

Minna Saarinen

# Sosiaalisen elämän kehyykset

Kampus-ohjelman opiskelijoiden  
sosiaalinen asema tuetussa  
aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla



Minna Saarinen

## Sosiaalisen elämän kehyykset

Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema  
tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Musica-rakennuksen salissa M103  
tammikuun 28. päivänä 2012 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

# Sosiaalisen elämän kehykset

Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema  
tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla

Minna Saarinen

## Sosiaalisen elämän kehykset

Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema  
tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2012

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Harri Hirvi

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-4629-6

ISBN 978-951-39-4629-6 (PDF)

ISBN 978-951-39-4628-9 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2012, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2012

## ABSTRACT

Saarinen, Minna

Framework of social life. The social life of Campus-program students in their supported adult learning and leisure.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2012, 276 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research, ISSN 0075-4625; 432)

ISBN 978-951-39-4628-9 (nid.)

ISBN 978-951-39-4629-6 (PDF)

Diss.

This study analyzes the social status of Campus students who encounter different learning challenges in their supported adult learning and leisure from the point of view of special education. The study is based on the Finnish Campus program, in which the Canadian "On-Campus Program" was used as a model. The study included four adult students for whom an individual curriculum in normal school environment was developed: university, social service college, and vocational school. This is a follow-up research, in which campus students were monitored 15 years after the start of the campus studies. The theoretical background of the study has different ingredients and is based on both special education and the sociological perspective. Thus, the research is somewhere between the special education in sociology and social disability research. The study is based on the school ethnographic research approach and ethnomethodology, utilizing data-oriented emphasis on research. The main research methods consisted of participant observation, informal conversations and interviews, material entries, sociograms, network maps, future plans, some parts of the personal study plan forms, documents relating to Campus students, timetables, curricula and other material relating to teaching. The material was analyzed with qualitative analyses making use of different themes and typology. The social life in the supported learning of the four adult students facing different learning difficulties was divided into four types: ordinary student type, helped student type, invisible student type and different and special student type. With the exception of the different and special student type which was found only in two of the surveyed students, all the other types could be seen in all the four students. Campus students' social lives and social networks were largely based on contacts with persons older than them. Peers and schoolmates without disabilities were missing from their social networks. By contrast, relationships with families and relatives, as well as relations with the authorities were seen as strong. Social relations were mainly marked by their care giving relations. As their studies progressed, some new names became part of their social network, but they were variable and quickly changing. Friends' names who came from segregated environments were easily left aside as the studies progressed and were later substituted with some new names, but some of the Campus students were left without any new friends at all. The Campus students used less and more carefully concepts relating to friendship than people without disabilities. A friend without disabilities, who was present in leisure activities, appeared only in one Campus student's network map.

Keywords: ethnomethodology, ethnography, social relationships, friendships, social capital, stigma, otherness, marginalization, social exclusion, medicalisation, support model, inclusion, functional assessment and ecological analysis

.

**Author's address**      Laurea University of Applied Sciences  
Taidetehtaankatu 1  
06100 Porvoo  
Email: Minna.Saarinen@Laurea.fi

**Supervisors**            Professor Markku Jahnukainen  
Department of Education  
University of Jyväskylä

Docent Raija Pirttimaa  
Department of Education  
University of Jyväskylä

**Reviewers**                Associate Professor Tiina Itkonen  
California State University - Channel Islands  
Docent Jussi Silvonen  
University of Eastern Finland

**Opponent**                 Docent Jussi Silvonen  
University of Eastern Finland

## ESIPUHE

Kiitän lämpimästi Kampus-ohjelman opiskelijoita ja perheitä antoisasta ajasta tutkimuksen aikana. Kiitän myös Kampus-ohjelman työntekijöitä, erityispedagogiikan professori Timo Saloviitaa, silloisen Kuhankosken erityisammattikoulun opettaja Anna-Kaarina Liukkosta ja ohjaaja Ritva Puupposta siitä, että he ovat omilla töillään ja tuellaan voineet edistää tutkimukseni syntymistä. Muodostimme työtiimin, jonka kanssa opin paljon uusia näkökulmia. Kiitän myös kehitysvammaistenohjaajaopiskelijoita Harri Siitosta, Teijo Warvasta ja Petri Salosta kiinnostuksestanne Kampus-ohjelmaa kohtaan. Harri oli mukana jo toisenkin vuoden. Te kaikki olitte halukkaita oppimaan osallistuvan havainnoinnin taitoja. Teitte opintoihinne liittyvää harjoittelujaksoa ja toimin harjoittelunne ohjaajana ja Kampus-ohjelman tutkijana yhtä aikaa. Sosiaalialan oppilaitos tuli tälläkin tasolla tutuksi, kun sain olla ohjaajan ja tutkijan ominaisuudessa kouluympäristöä lähellä. Kiitokset ansaitsevat myös erityispedagogiikan maisteriopiskelijat Minna Takkunen ja Anja Penttonen. Tuotitte aineistoa gradunne lisäksi myös väitöskirjatyöhöni. Kiitos myös Mikko Mäkelälle avustajan työstä Kampus-ohjelmassa. Teistä kaikista syntyi Kampus-ohjelman yhteisö, joka oli aivan uutta Suomessa. Kampus-ohjelma oli minulle mielenkiintoinen kokemus ja jaksoin tehdä siitä kolmekin oppinnäytetyötä: erityispedagogiikan gradun, erityispedagogiikan väitöskirjan ja valmisteilla olevan aikuiskasvatuksen gradun.

Kiitän erityispedagogiikan laitoksen esimiehiäni mahdollisuudestani työskennellä vuosia tutkijana ja assistenttina laitoksella, tutkijayhteisössä. Entiset työtoverini erityispedagogiikan laitoksella ansaitsevat isot kiitokset. Kiitokset ansaitsevat myös erityispedagogiikan laitoksen toimistotyöntekijät Betty Ahrenberg, Maija Ermala, Anne Parantainen ja harjoittelija Terhi Rusila, jotka litteroivat suuren määrän haastatteluja tutkimuskäyttöni.

Kiitän myös kaikkia niitä opettajia, jotka kärsivällisesti ohjasitte ja opetitte Kampus-opiskelijoitamme. Teitä opettajia oli runsaasti. Myös te luokkatoverit, jotka tuitte ja kannustitte opiskelunne aikana Kampus-opiskelijoitamme, ansaitsette kiitokset.

Kiitokset erityispedagogiikan professori Markku Jahnukaiselle ja erityispedagogiikan dosentti Raija Pirttimaalle erinomaisesta ohjauksestanne ja Raijalle kiitos väitökseen liittyvistä käytännön järjestelyistä. Kiitän esitarkastajiani kasvatustieteen apulaisprofessori Tiina Itkosta ja dosentti Jussi Silvosta tärkeistä huomioista ja kommenteista, jotka veivät ajatteluni jälleen eteenpäin. Jussi Silvoselle kiitos vielä lupautumisestasi vastaväittäjäkseni. Kiitokset ansaitsevat myös sosiologian professori Ilkka Alanen ja perhetutkimuksen professori Kimmo Jokinen sosiologian oppiainetta koskevista kommenteistaan sekä keskusteluista ja ohjauksesta. Kiitän vielä etnometodologiaa koskevasta ideoista ja keskusteluista Anssi Peräkylää Helsingin yliopistosta ja Eero Suonista Tampereen yliopistosta. Kiitokset myös lehtori, FM Miglena Schröderille tiivistelmän käännöstyöstä ja lehtori, FL Leena Nietosvuorelle kielentarkastukseen liittyvistä aja-



tuksista ja ystävälleni, FM Kristiina Spolanderille kielentarkastukseen liittyvistä ohjeista.

Väitöskirjatyöni on vaatinut aikansa. Välissä on syntynyt kolme lasta, olen työskennellyt opettajana toisella asteella, projektisuunnittelijana kansalaisjärjestössä ja yliopettajana ammattikorkeakoulussa. Välissä valmistuivat myös sosiologian ja sosiaalipsykologian gradut sekä sosiologian lisensiaatin tutkimus. Voin kiittää kaikkia perheenjäseniäni kaikesta avusta. Mieheni Juha huolehti lapsista silloin, kun olin omiin tutkijan ajatuksiini vaipuneena tutkijan kammiossani. Hän myös auttoi tietoteknisissä kysymyksissä minua silloin, kun omat taidot alkoivat ehtyä. Tyttäremme Tuulia, (12 v), Olivia (9v) ja Sofia (6 v) jakoivat etsiä omista ystävistänsä seuraa ja odottaa vieressäni piirtäen, leikkien ja läksyjänsä tehden kaikki ne hetket, kun kirjoitin kirjaa. Tytöt osoittivat suunnatonta kärsivällisyyttä, omatoimisuutta ja itsenäisyyttä.

Myös isovanhemmat ja lukuisat ystäväni ovat kiitoksensa ansainneet. Lastemme kaikki neljä isovanhempaa ovat auttaneet monella tapaa lastenhoidossa kaikkien näiden vuosien aikana ja siten edistäneet tutkimukseni valmistumista. Ystäväni ovat saaneet kuunnellen ja kommentoiden osansa tutkimukseni paino-lastista. Myös naapurin Katri on ollut arkielämämme apuna monin tavoin ja siitä hänelle kiitos.

Kiitän myös Lahden ammattikorkeakoulun esimiestäni siitä, että sain opintovapaata ja siten mahdollisuuden saattaa tutkimukseni eteenpäin. Siirryin opintovapaani päätyttyä Laurea ammattikorkeakouluun yliopettajan tehtäviin. Kiitokset myös Laurean Porvoon esimiehelleni ja työyhteisölleni tuesta tutkimustyössäni väitöskirjan loppumetreillä.

Lopuksi kiitän rahoittajia työni tukemisesta. Kiitos Jyväskylän yliopistolle rehtorilta saamastani tutkijankoulutettavan apurahasta. Sain apurahat myös Ellen ja Artturi Nyysösen säätiöltä, Juho Vainion säätiöltä, Suomen kulttuurirahastolta ja kasvatustieteiden tiedekunnalta Jyväskylän yliopistosta.

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimustehtävä.....	15
1.2	Tutkimusote.....	16
1.3	Esiymmärryksestäni ja tutkimukseni merkityksestä.....	19
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	22
2.1	Etnometodologinen konteksti tutkimuksen kehityksenä .....	22
2.2	Kehitysvammaisuuden erityispedagogiikkaa ja sosiologiaa Garfinkelin pohjalta.....	32
2.3	Sosiaalinen pääoma .....	36
2.4	Tukiparadigma inklusion/ hyväksymisen sosiologian lähtökohtana .....	44
2.5	Kampus-ohjelma Suomessa .....	49
2.6	Kanadalainen Kampus-ohjelma ja muita ulkomaisia ohjelmia .....	52
2.7	Kampus-ohjelmien merkitys ja yhteys tukiparadigmaan .....	55
2.8	Funktionaalisen mallin ja ekologisen arvioinnin yhteys tukiparadigmaan .....	58
3	TUTKIMUKSEN MENETELMÄT .....	60
3.1	Tutkimusmenetelmien valinta ja metodologiset lähtökohdat .....	60
3.1.1	Laadullisen tutkimuksen lähtökohdat .....	63
3.1.2	Tapaustutkimus.....	65
3.2	Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ja tutkimusympäristöt .....	68
3.2.1	Tutkimukseen osallistuneet henkilöt .....	68
3.2.1.1	Maria .....	70
3.2.1.2	Tuomas.....	72
3.2.1.3	Linnea.....	73
3.2.1.4	Emilia .....	75
3.2.2	Tutkimusympäristöt .....	76
3.3	Tulevaisuudensuunnitelma käyttäjäkeskeisenä työtapana.....	78
3.4	Aineiston keruu etnografian keinoin.....	80
3.5	Aineiston analyysi ja tulkinta .....	86
3.6	Tutkimuksen luotettavuus .....	88
4	KAMPUS-OPISKELIJOIDEN SOSIAALINEN ASEMA TUETUSSA AIKUISOPISKELUSSA.....	93
4.1	Tavallinen oppilas .....	93
4.1.1	Tasavertainen muiden joukossa.....	93
4.1.2	Vastavuoroinen vuorovaikutus .....	104
4.1.2.1	Ihmisoikeusasiakirjat sosiaalisen liittymisen taustavoimina.....	109
4.1.2.2	Sosiaalisten suhteiden merkityksestä .....	112

4.1.3	Yhteenveto.....	115
4.2	Autettu oppilas .....	118
4.2.1	Holhoussuhde.....	118
4.2.2	Fyysinen auttaminen .....	119
4.2.3	Opetus ja tuki.....	120
4.2.4	Auttajan muotokuva.....	124
4.2.4.1	Auttaminen ja tukeminen sosiaalisissa suhteissa .....	127
4.2.4.2	Luonnolliset tukitoimet .....	128
4.2.4.3	Voimaantuminen auttamisen ilmentymänä.....	129
4.2.5	Yhteenveto.....	132
4.3	Näkymätön oppilas .....	133
4.3.1	Ryhmän ulkopuolinen.....	133
4.3.2	Vain opettaja muistaa .....	139
4.3.2.1	Sosiaalinen eksluusio .....	141
4.3.2.2	Marginalisoituminen.....	142
4.3.3	Yhteenveto.....	146
4.4	Erlainen ja erityinen oppilas .....	151
4.4.1	Oppiminen häiriintyy .....	151
4.4.2	Taidot eivät riitä .....	158
4.4.3	Haastava käyttäytyminen .....	160
4.4.3.1	Leimaaminen.....	167
4.4.3.2	Sisä- ja ulkoryhmä .....	169
4.4.3.3	Toiseus .....	172
4.4.3.4	Medikalistinen näkökulma ja vammaisiksi diagnosoitujen ihmisten sosiaaliset suhteet .....	174
4.4.3.5	Valta Foucaultin, Giddensin ja Bourdieun tulkintojen mukaan .....	175
4.4.4	Yhteenveto.....	178
4.5	Sosiaalisten asemien tyypit .....	184
5	KAMPUS-OPISKELIJOIDEN SOSIAALINEN ELÄMÄ KAMPUS- OHJELMAN AIKANA .....	188
5.1	Linnean sosiaalisten suhteiden kartat.....	188
5.2	Emilian sosiaalisten suhteiden kartat .....	194
5.3	Tuomaksen sosiaalisten suhteiden kartat .....	198
5.4	Marian sosiaalisten suhteiden kartat .....	202
5.4.1	Kehitysvammaisiksi diagnosoitujen ihmisten sosiaalisista verkostoista .....	209
5.4.2	Ystävydestä ja sen merkityksestä .....	209
5.4.3	Puhdas suhde Giddensin tulkinnan mukaan .....	212
5.4.4	Ystävyys ja kehitysvammaisiksi diagnosoidut ihmiset.....	213
5.5	Yhteenveto .....	216
6	POHDINTA .....	219
6.1	Yhteenveto tutkimuksen päätuloksista .....	219

6.2	Tutkimustulosten koulutuspoliittinen ulottuvuus .....	221
6.3	Tutkimuksen luotettavuus .....	225
6.4	Tutkimuksen eettiset reunaehdot.....	229
6.5	Kuvaus perheiden ja tutkittavien tilanteesta vuonna 2011 ja jatkotutkimusaiheet.....	232
LÄHTEET .....		235
TIIVISTELMÄ .....		259
LIITTEET .....		261

## KUVIOT

KUVIO 1	Henkilökohtaisen toimintakyvyn käsitteellinen tausta .....	35
KUVIO 2	Sosiaalisen pääoman ulottuvuudet Narayan ja Cassidyn (2001) mukaan .....	42
KUVIO 3	Tutkimusympäristöt .....	77
KUVIO 4	Istumajärjestys Marian luokassa toisena lukuvuonna .....	100
KUVIO 5	Istumajärjestys opettajakoulutuslaitoksella .....	140
KUVIO 6	John Berryn akkulturaatiomalli .....	144
KUVIO 7	Teemat typologioille .....	185
KUVIO 8	Kampus-opiskelijoiden sosiaaliset asemat luokissa .....	186
KUVIO 9	Linnean verkostokartta .....	193
KUVIO 10	Emilian verkostokartta .....	197
KUVIO 11	Tuomaksen verkostokartta .....	201
KUVIO 12	Marian verkostokartta .....	208

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimuskohteiden aineistot, aineistojen lähteet ja kerääjät/tuottajat .....	69
TAULUKKO 2	Vammaisia ihmisiä koskevien ihmisoikeus- asiakirjojen ja etnometodologian välinen yhteys .....	111
TAULUKKO 3	Kampus-opiskelijoiden sosiaalisen aseman variaatiot .....	186
TAULUKKO 4	Sosiaalisten asemien kehitysvaiheet ja kehitysvaiheita todentavat käännekohdat/syytulkinnat .....	187

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan neljän kehitysvammaiseksi diagnosoidun nuoren sosiaalista asemaa tuetussa aikuisopiskelussa sekä heidän vapaa-ajan elämäänsä Kampus-ohjelman aikana. Kampus-ohjelma on Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen ja Kuhankosken erityisammattikoulun yhteistyöhanke, jonka esikuvana on käytetty kanadalaista ohjelmaa "On Campus-program". Kansainvälinen inklusiokeskustelu on vireää. Sosiaalista inklusiota on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Tutkimuskentällä käydään vilkkaasti keskustelua siitä, miten erilaisia oppimisen esteitä kohtaavat opiskelijat liittyvät kouluuyhteisöihin (esim. Meyer ym. 1998, 189 - 218; Sapon-Shevin ym. 1998, 105 - 132).

Inklusio on erittäin monimutkainen prosessi. Monet tutkimukset kertovat vammaisten ihmisten sosiaalisen aseman olevan varsin ristiriitainen ja monista erilaisista rooleista koostuva. Roolit vaihtelevat tasavertaisesta ulkopuoliseen (esim. Park ym. 1998, 229 - 331). Meyer ym. (1998, 216) kuvaa tutkimuksessaan vammaisten ihmisten sosiaaliset ääristatuksin, joita ovat "paras ystävä" ja "vieras/kummitus". Sosiaalisen liittymisen tueksi käytetään erityispedagogiikassa lukuisia erilaisia pedagogisia keinoja, joiden avulla voidaan paitsi arvioida yksilöiden sosiaalista asemaa yhteisössä, myös samalla edistää eri tavoin sosiaalista liittymistä yhteisöön (ks. esim. Ward ym. 2012). Keskustelu on viritetty pitkälti erilaisten pedagogisten menetelmien kehittelyyn. Mitä todellisuudessa kouluuyhteisössä tapahtuu? Mikä on vammaisen ihmisen sosiaalinen status yhteisössä? Pääseekö hän liittymään yhteisöön vai jääkö hän yhteisön ulkopuolelle? Mikä merkitys liittymisellä on vammaiselle ihmiselle itselleen, entä yhteisön muille jäsenille?

Tutkimuksessa tarkastellaan Kampus-opiskelijoiden sosiaalista asemaa yhteisössä inklusion ja eksluusion näkökulmista. Inklusiolla tarkoitetaan liittymistä, mukaan ottamista ja kuulumista yhteisöihin. Eksklusio sitä vastoin merkitsee poissulkemista, ulossulkemista yhteisöistä. Näiden pääkäsitteiden rinnalla kuljetan mukana tukiparadigman ja sosiaalisen pääoman käsitteitä. Tukiparadigmalla tarkoitetaan sitä, että vammaiset ihmiset ovat yhteiskunnan jäseniä ja heillä on oikeus pysyä omassa lähiyhteisössään. Heidän tulee saada

tarvitsemansa tuki liittymiseensä (ks. YK 1993). Sosiaalinen pääoma merkitsee sosiaalisia verkostoja, normeja ja luottamusta (Putnam 1993). Coleman (1988) lisää tähän, että sosiaalinen pääoma on sosiaaliseen rakenteeseen liittyvä tuottava resurssi, jonka tehtävä on helpottaa toimijoiden tavoitteellista toimintaa.

Sosiaalinen pääoma ja tukiparadigma käsitteinä eivät liiku tässä tutkimuksessa samalla käsitteellisellä tasolla. Sosiaalinen pääoma on teoreettinen käsite, jolla selitän kohdetta. Sitä vastoin tukiparadigma on kohteen kuvaamiseen liittyvä käsitteellistys. Kuljetan käsitteitä rinnakkain, en varsinaisesti lähde erittelemään, mitkä jaksot kuuluvat selittävään teoriaan ja mitkä kuvailevaan teoriaan, vaan uskon näiden eri tasoisten käsitteiden voivan integroitua sulavasti yhteen ja tarvitsevan toisiaan kohteen avaamiseen eri tasoilla.

Rajaan aiheeni siten, että otan mukaan inkluusio-eksluusiokeskustelun, mutta sosiaalisesta pääomasta en lähde verkostanalyysiin syvemmin, vaan käytän sosiaalista pääomaa keinona selittää, mitä arvoa ja merkitystä hyväksytyt sosiaalinen asema tuottaa Kampus-opiskelijoille. Sosiaalisen pääoman merkitystä yhteisön muille jäsenille en juuri lähde avaamaan, vaan se jää rajaukseni ulkopuolelle.

Tutkin kohdettani kouluetnografista tutkimusotetta ja etnometodologiaa soveltuvien osin hyödyntävän aineistolähtöisyyttä painottavan tutkimuksen keinoin. Etnografiaan liittyy tutkimuskohteen havainnointi ja haastattelu luonnollisissa olosuhteissa ja osallistuminen tutkittavien omaan kontekstiin (ks. Boyle 1994, 159 - 160). Etnometodologialla puolestaan tarkoitetaan tavallisten ihmisten arkipäivän tuottamisen metodien tutkimusta (Garfinkel 1967, 1; Suonen 2001, 365).

Tutkimusaineiston havainnointipäiväkirjat, haastattelut, ainekirjoitukset, sosiogrammit, verkostokartat ja erilaiset dokumentit on kerätty 1995 - 1996 neljästä eri oppilaitoksesta: sosiaalialan oppilaitoksesta, ammatillisesta oppilaitoksesta, liikuntatieteiden laitokselta ja opettajakoulutuslaitokselta yliopistolta. Keräsin aineistoa tuon ajan sisällä kahdeksan muun henkilön kanssa. Olin ainoa Kampus-ohjelman tutkija. Lisäksi aineistoa keräsivät eri pituisia aikoja erityisopettaja Anna-Kaarina Liukkonen ja ohjaaja Ritva Puupponen Kampus-ohjelmasta, yhden Kampus-opiskelijan henkilökohtainen avustaja Mikko Mäkelä sekä kaksi erityispedagogiikan maisteriopiskelijää yliopistosta Minna Takunen ja Anja Penttonen ja kolme sosiaalialan opiskelijää sosiaalialan oppilaitoksesta Teijo Warvas, Harri Siitonen ja Petri Salonen.

Tulimme tutkimuskentälle erilaisissa rooleissa. Itse olin tutkijan roolissa, viisi opiskelijää olivat opintoihinsa liittyvän näkökulman avulla kiinnittyneet tutkimukseeni ja keräsivät soveltuvien osin aineistoa rinnallani havainnoiden, haastatellen ja ainekirjoituksia vastaanottamalla. Kampus-opettajat sitä vastoin olivat tulleet erityisammattikoulun työntekijöinä mukaan Kampus-ohjelmaan ja heillä molemmilla oli huolehdittavanaan kaksi Kampus-opiskelijää.

Vuosien 1995 - 2011 aikana tutkimukseni on edennyt siten, että aineiston tiivis keruu toteutui 1995 - 1996. Seuraavat vuodet 1997 - 1998 käsittelin aineistoa. Tähän liittyi tiiviisti myös tutkimusmenetelmäkirjallisuuteen ja teoriakirjallisuuteen perehtyminen aihepiiriä sivuavan tutkimuksen keinoin. Vuodesta

1999 vuoteen 2009 oli ajanjakso, jolloin perehdyin teoria- ja menetelmäkirjallisuuteen eri keinoin. Syksyllä 2010 uppouduin aineistooni perusteellisesti ja kirjoitin työstäni ensimmäisen kokonaisen raportin. Keväällä 2011 otin yhteyttä Kampus-opiskelijoiden perheisiin ja jatkoin raportin työstämistä (ks. liite 1.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen suomalaista vammaistutkimusta Kampus-ohjelman avulla. Vammaistutkimusta työni edustaa siksi, että jäsenän ilmiöitä yksilökokemusten tutkimisen kautta (ks. Teittinen 2006, 6.) Vammaistutkimus on monitieteistä ja koen tutkimuksellani ottavani kantaa laajemminkin vammaisten ihmisten elinoloja ja erityisesti inklusiivista aikuiskoulutusta koskevaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja uusien toimintamallien kehittelyyn.

Tutkimukseni on erityispedagogisesti ja sosiologisesti virittynyttä, koska molemmat oppiaineet antavan yhdessä hyvän selitysvoiman sosiaalisille ilmiöille. Inklusiokeskustelu on hyvin erityispedagogisesti latautunutta. Sosiologia antoi näkökulmia eritoten eksluusiokeskusteluun ansiokkaasti. Näitä kahta tieteenalaa yhdistellen olen uskoakseni saanut rikkaan näkökulman avata tätä keskustelua ja ne antavat raikkaan lähtökohdan työlleni. Kumpikaan tieteenala ei yksinään kuvaa riittävästi sosiaalista ilmiötä, vaan molemmat oppiaineet pysyvät täydentämään ja tasapainottamaan toisiaan.

Koska vammaisten ja vammattomien ihmisten välistä sosiaalista asemaa ja laajemminkin vammaisten ihmisten sosiaalista elämää on varsin haasteellista tarkastella yksiselitteisesti, tuon esiin eri teorioita, joiden avulla voi paikantaa ja ymmärtää sosiaalista asemaa ja sosiaalista elämää ilmiöinä. Näitä tarkastelunäkökulmia löytyy sosiaalisen pääoman näkökulmasta, johon liittyy läheisesti keskustelut sosiaalisista suhteista, ystävyysuhteista ja puhtaasta suhteesta. Voimaantumisen käsite kulkee myös mukana, joskaan se ei saa suurta painoarvoa. Vallan tematiikka kulkee teoreettisesti myös mukana. Keskeisenä tarkastelukehikkona ovat aiemmin esittämäni inklusio- ja eksluusio keskustelut, joissa on mukana erityispedagogiikan tieteenalan käsitteistöä tukimallista ja käyttäjäkeskeisistä työtavoista. Koska empiriassa esiintyy löydöksiä eksluusiokeskusteluun liittyen, olen ottanut mukaan tähän erityispedagogiikan lisäksi sosiologista antia. Näitä ovat stigman, toiseuden, marginalisoinnin ja medikalistisen näkökulman antamat teoreettiset kehykset.

*Inklusio* on pääsyä yhteiskunnan järjestelmiin ja instituutioon ja täten se on modernien yhteiskuntien funktiojärjestelmien edellytys (Eräsaari 2005, 259). Piercen (2011, 11) mukaan inklusio on varsin haasteellinen käsite. Hän jatkaa, että inklusiodebatti on enemmän ideologista kuin filosofista. Schneiderin ja Ingmanin (1993, 346) mielestä inklusio on sosiaalisesti konstruointia. Eri kansalaisryhmiä kohtaan on erilaisia arvolatauksia: myönteisiä tai kielteisiä. Poliittisissa päätöksissä otetaan kantaa siihen, millaisia kansalaisryhmiä tuetaan ja keitä ei tueta. Tähän keskusteluun liittyy esimerkiksi asenteet, jotka nousevat keskusteluista, mielikuvista ja tarinoista.

Inklusio on kuulumista, jäsenyyttä, osallistumista, huolehtimista, asumista ja olemista jne. Doyle (2008, 4-5) ja Hughes ja Garter (2008) muotoilevat inklusion lähtökohdaksi sen, että kouluyhteisön kaikki jäsenet ovat tärkeitä ja tarpeellisia yhteisön menestymiselle. He korostavat, että kaikki ovat tervetullei-



ta kouluun. Vammaiset ihmiset ovat arvokkaita yhteisön jäseniä ja heidän tulee saada olla kronologisen ikänsä mukaisessa koulutuksessa. Kaikkien tulee saada opintoihinsa tarvitsemansa tuki ja kaikkien tulee saada osallistua luokkansa ja koulunsa rakentamiseen. Sosiaalinen inkluusio ei kuitenkaan takaa automaattisesti yhteisöjäsenyyttä Pierce (2011, 11) korostaa.

Väyrynen (2001, 18) määrittää inkluusion kouluissa *perusajatuksen, lähestymistavan ja tavoitteiden* kautta. Perusajatuksina hän pitää sitä, että kaikki opiskelijat voivat oppia ja ovat lähtökohdiltaan erilaisia. Kaikki opiskelijat ovat yhteisön jäseniä ja jokaisella on siinä tärkeä rooli. Yhteisöt luovat erilaisuutta ja erilaisuus voi ja sen pitäisi olla arvostettua. Väyrynen (2001, 18) kuvaa koulutuksen muuttavan yhteisöjä. Inklusiivinen koulutus edesauttaa inklusiivisten yhteisöjen ja viime kädessä yhteiskuntien syntymistä. Toimintatavat ja kokemukset voivat muuttaa uskomuksiamme ja arvojamme. Inklusion toteuttamiselle on esteitä, mutta nämä esteet on pyrittävä poistamaan. Inklusion tavoitteiksi Väyrynen (2001), Udvari-Solner (1997) ja Causton-Theoharis (2009, 29) määrittelevät ihmisoikeuksien edistämisen, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon. He lisäävät, että myönteiset asenteet ja sosiaalisen kanssakäymisen edistäminen on tärkeää. Merkityksellistä on myös yhteisöjen taitojen ja kykyjen kehittyminen niin, että yhteisöjen jäsenet kasvavat yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi.

Väyrynen (2001, 21 - 26) tarkastelee inkluusiota UNESCO:n (1999) kokouksen opettajakokemusten avulla. Inkluusio ei ole kaikkien kohtelemista samalla tavalla. Jokaisen oppilaan tulee saada opintoihinsa tarvitsemansa tuki. Tuen määrä ja laatu riippuvat kontekstista. Oppilaiden erilaisuutta käytetään oppimisen ja opettamisen lähtökohdaksi, ei poikkeuksena. "Erilaisuutta" pidetään suhteellisenä ja sosiaalisesti muodostettuna. Inklusiivisen opetussuunnitelman mallia ei ole olemassa, koska opetuksen on oltava joustavaa, mielekästä ja se on toteutettava omassa kontekstissaan.

Tässä tutkimuksessa aikuisopiskelija, erilaisia oppimisen esteitä kohtaava opiskelija on kansalainen, joka on inkluusio-ekskluusio-keskustelun keskiössä. Määrittelen inkluusiota etnometodologisesta viitekehyksestä käsin siten, että otan määrittelyni mukaan koulukontekstin, sillä tässä tutkimuksessa inkluusiokeskustelu rajoittuu lähinnä koulukonteksteihin. Inklusiivinen koulu sisältää etnometodologisesti soveltaen prosesseja, joita kaikki koulun henkilöt ylläpitävät ja ohjailevat. Inklusiivisessa koulussa kaikki rakentavat käytäntöjä ja tietoa, joiden varassa ihmiset ymmärtävät sosiaalisia tilanteita ja toimivat niissä.

Opiskelijat noudattavat kouluissa sääntöjä taitavasti, aktiivisesti ja vallalla on norminmukaisuus, joten opiskelijoiden ei tarvitse tehdä jatkuvasti selontekoa toiminnastaan. Mukana on myös selontekojen ennakoitua ja itseensä kohdistuvien negatiivisten selontekojen torjuntaa. Säännöistä ja rutiineista tulee institutionaalisten toimintakäytänteiden. Yksilöt ovat myös refleksiivisiä ja toimijoiden tekemät tulokset suhteessa normien velvoitteisiin ovat keskiössä. Opiskelijoilla on myös kyky järjellä ja käyttää sääntöjään joustavasti. Inklusiivisen koulun tiedon sosiaalinen rakentuminen toteutuu sosiaalisessa kontekstissa. Opiskelijat tuottavat kouluissa todellisuuttaan yhdessä koko koulun henkilökunnan kans-

sa. Tätä yhteistä kouluelämää ja sosiaalista todellisuutta ylläpidetään arkikuvausten välityksellä (vrt. Garfinkel 1967; Heritage 1996).

Eräsaaren (2005, 259) mukaan *eksluusio* on pääsemättömyyttä yhteiskuntaan ja instituutioihin. Hän jatkaa, että tästä puhutaan tällä hetkellä ja samalla se on keskeinen yhteiskunnan itse kuvauksen kontingenssin ongelma.

Eksluusio merkitsee etnometodologisessa kontekstissa sitä, että ihmiset yhdessä rakentavat sosiaalisen järjestyksen. Vaikka yksilöillä on käytäntöjä ja tietoa, joiden varassa he ymmärtävät sosiaalisia tilanteita ja toimivat niissä, he silti saattavat saada aikaan epäjärjestyksen. Tästä he joutuvat antamaan selonteon yhteisön jäsenille. Ryhmissä voi olla opiskelijoita, jotka jostain syystä eivät noudatakaan ohjeita ja normeja ja he eivät toimi norminmukaisesti ja eivätkä refleksiivisesti. Tämä ennakoi ryhmästä ulossulkemista, sillä nämä opiskelijat eivät noudata koulun toimintakäytänteitä ja siten he joutuvat ulossuljetuiksi. Tekojen selitettävyyys/selonteot nousee tällöin keskiöön, koska kaikilla opiskelijoilla ei ole kykyä järkeillä ja käyttää sääntöjä joustavasti. Etnometodologia on myös kiinnostunut, miksi tavanomaisuuksista poiketaan ja miten jotkut tilanteet ovat erilaisia ja epätavallisia.

## Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa tutkin, millainen on Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema kouluyhteisössä. Sosiaalisen aseman tarkastelu rajautuu tässä pelkästään Kampus-opiskelijoiden kouluelämää koskevaksi eli tutkin millainen heidän sosiaalinen asemansa on koulussa: luokissa, ruokalassa, välitunneilla ja käytävillä. Analysoin Kampus-opiskelijoiden sosiaalista asemaa omien havaintojeni, Kampus-ohjelman työntekijöiden tekemien havaintojen ja Kampus-opiskelijoiden luokkatoverien näkemysten ja tulkintojen kautta.

Tehtäväni on kuunnella sosiaalista asemaa koskevia tulkintoja ja pohtia näiden ilmiöiden taustaselityksiä. Tutkimuksessani kysyn, millaiseksi rakentuu Kampus-opiskelijan sosiaalinen asema koulussa. Tarkastelen empiirisen aineiston avulla millaisia puolia sosiaaliselle asemalle annetaan. Lisäksi tarkastelen, millaisiksi Kampus-opiskelijat itse ja heidän perheensä määrittävät Kampus-opiskelijan sosiaalisen elämän Kampus-ohjelman aikana. Tämä merkitsee sitä kaikkea sosiaalista kontaktointia, jonka varassa Kampus-opiskelijat elävät vapaa-aikanansa. Täsmennetyt tutkimustehtävät ovat:

1. Millainen on Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa?
2. Millainen on Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen elämä Kampus-ohjelman aikana?

## Tutkimusote

Kyseessä on kouluetnografista tutkimusotetta ja etnometodologiaa soveltuvin osin hyödyntävä aineistolähtöisyyttä painottava tutkimus. Inklusio-eksklusiokeskustelun pohjalta etsin vastausta kysymykseen, millainen oli Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa eli niissä kouluissa, joissa he opiskelivat. Tein etnografista tutkimusta neljässä eri koulukontekstissa 1995 alkaen puolentoista vuoden ajan. Tein kenttätöitä naturalistisissa tutkimusympäristöissä vuorovaikutuksellisia tutkimusmenetelmiä käyttäen (osallistuva havainnointi ja avoin haastattelu, Van Maanen 1995, 3). Seurasin tutkimuskohteideni kouluelämää niin kauan, että sen lainalaisuudet ja rutiinit alkoivat hahmottua minulle tutkijana ja aineisto saavutti saturaation eli kylläntymisen.

Aineistoni koostui myös muusta Kampus-ohjelman materiaaliaalista, jota kerättiin kaikista oppilaista. Tätä materiaalia ovat tulevaisuuden suunnitelmat, henkilökohtaiset opetussuunnitelmat<sup>1</sup> eli HOPS-lomakkeet sosiaalisten taitojen osalta, verkostokartat, (ks. liite 6) asiantuntijalausunnat opiskelijoista, Kampus-opiskelijoiden opetusta koskeva materiaali (esim. rentoutusohjelma, tukipiirimateriaali, ks. liitteet 7 ja 8) lukujärjestykset, sosiogrammit<sup>2</sup>, opiskelijatovereidien tuottamat ainekirjoitukset sekä vanhempien, Kampus-opiskelijoiden, luokkatovereidien ja aineenopettajien haastattelut.

Suomalaiseen kontekstiin on tuotu kanadalainen ohjelma, joka on soviteltu suomalaiseen koulujärjestelmään. Suomalainen Kampus-ohjelma on Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen ja Kuhankosken erityisammattikoulun yhteistyöhanke, joka toteutui vuosien 1995 - 2000 aikana (Saloviita 2000, 30). Tänä aikana hankkeesta syntyi yksi pro gradu-tutkielma (Takkunen 1997). Tätä ennen Kampus-ohjelma alkoi kokeiluna vuosina 1993 - 1994, ja siitä syntyi ensimmäinen hankkeen erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma (Saarinen 1994). Pilotointivaiheen ohjelmassa oli mukana vain yksi kehitysvammaiseksi

<sup>1</sup> HOPS on henkilökohtainen opetus- ja kasvatussuunnitelma, jonka laativat kirjallisenä selontekona kasvatustutkijat vammaisen oppilaan ja hänen perheensä kanssa. HOPS on kirjallinen dokumentti niistä päätöksistä, joita työryhmä on tehnyt oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta. Toisaalta se on prosessi, joka merkitsee jatkuvaa vuoropuhelua opetus- ja kasvatussuunnitelman luomiseksi. Kehittäminen koostuu kahdesta osatekijästä: HOPSia kehittävistä työryhmästä ja HOPS:n seurantapäiväkirjasta (ks. Ahvenainen ym. 1999, 28 - 29).

<sup>2</sup> Sosiogrammi/sosiometri on yksi vanhimmista menetelmistä, jonka avulla sosiaaliteissa on mitattu sosiaalisia suhteita. Menetelmän isä on Moreno, joka teki aikoinaan empiirisiä mittauksia 1930-luvulla. Sosiometri tuli kaiken kaikkiaan hyvin suosituksi mittariksi tarkasteltaessa sosiaalisia suhteita. Sosiometri tarkoittaa tutkimusmetodia, jonka avulla voidaan kerätä aineistoa yhteisöstä, jossa yksilöt määrittelevät ystävyyssuhteensa. Sosiometri on instrumentti, jonka avulla yksilöt kuvaavat ryhmästä henkilöitä, joiden kanssa he mieluiten ovat tekemisissä. Kysymyksinä voidaan käyttää esimerkiksi: kuka on sinun paras ystäväsi, kuka on seuraavaksi paras ystävä ja kenen kanssa mieluiten olet yhdessä. Sosiometrillä on myös muita yleisiä tarkoituspäriä. Sitä voidaan käyttää tutkimuksissa sekä aineistonkeruussa että aineiston analysoinnissa. Moreno käyttää nimikettä sosiometrinen tähti, laiminlyöty, eristetty kuvaamaan henkilöitä, jotka monet nimeävät, tai harvat tai joita ei valita ollenkaan ryhmässä (Renshaw 1981; Hallinan 1981; Heyne 1997, 134 - 135).

diagnosoitu opiskelija "Emma". Ohjelma ei vielä silloin ollut organisoitunut yhteistyöhankkeeksi Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen ja Kuhankosken erityisammattikoulun välille. Suomalaisen Kampus-ohjelman toiminnasta vastasi erityispedagogiikan yliassistentti Timo Saloviita, joka käytti ohjelmassaan esikuvanaan kanadalaista "On Campus-program:ia". On Campus - program perustettiin Kanadassa Albertassa, Edmontonin kaupungissa vuonna 1987 ja siitä on lukuisten vuosien kokemus (Bowman ja Skinner 1994).

Seurasin suomalaisen Kampus-ohjelman Kampus-opiskelijoiden sosiaalista asemaa heidän opinnoissaan siis puolentoista vuoden ajan. Soitin 15 vuoden jälkeen Kampus-opiskelijoiden vanhemmille ja kysyin, miten he kokivat Kampus-ohjelman. Kysyin kokivatko Kampus-opiskelijat ohjelman opinnot mielekkäiksi ja mitä Kampus-opiskelijoille tällä hetkellä kuuluu. Tätä oli merkityksellistä tarkastella, vaikkakaan en lähtenyt laajemmin keräämään enää lisäaineistoa. Kampus-ohjelma tuotti runsaasti monenlaista aineistoa, mutta tässä tutkimuksessa fokuksessa on Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema koulussa ja sosiaalinen elämä vapaa-ajalla. Tarkastelen Kampus-opiskelijoiden itsensä ja heidän perheidensä määrittäminä heidän sosiaalista elämäänsä ja verkostojaan Kampus-ohjelman aikana.

Olen kiinnostunut etsimään vastausta, millainen on Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa eli niissä kouluissa, joissa he opiskelivat. Otan huomioon luonnollisen kontekstin, joka on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa. On merkityksellistä nähdä ilmiö monesta eri näkökulmasta, jotta sitä voi ymmärtää ja käsitteellistää kokonaisuutena. Tämän takia olen katsonut asiaa monesta eri näkökulmasta omasta, Kampus-opiskelijoiden luokkatoverien, Kampus-työntekijöiden ja aineenopettajien näkökulmista. Olennaista on myös kuulla Kampus-opiskelijoiden oma ääni heidän perheidensä rinnalla eli miten he itse määrittivät sosiaalisen asemansa koulussa ja sosiaalisen elämänsä vapaa-ajalla Kampus-opintojensa aikana.

Tyypillisesti laadullisessa tutkimuksessa käytetään haastatteluja, osallistuvaa havainnointia sekä erilaisia dokumenttiaineistoja. Tässä tutkimuksessa käytin osallistuvaa havainnointia, haastatteluja, ainekirjoituksia, sosiogrammeja, tulevaisuuden suunnitelmia, HOPS-lomakkeita, verkostokarttoja, oppilaita koskevia asiantuntijalausuntoja, lukujärjestyksiä ja Kampus-opettajien oppilaita keräämää opetukseen liittyä aineistoa. Kyseessä on siis useita erilaisia dokumenttiaineistoja (vrt. Patton 1990). Pääaineistoiksi muodostuivat havainnointipäiväkirjat, luokkatoverien haastattelut ja ainekirjoitukset, sosiogrammit ja verkostokartat. Käytössäni on hyvin rikas ja monipuolinen laadullinen aineisto.

Laadullisen tutkimuksen kouluetnografiassa korostetaan sitä, että tutkijan tulisi olla pitkähkö aika havainnoimassa kentällä. Esim. Bernardin (1994, 139) mukaan pitkähkö aika olisi vuosi. Tänä aikana tutkija pääsee kentälle havainnoimaan koulun arkipäivää ja tekemään työtään kouluelämää häiritsemättä. Itse tein havainnointia liki puolentoista vuoden ajan ja koen sen olevan riittävän pitkä aika ymmärtääkseni ilmiötä, jota tutkin (vrt. Goode 1994). Tolosen (2001, 45) mukaan, tutkijan tulee päästä tutkittavan paikan "sisään". Pitkä läsnäolo ei takaa "sisäänpääsyä". Tämä sisäänpääsy täytyy itse oivaltaa ja lunastaa.

Tutkijalla on monia tapoja päästä sisälle. Roolit voivat myös vaihdella ovelle koputtelijasta, narrin, varkaan tai jopa itse opiskelijan tai opettajan rooleihin Tolonen (2001). Jokainen tutkija kertoo omassa tutkimuksessaan, kuinka on päässyt sisälle yhteisöihin. Selitin koulu yhteisöissä olevani tutkija ja kerroin tehtävästäni. Tehtäväni oli vaikea: olin välillä selkeästi sivussa, katselin ja tarkkailin, välillä olin hyvinkin vuorovaikutteisessa tilanteessa hakemassa luokkayhteisöstä vastauksia näkemääni, kokemaani ja siihen, mitä jäin pohtimaan. Olin kuitenkin kentällä lähestulkoon aina yksin ja tämä teki työni vaativaksi, koska en voinut missään vaiheessa hakea ja saada sosiaalista tukea toisilta Kampus-ohjelman työntekijöiltä (vrt. Tolonen 2001, 45). Havainnointitilanteiden jälkeen reflektoin kuitenkin heidän kanssaan Kampus-opiskelijoiden sosiaalista tilannetta kouluissa.

Keräsin aineistoa kahdeksan muun Kampus-ohjelman työntekijän tai Kampus-ohjelmassa mukana olevan erityiskasvatuksen- ja kehitysvammaistenohjaajaopiskelijan kanssa. Kampus-ohjelman dokumenttiaineistot: tulevaisuuden suunnitelmat, asiantuntijalausunnat, osan verkostokartoista ja HOPS:t keräsin niissä yhteisissä kokouksissa, joita Kampus-ohjelman työntekijöiden, Kampus-opiskelijoiden ja heidän perheidensä kanssa pidimme. Haastatteluja tein koulu yhteisöissä luokkatovereita haastatellen sekä Kampus-ohjelman opiskelijoita ja heidän perheenjäseniään haastatteleamalla. Haastattelujen yhteydessä sain kerättyä myös verkostokartat kahdesta kolmeen kertaan eri lukukausina (syksy 1995/ kevät1996/ syksy 1996). Sosiogrammit keräsin ryhmistä erikseen. Erityiskasvatuksen opiskelija Minna Takkuselta sain aineenopettajien haastattelut ja luokkatovereidien tuottamat ainekirjoitukset. Aineisto on kerätty Kampus-ohjelman alkuvaiheessa. Aineiston määrä on mittava, sitä on monta mapillista.

Aluksi uppouduin aineiston yksityiskohtiin ja omalaatuisuuksiin löytääkseni tärkeitä, aineistosta kumpuavat kategoriat, ulottuvuudet ja merkityssuhteet (ks. esim. Bogdan ja Biklen 1982, 166). Aineistolähtöinen analyysi on strukturoimatonta. Jouduin hyvin usein yhdistelemään koodikategorioita uudelleen, tiivistämään niitä ja jopa nimeämään niitä uudelleen. Tämä vaati aikaa ja kärsivällisyyttä. Käytin abduktiivista päättelyä, jossa teoriaa puolustetaan sillä, että se selittää parhaiten hallussa olevaa todistusaineistoa eli empiriaa.

Käytän teemoittelua ja typologisoitua. Teema-analyysi vaikutti mielestäni välillä vajavaiselta, koska aineisto oli täynnä erilaisia hajanaisia esityksiä - oppitunnithan olivat kuin esityksiä, teatteria (ks. Behar 1995.) Niiden seuraaminen oli erittäin innostavaa ja mielenkiintoista. Niihin jäi myös "koukkuun" ja sillä odotin aina seuraavaa kertaa. Mitä sieltä jälleen löytyisi? Mikä veisi juonta eteenpäin? Etenen työssäni hakien arvoituksen ratkaisua (ks. Alasuutari 1994).

## Esiymmärryksestäni ja tutkimukseni merkityksestä

Tutustuessani kanadalaisen Kampus-ohjelman mahdollisuuksiin näin konkreettisesti sen, mitä olen kirjallisuudesta lukenut tukimallin mukaisesta työskentelestä teoriassa. Tutkin Kampus-ohjelman filmejä, nettisivuja ja sitä koskevia tutkimuksia ja raportteja. Huomasin, miten paljon ohjelman eteen oli tehty työtä ja miten paljon kanadalaiset olivat saaneet aikaan. Huomasin hankkeen tuottaneen paljon tuloksia ja sen, miten kiitettävästi se oli palvellut kehitysvammaisiksi diagnosoituja nuoria ja heidän perheitään. Samanaikaisesti luin sosiaalisia suhteita, ystävyysuhteita, tukimallia ja inklusiota koskevaa tutkimuskirjallisuutta. Toiseuden, stigman ja sosiaalisen ulossulkemisen tematiikkaa koetin myös jäsentää. Kerätessäni omaa aineistoani, lukiessani monitasoista aineistoani ja katsoessani sitä suhteessa kanadalaiseen ohjelmaan, eroavuudet alkoivat näiden ohjelmien välillä kasvaa. Ohjelma oli työtavoiltaan samanlainen - kontekstista riippumatta. Timo Saloviita varmisti tämän käydessään itsekin paikan päällä Albertan yliopistossa Kanadassa seuraamassa ohjelman etenemistä ja työtapoja. Saloviita kertoi Kampus-ohjelman työryhmällemme Kanadan kokemuksistaan. Rakensimme Kampus-ohjelman aikana jatkuvasti uusia työkäytänteitä kanadalaisen mallin pohjalta.

Pätkäilimme Anna-Kaarinan kanssa kaksin sitä, mikä voisi olla avuksi. Sanoin Anna-Kaarinalle, että jos hän menee tunneille hän voisi yrittää olla silloin aina muidenkin opiskelijoiden pareina, jolloin Maria ei tuntisi sitä, että tuolloin hän on vain Anna-Kaarinan kanssa. Anna-Kaarina vaikutti kiinnostuneen tehdä näin. Toisaalta sitä voi jatkossa vahvistaa, että Marian mukana on aina Anna-Kaarina. Yhtenä keinona voi olla sekin, että liikunnan opettaja on välillä joidenkin opiskelijoiden parina ja nämä tytöt välillä ovat Marian pareina. Olisi vaihtelua ja vuorottelua. Sellaista asemaa ei saa tulla, että Maria on anoastaan opettajan kanssa.  
(MS/memot/A/250196)

Suhteeni suomalaiseen Kampus-ohjelmaan oli myönteinen ja odottava. Toivoin myönteisiä tuloksia ja mahdollisesti samankaltaisiakin tuloksia, joita kanadalaiset olivat saaneet (esim. Uditsky ym. 1988, 97-103; Bowman ja Weinkauff 2004; The story of inclusive post secondary education in Alberta 2011). Oli hyvin harmillista huomata, ettei suomalainen koulujärjestelmä ottanut näitä nuoria samalla tavalla vastaan kuin Kanadassa samanikäiset luokkatoverit. Mietin, mikä esti heitä kohtaamasta vammaisia luokkatovereitaan (ks. Saloviita 2000, 35).

Tutkijana olin aluksi hyvin lamaantunut tutkimukseni tuloksista. Toisaalta olin myös varsin surullinen. Jouduin tässä vaiheessa ottamaan etäisyyttä tutkimukseeni kurjistumisen ja harmistumisenkin myötä. Kirjoitin memoja kaikesta kokemastani. Tutkijan etiikkaan ja ammattitaitoon kuuluu kuitenkin raportoida rehellisesti kaikki se, minkä aineisto nostaa esiin. Näin tutkijan on oltava puolueeton ja nostettava esiin ne "raadollisuudetkin", joita aineisto tuottaa. Aika teki myös tehtävänsä. Tutkijana kykenin tarttumaan aineistooni toisin silmin ja arvioimaan myös kulttuurisia eroja objektiivisemmin, enkä ollut enää henkisesti niin kiinni omassa tunteissani.



Tuomas oli ollut erityisen pahalla tuulella koko koulupäivän. Pahan tuulen sattuessa myös muut oppilaat ovat vaaravyöhykkeessä. Pohdittiin sitä kuinka Tuomakselle voisi mukauttaa tuntia siten, että hän pääsisi osaksi ryhmän toimintaa paremmin. Nyt Tuomas pistää tunneilla välillä hösseliksi ja tuolloin muut opiskelijat eivät kykene keskittymään. Ongelmia on ollut esim. rentoutustilanteissa ja demotuntien teoriaosissa. Suunnittelimme siten, että Tuomas voi lähteä tuolloin tunneilta pois, kun on rentoutusosio. Siellä ei tarvitse silloin olla. Muut oppilaat jäävät ja Tuomas poistuu kokonaan tai sitten eri luokkaan patjoineen. Se ei kuitenkaan onnistu, koska tyhjiä luokkia ei ole.

(MS/memot/L/300196)

Käsitykseni kehitysvammaisuudesta ja yleensä vammaisuudesta on kohdallani muotoutunut vuosien saatossa eri tavoin. Olen saanut kaksi koulutusta kehitysvammaisuuden saralta: kehitysvammaisten ohjaajakoulutuksen ja kasvatustieteiden maisteritutkinnon, jossa pääaineeni oli erityispedagogiikka. Olen myös opiskellut laaja-alaiseksi erityisopettajaksi sekä syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten erityisopettajaksi (EHA2-opetus). Vammaisuus on itseäni lähellä näiden koulutuksien kautta. Lisäksi olen yhteiskuntatieteiden maisteri ja yhteiskuntatieteiden lisensiaatti ja olen näissä tutkinnoissa paneutunut poikkeavuuden sosiologiaan, lähinnä vammaistutkimukseen.

Olen työskennellyt aikanaan kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden parissa laitoksessa ja avohuollossa, kehitysvammaisten viriketoiminnoissa, päivätoimintakeskuksessa, kerhotoiminnoissa ja hallinnollisessa johtamistyössä kehitysvamma-alalla. Olen myös työskennellyt kehitysvammaisiksi diagnosoituja henkilöitä koskevassa inklusioprojektissa kansalaisjärjestössä. Lisäksi olen opettanut erityispedagogiikkaa sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa, ammatikorkeakoulussa ja yliopistossa. Tämä tutkimus on edelleen lisännyt uudenlaista ammattitaitoa omassa työssäni. Kampus-ohjelma, joka edusti inklusiota, lisäsi uudenlaista työkokemusta. Se mahdollisti työntekijän roolin muuttumisen asiantuntijasta vertaiseksi ja se myös mahdollisti uudenlaisen ymmärryksen kehitysvammaisuudesta.

Laitoksissa ja avohuollossa työskentely saivat jo aikanaan jäädä taakse työhistoriassani jo erityispedagogiikan gradutyöni jälkeen. Tämän jälkeen opetustyössä ja tätä tutkimusta tehdessäni olen saanut tehdä edelleen matkaa uusien teorioiden äärelle. Sain näissä työtehtävissä olla vaikuttamassa uusien alan ammattilaisten käsityksiin kehitysvammaisuudesta. Tätä tutkimusta tehdessäni jouduin refleктоimaan omia käsityksiäni ja luomaan edelleen uutta ymmärrystä kehitysvammaisuudesta. Uskon näiden kokemusten johtaneen siihen, että käsitys vammaisuudesta muuttui siten, että ymmärrän vammaisiksi diagnosoidut henkilöt kaltaisiksiksemme, meiksi, ei toisiksi.

Nyt kannattaa tehdä seuraavaa:

-tarkenna Marian yhteydet toisiin oppilatovereihin (sosiogrammi-mittaus)

-tarkastele Marian itseohjautuvuutta, osaako hakea tarvittaessa apua

-kysy tukioppilaalta, mikä estää hänen suhtautumista tasavertaisesti, miksi hän kokee olevansa tukihenkilö, siksikö kun Maria on vammaainen opiskelija

-miten muut tytöt suhtautuvat Mariaan, ota otoksia sieltä täältä

-miten paljon opettaja auttaa tunneilla

-keiden kanssa Maria liikkuu jäähallilla

(MS/memot/A/24111995)

Olen sitoutunut inklusioaatteeseen, tukimallin mukaiseen työskentelyyn. Olen tehnyt työtä oppiakseni uusia työtapoja. Olen oppinut aiempien ammattieni kautta myös vanhat työtavat kuten medikalisoinnin ja avoimuusmallia myötäilevät tavat toimia. Olen kasvanut niistä ulos ja ottanut tietoisesti ja teoreettisesti haltuun tukimallin mukaisia työmenetelmiä. Tämä on tarkoittanut aivan toisenlaista työtettä ja tapaa ajatella. Tämä on merkinnyt myös jatkuvaa perustelua, yhteentörmäyksiä vanhojen luutuneiden asenteiden kanssa niin kehitysvammaisuuden eri sektoreilla kuin kaikissa kouluissa, joissa olen opettanut. Tämä on vaatinut jatkuvaa reflektiota ja uusien työtapojen esiin nostoa. Tämä on ollut kaikin tavoin erittäin palkitsevaa, mutta samalla varsin vaativaa.

Olen saanut käsityksen siitä, miten Suomessa erityisopetus ja yleisopetus ovat toisiinsa kiinnittyneitä ja miten tätä ilmiötä selitetään. Kysymyksessä on koulutuksen kaksoisjärjestelmä. Tätä kysymystä pohdin sosiologian lisensiaattityössäni perusopetuksen näkökulmasta. Kaksoisjärjestelmän sijasta meillä tulisi olla yhdistynyt järjestelmä läpi perusopetuksen ja jatko-opintojen. Tässä tutkimuksessa katson asiaa yhdistyneen koulun näkökulmasta, inklusiofilosofian pohjalta. Yhdistynyt järjestelmä tarkoittaa tässä tutkimuksessa mikrotasolla sitä, että Kampus-opiskelijat opiskelivat tavallisissa koulukonteksteissa. Heidän opintojaan hallinnoi Kuhankosken erityisammattikoulu, joka toteutti arvolähtökohdiltaan segregoitua opetusta peruskoulunsa päättäneille nuorille.



## 2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Etnometodologinen konteksti tutkimuksen kehystenä

Tässä tutkimuksessa otan väljän otteen etnometodologian soveltamiseen, enkä lähde seuraamaan kaikkia etnometodologisia ratkaisuja systemaattisesti. Olen saanut ideoita etnometodologiasta ja rakentanut sen avulla omaa tutkimustani. Tutkimuskysymykseni eivät myöskään rakennu jäykän etnometodologisesti, vaan olen pitänyt ne riittävän löysinä, vaan tutkimus saa "hengittää" vapaammin. Käytän etnometodologiaa seuraamaan sitä päättelyprosessia, jota luokkatoverit tekivät Kampus-ohjelman opiskelijoista kussakin sosiaalisessa tilanteessa. Luokkatoverit ja aineenopettajat tekivät päätelmiä ja havaintoja Kampus-opiskelijoista kaiken aikaa ja nämä heidän päättelyprosessinsa tulokset olivat typologioiden synnyn perusta.

Etnometodologialla tarkoitetaan englanninkielisin sanoin ethno-methodology eli tavallisten ihmisten arkipäivän tuottamisen metodien tutkimusta (Suoninen 2001, 365; Garfinkel 1967,1). Etnometodologia on sosiologinen suuntaus, jossa tarkastellaan yksilöiden arkielämässään noudattamia sääntöjä, se on "kansanmetodologia" (Kuusela 2005, 145). Etnometodologia on fenomenologian suora perillinen. Bogdan & Biklen (1982, 40) kuvaavat etnometodologian olevan eräs tapa tutkia ihmisten välistä sosiaalista elämää. Paul ten Have (2004) ilmaisee, että etnometodologia on erikoinen tapa tai näkökulma sekä tehdä laadullista tutkimusta että ymmärtää laadullista sosiaalista tutkimusta. Se ei tee myöskään terävää eroa tutkimuksen tekemisen ja muun elämän välillä. Etnometodologia on moraalisesti neutraalia, se on demokraattista ja anarkista. Bodgan ja Biklen (1982, 49) kuvaavat, että etnometodologiassa tarkastellaan miten ihmiset luovat ja ymmärtävät sosiaalisen elämänsä. Subjektit eivät ole etnometodologiassa pelkästään primitiivisiä yrittäjiä, vaan ihmiset ovat ristiriitaisissa tilanteissa modernissa yhteiskunnassa.

Etnometodologia on kiinnostunut siitä, miten sosiaalinen järjestys toteutuu ja miten ihmiset näkevät, selittävät ja kuvaavat sosiaalisen järjestyksen (ten Have 2004; Bogdan ja Biklen 1982). Samalla se selvittää, mitä ja miten kukin ih-

minen itse tekee, toimii ja määrittää ilmiöitä eri tilanteissa. Näistä asioista ihmiset eivät yleensä ole tietoisia. Siihen liittyy se, että tiedettä tehdään argumentoidusti, mutta olennaista eroa ei ole spesifien käytänteiden ja tavanomaisten arkielämän käytänteiden välillä. Etnometodologia ei ole niinkään kiinnostunut yksilöistä. Näkökulma painottuu sitä vastoin siihen kuinka sosiaalisen elämän dynamiikka muodostuu ja miten sitä tuotetaan. (ten Have 2004.)

Etnometodologia on kiinnostunut tunteista, arvoista, prosesseista, uskomuksista ja muista sellaisista ilmiöistä, joita voidaan tarkastella etnometodologisin keinoin. Etnometodologia ei koeta etsiä ja käyttää yleisiä ohjeita, eikä se anna säännöistä selontekoja tai kuvaile yleisiä käytänteitä sosiaalisissa ryhmissä (ten Have 2004). Kuitenkin on mahdollista kuvata sosiaalisen käytännön joitain luokkia yleisillä käsitteillä. Bodgan ja Biklen (1982, 41) huomauttavat, että etnometodologiaan paneutunut tutkija joutuu käyttämään yhä enemmän herkkyyttä käsitelläkseen omia oletuksiaan ja näkökulmiaan sen sijaan, että pitäisi asioita itseltään selvinä. Laadulliset tutkijat ovat alkaneet kiinnostua etnometodologiasta, sillä Garfinkelin ajatuksilla on ollut vaikutusta uudenlaisten laadullisten tutkimusmenetelmien kehittämiseen (Suoninen 2001, 366). Arkielämän järjestystä tuottavaa välinettä Garfinkel kutsuu dokumentaariseksi tulkintamenetelmäksi. Tämä merkitsee, että tapahtumaa tai tekoa tulkitaan dokumenttina oletetusta tapahtumien taustalla olevasta mallista, aivan kuin se viittaisi tai edustaisi sitä. Yhteiskunta ja kulttuuri sisältävät prosesseja, joita ihmiset ylläpitävät ja ohjaavat (Heritage 1996, 9). Etnometodologialla on suhde sosiologian keskeiseen traditioon: Talcott Parsonsin toimintateoriaan ja Alfred Schutzin fenomenologiaan. Harold Garfinkel kehitti etnometodologian 1950 - 1960-luvuilla Kaliforniassa. Garfinkelin näkemykselle oli tuona ajankohtana tilaus, sillä siihen liittyi toimijan aktiivinen rooli ja todellisuuden sosiaalinen rakentuminen verraten Talcot Parsonsin järjestelmäteoriaan, jossa toimija analyttisesti alistettiin funktionaalisille vaatimuksille. Tämän ajan sävyttämää passiivista kuvaa toimijoista kritisoi myös sosiologian lisäksi sosiaalipsykologia. (ks. Heritage 1996, 16.)

Garfinkel oli kiinnostunut ns. intersubjektiivisuuden luonteesta, tiedon sosiaalisesta rakentumisesta ja toimintateoriasta. Hän teki sosiaalisten prosessien mikrotason analyysia (Harold Garfinkel ja Parsonsin toimintateoria 2010). Etnometodologiaan kiinnitty merkityksen paikallistaminen. Se määrittää sosiaalisessa kontekstissa. Etnometodologia on kiinnostunut ihmisten arkitoimista, kaikkein tavallisimmistakin. Se analysoi arkiajattelun uskomuksia ja käyttäytymistä. Etnometodologiaan myös kuuluu merkityksen kontingentti luonne, johon kuuluu sosiaalisen todellisuuden tulkittu ja konstruoitu luonne. (Heritage 1996, 16; Garfinkel 1967, 11.) Toimijan tilanteenmäärittelyn tueksi tulivat Garfinkelin käsitteet selonteko (account) ja selostettavuus tai selontekovelvollisuus (accountability) (Heritage 1996, 16). Selontekovelvollisuus liittyy Liljan (2007, 149) Garfinkeliä koskevan näkemyksen mukaan siihen, että erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ihmiset ovat velvollisia toimimaan niin, että heidän toimintansa tuntuu ymmärrettävältä muille toimijoille tai ainakin se on ymmärrettävissä, silloin kun on aika selittää. Garfinkelin tärkeimmät tutkimuskohteet olivat toimintateoria, intersubjektiivinen luonne ja tiedon sosiaalinen rakentuminen.

Koulumaailmassa luokissa on tietyt säännöt ja totut käytänteet, joista muodostuvat koulun toimintakäytänteet. Tästä käytetään käsitettä institutionaalinen todellisuus. Luokan normit muuttuvat tietynlaisiksi ja koko koulun toiminta on rakenteeltaan vakiintunut tässä toimintaympäristössä. Rutiinit ovat osa institutionaalista toimintaa. Toimijat ovat hyviä ylläpitämään ja järjestämään omaa sosiaalista todellisuuttaan. Rutiinit helpottavat toimintaa ja ne auttavat myös ylläpitämään järjestystä. Todellisuuden ylläpitoon vaikuttavat toiminnan ristiriitaisuus. Koulussa esimerkiksi sijainen voi saada aikaan luokassa epäjärjestyksen, koska säännöt muuttuvat. Uusi oppilas voi tuottaa epäjärjestyttä luokassa, koska hän ei vielä tiedä toimintaympäristön totuttuja sääntöjä ja tapoja. Uusi tulokas voi aiheuttaa ristiriitaisuutta. Näissä tilanteissa uusi tulokas joutuu tekemään selontekoa siitä, miksi hän toimii kuten toimii yhteisössä. Hänen tulee perustella normin vastainen toimintansa.

Etnometodologiassa kuvataan rutiinien auttavan yksilöitä ylläpitämään järjestystä yhteisössä. Kuitenkin todellisuuden ylläpitoon vaikuttaa toiminnan ristiriitaisuus ja tätä taustaa vasten opiskelijoiden tulisi herkästi kyetä huomiomaan yhteisön säännöt ja osata mukautua niihin, soveltaa niitä ja noudattaa niitä aktiivisina toimijoina. Järkeillessään ja sovitellessaan sääntöjä joustavasti, opiskelija toimii refleksiivisesti. Tulkitsemme ja teemme tulkintoja kontekstissa, joissa olemme. Heritage (1996, 278 - 280) kirjoittaa kontekstin rakentavan jokaista toimintaa, sillä kaikki toiminnot muotoillaan ja ymmärretään aina suhteessa siinä ympäristössä, jossa olemme. Jokainen toiminto uudistaa siten kontekstia, koska jokainen toiminto muodostaa kontekstin seuraavalle toiminnolle ja muodostuu osaksi sitä toimintaympäristöä, jossa tuleva toiminto muovataan tai rakennetaan ja myös samalla ymmärretään. Kun tunnemme kontekstia, ymmärrämme toimijoiden eli tässä tutkimuksessa luokkatovereiden ja opettajien tavoitteet luokkatilanteissa. Kiinnostavaksi muodostuu lopulta kuitenkin kysymys, millainen konteksti on milloinkin kysymyksessä, kuten Heritage (1996, 280) muistuttaa. Rakennamme myös sosiaalisia käytäntöjä aina tapauskohtaisesti (vrt. Heritage 1996; Suoninen 2010; Lilja 2007).

Garfinkelin (1967) näkemysten pohjalta olen ottanut kantaa yhteiskunta-elämään tai mikä käy sosiaalisesta todellisuudesta itsestään, hallitaan, ylläpidetään ja sen suhteen toimitaan, juuri arkikuvausten perusteella. Kampusopiskelijoiden sosiaalinen elämä luokkayhteisöissä ja heidän verkostojensa erittely heidän sosiaalista elämää tarkastelevassa analyysissä oli täynnä arkikuvia. Etnometodologinen näkökulma tuottaa tutkimukseeni sen annin, että se kiinnittyy yksilön aktiivisuuteen. Se tarttuu herkkyyteen ihmisen omalle ajattelulle ja heidän toimintansa perusteluille. Se pitää yksilöä arvossaan ja näkee toimijan aktiivisena subjektina toisin kuin toimintateorian aiemmat kehittelijät. Tämä on etnometodologian erityinen arvo ja näen, että tässä on kiinnekohta myös inklusioaatteelle ja sitä kautta yleensäkin kaikille vammaisten ihmisten oikeuksia puhutteleville asiakirjoille. Kaikkien niiden yhteisenä lähtökohtana on *yksilön subjektiivisuus*.

Wilson (1989, 24) kuvaa, että koulussa ihmiset ovat tuotteita ei vain biologiansa, perheensä, koulutuksensa osalta vaan myös organisaatioasemansa, roo-

linsa osalta. Yksilöt saavat roolinsa yhteisössä. Wilson (1989) myös jatkaa, että kun yksilöt elävät vuosia samassa organisaatiossa, heidän kommunikaationsa, ajattelutapansa, uskomuksensa ja toiveensa ovat muuttuneet. Se ei ole organisaation vaan näiden ihmisten tulosta. Tämä on myös socialisaation tulosta. Wilson (1989, 198) myös nostaa esiin johtajuuden, joka on myös poliittisten tarpeiden keskiössä. Johtaja on poliittisen toiminnan suunnannäyttävä, organisaation edustaja, joka edustaa yhteisön arvoja ja toimintaa, mutta myös laveampia yhteiskunnallisia ilmiöitä. Opettaja puolestaan aktivoi organisaation päämääriä opettaessaan erilaisia taitoja oppilailleen (ks. Wilson 1989, 40). Opettajat luovat uusia rutiineja käyttäen hyväkseen todellisen elämän tilanteita ja rakentavat sääntöjä. Tätä Lipsky ja Gartner (1975) kutsuvat ”katutason byrokratiaksi” ja Wilson (1989) nimittää sitä julkitason toimiksi.

Kaikkea ei voi kirjata säännöistäkään ylös, vaan monet asiat ilmaantuvat esille arjen vuorovaikutuksessa ihmisten kesken. Olen kiinnostunut etnometodologiaa soveltavana tutkijana siitä, miten ihmiset koulussa käyttävät ja noudattavat sääntöjä. Sitä vastoin en ole niinkään kiinnostunut siitä, miten nämä säännöt käsitteellistetään näkyviksi - miten esimerkiksi luokkahuoneen säännöt näyttäytyvät kirjallisesti. Etnometodologiassa ihmiset eivät ole sääntöjen passiivisia noudattajia, vaan he soveltavat sääntöjä taitavasti ja aktiivisesti. Etnometodologiassa kuvataan myös indeksisaalisuutta eli kielellisten ja ei-kielellisten monimerkityksellisyyttä. Burr (1995) täsmentää, että teot ovat ymmärrettäviä vain niiden esittämissyhteydessä eli kontekstissa.

Etnometodologia tutkii Garfinkelin (1967) mukaan sellaisia arkielämän menetelmiä käytäntöjä ja tietoa, arjen sosiaalista järjestystä, joiden varassa ihmiset ymmärtävät sosiaalisia tilanteita ja toimivat niissä. Tutkimuskohteena on siis arki ja arkipäivän tavanomaiset käytänteet (Lilja 2007, 149). Etnometodologia korostaa hetki hetkeltä muotoutuvaa määrittelyä sosiaalisissa prosesseissa, joissa ihmiset yhdessä rakentavat sosiaalisen järjestyksen (Suoninen 2010). Suoninen (2010) jatkaa, että etnometodologian peruskäsitteitä ovat: reflektiivisyys, selitettävyyden kokonaisuusnäkeminen ja tilanteisuus. Reflektiivisyydellä Garfinkel tarkoittaa toimijoiden tekemiä tulkintoja suhteessa normien velvoitteisiin. Ihmisillä on siis kyky järkeillä ja käyttää sääntöjä joustavasti. Selitettävyyden puolestaan merkitsee tekojen selitettävissä olevaa kulttuurista järjellisyyttä, joka on toiminnan keskeinen piirre (toimijat ovat teoista toisilleen tilivelvollisia). Tätä selitettävyyttä voidaan kutsua myös käsitteellä selostettavuus (accountability).<sup>3</sup> Erityisesti jos joku poikkeaa totutusta käytännöstä ilman syytä,

<sup>3</sup> Selostettavuuteen ja selontekovelvollisuuteen liittyy toisten tekemien selontekojen ennakoiminen ja mahdollisten itseän kohdistuvien negatiivisten selontekojen torjuminen. Garfinkel on käyttänyt esimerkkinä Agnesin tapausa. Agnes oli syntynyt biologiseen miehen ruumiiseen, mutta eleli naisen elämää. Garfinkel kuvasi yksityiskohteisessa tapausesimerkissään, miten sukupuolen mukainen käyttäytyminen luodaan lukemattomien eri käytännöin. Agnes ei ollut syntynyt ja soviaalistettu naisen rooliin ja hänen kauttaan oli nähtävissä miten paljon naisena ja miehenä olemiseen liittyy käytännössä opittuja taitoja. Agnes joutui antamaan jatkuvasti selontekoja elämästään läheisilleen ja lääkärille. Suurin osa Agnesin elämästä oli sitä, että hän joutui todistelemaan, että oli nainen (Vuorovaikutus ja mikrotason sosiaalinen järjestys 2010; Suoninen 2001, 373; Garfinkel 1967, 118 - 137).

joutuu hän antamaan selostuksen toiminnastaan. Garfinkel on sitä mieltä, että on oltava riittävä selitys normien syntyiselle: arkisissa rutiineissa toimimme norminmukaisesti, ettei tarvitsisi kaiken aikaa selitellä. Kokonaisuuksina näkeminen tarkoittaa sitä, että näemme asioita järjestellisten kokonaisuuksien osina. Selostettavuuteen ja selontekovelvollisuuteen liittyy myös toisten tekemien selontekojen ennakointi ja mahdollisten itseän kohdistuvien negatiivisten selontekojen torjuminen. Garfinkelin käsitteet kuvaavat yleisiä periaatteita.

On eri asia, millaisia selontekoja muotoillaan sisällöllisesti ja miten eri kulttuureissa tulkitaan tilanteita (Vuorovaikutus ja mikrotason sosiaalinen järjestys 2010). Heritage (1996, 122) kuvaa, että selontekovelvollisuus refleksiivisine piirteineen muodostaa sosiaalisesti muodostuneen toiminnan perustan toistavana, havaittava normaaleista toiminnoista rakentuvana ympäristönä. Garfinkel kehitti jo vuonna 1952 "jujun", joka viittaa edelliseen. "Jujun" idea on se, että tärkeintä ei ole se, ymmärtävätkö ihmiset toisiaan vai eivät. Todellisuudessa he ymmärtävät, mutta juju tulee siitä, että he ymmärtävät toisiaan huolimatta siitä, miten heidät *voitaisiin* ymmärtää (Heritage 1996, 122). Tilanteisuudella Suonisen (2010) mukaan tai indeksaalisuudella (Lilja 2007, 150; Heritage 1996, 19) Garfinkel tarkoittaa sitä, että tulkitsemme ilmauksien ja tekojen mielen kontekstuaalisesti tai kaikki jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa käytetyt termit saavat tulkintansa siinä kontekstissa, joissa ne käytetään. Indeksiaalisuus viittaa myös siihen, miten sosiaalisten käytäntöjen merkitys syntyy käyttötavasta ja tilanteesta. Se rakennetaan tapauskohtaisesti uudelleen. Prosessi etenee vastavuoroisesti ja jaettu ymmärrys tilanteesta on toimijoiden yhteinen saavutus (Vuorovaikutus ja mikrotason sosiaalinen järjestys 2010).

Etnometodologisen tutkimuksen fokuksessa on se, millä tavalla ihmiset toimivat arkipäivän tilanteissa ja miten arkijärki ja arkitieto rakentuvat. Ongelmallista on se, miten arkikäyttäytyminen näkyy. Etnometodologia seuraa sitä päättelyprosessia, joita yksilöt sosiaalisissa tilanteissa tekevät. Garfinkelin etnometodologia joutuu kohtaamaan yhden metodologisen ongelmatiikan eli arkiset käytänteet ovat niin huomaamattomia, ettei niitä huomata. Heritage (1996, 86) kuvaa, miten Garfinkel lähti ratkaisemaan tätä kysymystä rikkomuskokeilla (breaching experiments). Näiden kokeiden tehtävänä oli rikkoa niitä arkipäätteen käytänteitä, joissa totutut säännöt särkyivät. Garfinkelin näkemys rikkomuskokeisiin oli se, että rikkomalla vuorovaikutuksen normaalin ja tarkoituksenmukaisen etenemisen kaavoja ja havainnoimalla miten ihmiset tähän reagoivat, päästään käsiksi normaalia ja tarkoituksenmukaista toimintaa rakentaviin tulkintasääntöihin. (Heritage 1986.)

Etnometodologia on Garfinkelin (1974, 16) mukaan yleisnimitys arkitietoon ja yhteiskunnan jäsenten päättelyprosesseihin liittyville ilmiöille. Garfinkelin näkemys näyttöä hänen tutkimissaan valamiehistöä koskevissa oikeustapauksissa, joissa oli eroteltava tosiasia ja mielipide toisistaan. Nämä erottelut olivat erityisiä ja paljastivat sen, etteivät ihmiset kyenneet tekemään loogisia päätelmiä päätöksissään, vaan päätelmät olivat epäloogisia ratkaisuja. Heritage (1996, 18) kirjoittaa etnometodologian merkitsevän aihepiirin tutkimusta. Se on arkitiedon tutkimusta ja niiden menettelytapojen ja ajatusten kulkujen tutkimus-

ta, joilla tavalliset yhteiskunnan jäsenet käsittävät elinolojaan, toimivat niissä ja vaikuttavat niihin. Tutkimuksessani tämä merkitsee sitä, miten kouluympäristöissä opiskelijat toimivat sosiaalisissa ryhmissä, mihin logiikkaan ja kulttuuriin heidän toimintansa sosiaalisesti pohjaavat ja miten Kampus-opiskelijat pääsevät näihin ryhmiin osaksi. Tämä merkitsee vuorovaikutteisuutta jäsenten kesken, se merkitsee myös ryhmien välisiä lainalaisuuksia ja normeja, joihin yksilöt ryhmässä sitoutuvat.

Garfinkel perustaa työnsä tiedon sosiaaliseen rakentumiseen (Heritage 1996, 19). Hän toteaa, että tiedon sosiaalinen rakentuminen on aina kytköksissä siihen sosiaaliseen kontekstiin, jossa se syntyy ja jossa sitä ylläpidetään.

Näyttäisi siltä, että Kampus-ohjelman luokissa tyypittely oli spontaani osa toimintaa. Yksilöt olivat kuin massaa, samankaltaisia, vain erilaisuus huomattiin - ja se nostettiin esiin. Tyypikonstruktiot ovat arkikokemusten organisoijia (Heritage 1996, 62). Olennaista on, että yksilöt näkevät toisensa näiden tyyppikategorioiden kautta. Tämä on merkityksellistä. Shutzille oli tärkeää intersubjektiiivinen ymmärryksen kontingentti luonne. Hän nostaa esiin sen, miten kaksi toimijaa voivat olla tekemisissä toistensa kanssa ja miten he voivat kommunikoida kokemuksistaan keskenään. (Heritage 1996, 65.) Ihmisten kokemukset eivät ole samanlaisia, mutta yksilöt olettavat heidän toimintansa olevan samankaltaista ja toimivat sen pohjalta.

Garfinkel (1967) antoi "etno"-liitteelle merkityksen, jonka mukaan sana tavalla tai toisella viittasi tutkittavien yhteisöjen jäsenten jakamiin käsityksiin tiedon luonteesta. Etnometodologian tutkimuskohteeksi hahmottui se, miten ympäröivää maailmaa koskevat tulkinnat syntyvät ja toimivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja toisaalta se, miten arkijärkeä ja tavanomaisia käsityksiä koskeva tieteellinen ymmärrys rakentuu. Etnometodologia pyrkii selvittämään, miten ihmiset tuottavat interaktiivisesti ja paikallisesti sosiaalista todellisuutta. Se tutkii arkitietoa sekä niitä menettelytapoja ja ajatuskulkua, joilla tavalliset yhteiskunnan jäsenet ymmärtävät elinolojaan, toimivat niissä ja vaikuttavat niihin. Garfinkel (1967, 11) kuvaa, että etnometodologia on eräänlainen seuraus tutkimukselle, jossa käsitellään jokapäiväistä elämää. Garfinkel (1967) myös esitti, että vähintään yhtä tärkeää olisi ymmärtää, mistä poiketaan ja mihin nähden jokin ilmiö on erilainen.

Garfinkelin analyyseissa toiminnan elementti on keskeinen. Toimijoita ei mielletä passiivisiksi tarkkailijoiksi vaan toimintaan osallistuviksi. Toimijat huomaavat, että heidän toimintansa tulee vaikuttamaan reflektiivisesti kehkeytyvän tapahtuman mieleen. Toiminta pohjautuu ymmärrettävyyden ja selostettavuuden periaatteeseen. Arkinen keskustelukin on mahdollista, kun ihmiset noudattavat tulkintasääntöjä. Garfinkel on sitä mieltä, etteivät ihmiset seuraa sääntöjä mekaanisesti, vaan ne ovat tulkintatyölle ja arkielämän käytännöille tarpeellisia elementtejä, mikä luo moraalista suhdetta. Ymmärrys luo myös luottamusta ja helpottaa tulkintaa. Garfinkel (1967) ajattelee, että tulkintasääntöjä saadaan selville silloin, kun tarkastellaan niitä tekijöitä, jotka järkyttävät sosiaalista systeemiä ja sen tasapainoa. Sekaannukset ja ristiriitatilanteet arjen vuorovaikutuksessa tuovat esiin sen, kuinka sosiaalisia rakenteita ylläpidetään.



Harold Garfinkelin etnometodologia auttaa tarkastelemaan inhimillistä yhteistoimintaa ja odotuksia, joita yksilöt asettavat toistensa toiminnalle ja toimintansa ymmärrettävyydelle. Etnometodologisen lähestymistavan olennainen kysymys on, mihin perustuu ihmisten yhteisesti jaettu tieto siitä, miten toimitaan sosiaalisessa maailmassa ja miten he tuntevat ne olosuhteet, joissa he toimivat (ks. Leskelä 2006, 61). Etnometodologian kohteena on tavanomaisten yhteiskunnallisten tosiasioiden tuottamisen yksityiskohtaiset ja havaittavat käytännöt, eli ne tavat, joilla ihmiset tekevät todellisuutensa sellaiseksi kuin se on (Garfinkel 1967). Painotan vielä, että etnometodologiassa ei pyritä selittämään, vaan ymmärtämään sitä, miten ihmiset itse rakentavat sosiaalista todellisuuttaan.

Arkitodellisuus tuottaa todellisuutta. Todellisuuden luonne ei kuitenkaan etnometodologisen näkökulman mukaan määräydy esim. moraalista, tiedollisista tai kulttuurisista rakenteista, jotka ovat ihmisten toimintaan nähden tuonpuoleisia. (Peräkylä 1990.) Garfinkel (1967) näkee, ettei analyysiteorian tehtävänä ole määrittellä mistä sosiaaliset tilanteet ja tapahtumat muodostuvat vaan analysoida näiden olosuhteiden ja toimintojen rakennetta ja sitä, miten ne tulevat esille ja kuinka ne tulevat esille sosiaalisen toiminnan näyttämöllä. Etnometodologialle on keskeistä se, että sosiaalisten sääntöjen olennaisin merkitys ei ole siinä, miten niitä totellaan vaan siinä, kuinka toimija käyttää sääntöjä merkityksellistääkseen ja jäsentääkseen ympäristöään. Peräkylä (1990) kuvaa etnometodologiaan pohjautuvaa ajattelua mielenkiintoisesti: "Etnometodologian suosituksena ei ole tutkia ihmisten selontekoja vaan selontekotoimintoja." Se, mitä kuvauksen antaja sanoo, on nähtävä kontekstiinsa sidottuna aktiviteettina.

Gubrium ja Holsteinin (2000, 488) mukaan etnometodologian ohjelma oli "tavanomaista tiedettä" radikaalimpi. Garfinkel torjui tieteellisen tiedon paremuuden maallikkotietoon nähden. Etnometodologiassa on nostettu esiin teesi: niin kauan, kun ei kyetä jäsentämään arkitiedon suhdetta tieteelliseen tietoon, mikään ei erota tieteentekijän tietoa maallikon tiedosta. Etnometodologia ei kuitenkaan ole valinnut kohteekseen tiedon ja tietämisen aluetta, vaan se viittaa kaikkiin yhteiskunnallisessa arjessa oleviin tietämisen ja käsittämisen tekniikoihin.

Garfinkel (1967) rakensi aluksi kaksi perusolettamusta. Hän tarkasteli sitä, miten teorian rooli muuttuu, jos inhimillisten toimien ja sosiaalisten olosuhteiden konstruktio ja tunnistaminen on mahdollista ja toimijat turvautuvat arviointiin, teorian rooli tuolloin muuttuu. Garfinkel pyrki tutkimaan sitä, miten arkijärkeä ja tavanomaisia käsityksiä koskeva tieteellinen ymmärrys rakentuu. Kyseessä on sekä arkisten että jokapäiväisten käytäntöjen ja rutiinien tutkimuksesta että tieteen itsereflektiosta (Harold Garfinkel ja Parsonsien toimintateoria 2010). Tällöin ei teorian tehtävä ole etukäteen sanella, mistä koostuu sosiaalisten olosuhteiden ja tapahtumien joukko ja selittää tätä normatiivisesti tai rationaalisesti. Teorian tulee analysoida olosuhteita ja tapahtumien rakentumista. Toiseksi tapahtumakulkujen rakentumista voidaan tunnistaa metodisesti ja inhimillinen toiminta on ymmärrettävää ja järjestynyttä. On vain etsittävä järjestys ja miten se toimii. Garfinkel on sitä mieltä, että tutkijan tulee olla tutkimatta kehtään ulkokohtaisesti vaan hänen tulee tutustua tilanteeseen ja koettaa analysoi-

da sitä. Garfinkel oli myös kiinnostunut, miten tavanomaisuuksista poiketaan ja miten jotkut tilanteet ovat erilaisia ja epätavallisia.

Garfinkelin etnometodologialla on yhteys sosiaaliseen konstruktionismiin ja on jopa sen juuri (Suoninen 2001, 380). Tämän tutkimuksen teoreettinen orientaatio on sosiaalisessa konstruktionismissa. Etnometodologia ja sosiaalinen konstruktionismi ovat lähellä toisiaan. Sosiaalinen konstruktionismi tarkastelee ihmisten sosiaalisen todellisuuden rakentumista. Konstruktionismin pääteos on Bergerin ja Luckmanin (1966): *The Social Construction of Reality*-teos (Berger ja Luckman 1994). Tällä hetkellä sosiaalisesta konstruktionismista ajatellaan, että se on väljä ja moniaineksinen käsite ja monet suuntaukset upottuvat sen piiriin, niin myös etnometodologia. Johnson ym. (1984, 100) sisällyttää etnometodologian subjektivistiseen teorialaditioon. Subjektivistisessä ja etnometodologisessa teoretisointistrategiassa esitetään, ettei sosiaalisella rakenteella ole systeemin tai totaliteetin ominaisuuksia.

Pohdin tutkijana, miten ymmärrän sosiaalisen todellisuuden ja millaista sosiaalista todellisuutta tutkin. Olen pohtinut, miten tutkimuskysymykseni rakentuvat, miten kerään aineistoni, miten analysoin aineistoni, miten olen valinnut tutkimusmenetelmäni ja mikä on kirjoitustapani. Tätä kenttää pyrin tarkastelemaan sosiaalisen konstruktionismin ja etnometodologian näkökulmista. Tutkimukseni viitekehys on konstruktionistinen tutkimussuuntaus, joka ottaa kantaa ontologisiin, todellisuuden perimmäistä luonnetta kuvaaviin kysymyksiin. En lähde ajautumaan kuitenkaan äärimmäiseen idealistiseen näkökulmaan, jossa ei yhteiskunnan materiaalisia ilmenemismuotoja tunnistettaisi enää ihmisistä riippumatta.

Konstruktionismi ei ole yhtenäinen traditio, vaan konstruktivismissa on monia suuntauksia ja sitoutumisen asteita (ks. Hacking 2009, 21). Hacking (2009, 20 - 21) kuvaa sosiaalikonstruktionistisen tutkimuksen suhtautuvan vallitseviin asiantiloihin kriittisesti. Se vaihtelee heikosta ohjelmasta vahvaan ohjelmaan. Konstruoitua on luokitus, kehitysvammaisuus (ks. Hacking 2009, 25). Kehitysvammaisuuden luokittukseen liittyy joukko materialistisia infrastruktuureja, joita ovat esimerkiksi kehitysvammaisten koulut, invataksit, pyörätuolit ja kommunikaattorit jne. Kehitysvammaisuus viittaa siis kehitysvammaiseen, tiettyyn luokkaan kuuluvana ihmisenä, luokittukseen ja itseensä sekä myös matriisiin, jossa luokitus toimii. Yksittäiset kehitysvammaiset ihmiset ja heidän kokemuksensa Hackingin (2009, 27) mukaan muuttuvat tuon luokittelun seurauksena siksi, että kehitysvammaiset on luokiteltu niin. Hacking (2009, 27) jatkaa, että luokitus vaikuttaa yksilöön ja on sosiaalisesti rakentunut tietynlaiseksi, tiettyyn luokkaan kuuluvaksi ihmiseksi.

Hacking (2009) puhuu sosiaalisen rakentumista metaforana. Vahvan ohjelman mukaisesti, konstruktionismissa sosiaalista todellisuutta pidetään järjestymättömänä, kuvitelmana ja kielellisenä sopimuksena (ks. Schwandt 2000, 199). Kannatan sosiaalisessa konstruktionismissa hyvin heikkoa/väljää kantaa, jossa myös yhteiskunnallisia ihmisistä riippumattomia faktoja pidetään mahdollisina. Tässä kannassa todellisuus nähdään olevan olemassa riippumatta ihmisten representaatioista, kuten kielestä (Tieteenfilosofiset suuntaukset 2011).



Sosiaalisessa konstruktionismissa on ongelmia: se on poliittisesti regressiivinen teoreettis-metodologinen suuntaus, jota kriittinen realismi näin kritisoi. Eritoten kritiikki on kohdistunut vahvaan kantaan.

Tutkimuksessani etnometodologinen suuntaus näyttäytyy siten, että koulu yhteisöjen jäsenet tuottivat selontekoja Kampus-opiskelijan sosiaalisista rooleista ja asemasta luokkayhteisössä informaalisissa keskusteluissa, osallistuvassa havainnoinnissa ja sosiogrammeissa. Samanaikaisesti he tekivät näkyväksi sen, millaiseksi Kampus-opiskelijoiden asema luokissa oli, millaiseksi se tuli ajan myötä ja miten he olivat itse sitä myös vahvistamassa ja rakentamassa sekä yksilöinä että luokkayhteisöinä. Näissä keskusteluissa nousi esiin se, kuinka Kampus-opiskelijat itse tai he luokkatovereina rikkoivat omalta osaltaan järjestystä. Toisaalta etnometodologisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksilöt ovat sosiaalisia toimijoita, jotka ovat sääntöjä käyttäviä analyysoijia (Peräkylä 1990, 152).

Kampus-opiskelijoiden "taitamattomuus" tilanteissa tai tilannesilmän puute oli yksi sosiaalisten tilanteiden rikkomuskoe. Se synnytti luokkatovereissa varautuneisuutta, ärtymystä, kiukkua ja muitakin tunteita. Nämä tunteet olivat siis luokkatovereiden päättelyprosessien tulos. Peräkylä (1990, 147) kirjoittaa sosiaalisen järjestyksen syntyvän siitä, miten tuotamme todellisuutta. Todellisuuden tuottamisessa puntaroimme tekojemme järjellisyttä ja ymmärrettävyyttä. Peräkylä (1990) jatkaa sosiaalisen järjestyksen olevan oman toimintamme tulosta.

Garfinkelin etnometodologia nostaa esiin aktiivisen sosiaalisen toiminnan ja ihmisten kyvyt vuorovaikutuksessa tuottaa sosiaalista elämää. Tässä ei kuitenkaan paneuduta yksilöpsykologiaan eikä myöskään yhteiskunnan rakennanalyysiin. Garfinkelin "kansanomainen menetelmäoppi" etnometodologia tutkii arkea, eli kaikkea sitä, mitä teemme rutiininomaisesti ja tottuneesti. Tämän toteuttamiseen tarvitsemme käytännöllistä ja menetelmällistä arkitietoa, jota Garfinkel on tutkinut. Garfinkelin sosiaalinen toimija suhteuttaa tekemisensä käsityksiin ja käytäntöihin. Hän järkeilee, tulkitsee ja tuottaa yhdessä muiden kanssa järjellistä ja merkityksellistä toimintaa (Vuorovaikutus ja mikrotason sosiaalinen järjestys 2010). Garfinkel kirjoittaa ihmisten luovan "elämismailmansa" jaettuun tietovarastoon liittyen. Kuten aiemmin olen viitannut, ihmiset kuvittelevat toisten ymmärtävän asiat samoin kuin itse käsitämme (Schwandt 2000, 193). Kun ymmärrämme toisen näkökulman, voimme pitää samoja asioita järjellisinä ja merkityksellisinä. Yhteisön sisällä vallitsee myös moraliin perustuva velvollisuus osallistua yhteiseen tulkintatyöhön maailman ja toiminnan mielekkyyden säilyttämiseksi.

Garfinkel on kehitellyt hyödyllisen välineen, jolla eritellä sääntöjä korostavaa tapaa ymmärtää inhimillistä toimintaa. Garfinkelin käyttämä sääntömalli merkitsee sitä, että yksilöillä on joukko valmiita sääntöjä, joita he toimiessaan noudattavat. Sääntömallissa käyttäytyminen nähdään Heritagén (1984, 104) mukaan siten, että toimijat ovat tilanteessa, jossa yksi tai useampi heidän sisäistämistään säännöistä sopii. He toimivat näiden sääntöjen pohjalta. Tämä malli selittää koordinoitun sosiaalisen toiminnan yksinkertaisesti. Jos tilanteessa on

kaksi ihmistä, he ovat omaksuneet samat säännöt ja he ovat myös määritelleet tilanteen samoin.

Instituutioissa on sääntöjä, yhteistoiminnan koordinaatiota ja sosiaalista järjestystä. Näistä etnometodologia on juuri kiinnostunut. Etnometodologiassa painotetaan myös kontekstia. Toisaalta etnometodologia ei ole kiinnostunut pelkästään säännöistä sellaisenaan, tätä tulkintaa voi tehdä myös etnografian keinoin. Etnometodologia antaa siihen lisää kerroksellisuutta seuraamalla niitä päättelyitä, joita normin rikkojaa kohtaan tehdään ja millaisia päättelyprosesseja sosiaalinen yhteisö voi tuottaa. Valitsin tutkimukseeni etnometodologisen suuntauksen siksi, että tutkimukseni edustaa ensinnäkin perustutkimusta, johon myös etnometodologia paneutuu. Toiseksi etnometodologia tuottaa uusia näkökulmia itselleni laadullisena tutkijana ja olin kiinnostunut perehtymään etnometodologiaan saattaakseni tutkimukseeni syvemmän näkökulman ja oppiakseni myös tutkijana uusia laadullisen tutkimuksen mahdollisuuksia. Paul ten Have täsmentää, että (2004) etnometodologia tuottaa laadulliseen tutkimukseen siis jotain uutta näkökulmaa ja siten se on myös perusteltavissa.

Etnometodologinen näkökulma antaa myös erilaisen näkökulman tarkastella laadullista tutkimusta ja sen vuoksi se on äärimmäisen kiinnostavaa (ks. myös ten Have 2004). Vaikka etnometodologia on erittäin monimutkaista, sen mukaan ottaminen tutkimukseeni oli silti kannattavaa. Etnometodologia saattoi antaa tutkimukseeni raamit ja sellaisen otteen, jota muuten en olisi saanut. Minua kiinnostaa tutkijana myös, miten arkitieto on sosiaalisesti rakennettu. Sovellan etnometodologiaa tutkimuksessani työntutkimuksen valossa, en keskusteluanalyysin keinoin. Haastattelut litteroitiin erityispedagogiikan laitoksella ja olen analysoinut ne kvalitatiivisen tutkimuksen aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Garfinkelin etnometodologia antoi saamaan otteen tarkastelemieni ilmiöihin, joihin muutoin en löytänyt yhtä sopivaa teoriaa. Se ikään kuin "niputti" asioita yhteen, vaikkakin antoi myös tilaa itselleni kysyä tutkijana, miksi ilmiöt selittyvät siten kuin selittyvät. Näihin tarvitsin muita teorioita, koska etnometodologia ei kiinnity enää miksi-kysymysten avaamiseen itsessään vaan itse prosessiin (ks. Suoninen 2001).

Miksi tämä tutkimus ei ole "perinteinen" etnografia? Mitkä ovat Kampus-opiskelijan sosiaaliseen aseman ylläpitämiseen kuuluvan välineet, joilla arki pysyy arkena? Tässä tutkimuksessani kysyn, miten tavanomaisista tieteellisen kuvaamisen tavoista eroava etnometodologinen erityispedagogiikka ja sosiologia muuttavat tutkittavan kohteen, Kampus-opiskelijoiden sosiaalisen aseman luokissa, käsitteellistämisen muotoja ja löydöksiä. Tutkimukseni kohteena on, millainen on Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla verkostojen muodossa. Tutkin näitä etnometodologisen etnografian keinoin. Etnometodologia toi siis tutkimukseeni lisäarvoa siksikin, että tutkiessani Kampus-opiskelijoiden sosiaalista asemaa luokissa, näkökulma kiinnittyy myös kouluinstituutioon. Paul ten Have (2004) kirjoittaa etnometodologisen ja "perinteisen" laadullisen tutkimuksen eron olevan suhteellinen. Tämä tarkoittaa sitä, ettei metodeissa ole olennaisia eroja esimerkiksi haastattelututkimusten välillä.

Tässä tutkimuksessa käytän etnografiaa. Mikä on etnografian ja etnometodologian suhde toisiinsa? Etnometodologinen etnografia pitää tarkastelun kohteenaan toimijoiden käytäntöjä, ihmisen arjen elämää ja heidän keskinäistä vuorovaikutustaan (Emerson 1995). Tutkija voi kiinnostua siitä, kuinka eri tilanteet tuottavat oman ymmärrettävyytensä, miten eri toimijat tunnistavat nämä tilanteet ja rakentavat sille mielen. Tämä tutkimus on etnometodologian koulukunnista ehkä kaikista lähimpänä juuri etnometodologista etnografiaa (ks. myös Peräkylä 1990, 144). Etnometodologiaan vihkiytynyt etnografi joutuu kysymään, millä tavoin tilanteeseen osallistuvat ihmiset yhteisellä toiminnallaan löytävät tapahtuman luonteen ja pitävät sitä yllä tai jopa epäonnistuvat siinä (vrt. Peräkylä 1990, 146). Paul ten Have (2004, 110) selittää etnografian ydinarvoksi sen, että se turvautuu parhaiten heuristisiin ja hermeneuttisiin laadullisen sosiaalitutkimuksen alueisiin. Tämä merkitsee sitä, että etnografia on vaikeaa ja se on tulvillaan metodologisia ongelmia. Kolme keskeistä haastetta etnografiasa ovat kentälle pääsy, aineiston keruu ja raportointi. Tutkija kuvailee elävästi löytöjensä lukijalle. Etnografialla ja etnometodologialla on pulmallinen suhde toisiinsa ten Haven (2004) mukaan. Toisaalta Paul ten Have (2004) kutsuu sitä huolelliseksi ja kuvaavaksi kunnianhimoiksi.

Etnometodologia tarjoaa ylipäättänsä ainutlaatuisen mahdollisuuden ymmärtää yksilöä prosessien leikkauskohdissa ja antaa erityisen näköalan. Tämä erityinen näköala etnometodologiassa elää sopusoinnussa sosiaalisten ryhmien selontekotyössä ja selontekoanalyysissä. Tämä tutkimus kiinnittyy sovelletusti etnografiseen ja eritoten etnometodologiseen suuntaukseen niin teoreettisilta kuin metodologisilta lähtökohdilta.

## 2.2 Kehitysvammaisuuden erityispedagogiikkaa ja sosiologiaa Garfinkelin pohjalta

Kehitysvammaisuutta on määritelty poliittisin määrittein. Määritelmä on maa-kohtainen, sanoilla on tarkoituksensa ja mukana on psykologinen ja poliittinen luonne. (Detterman & Garbiel 2006, 135.) Greenspan (2006, 171) esittää kehitysvammaisuuden olevan sosiaalisesti konstruoitu. OECD (2004, 16) kuvaa myös, että käsite "erityiskasvatukselliset tarpeet" tarkoittaa eri asiaa eri maissa. Itkonen ja Jahnukainen (2010, 182) kuvaavat suomalaista ja amerikkalaista tapaa konstruoida vammaisuus. He pohtivat, että Yhdysvalloissa vammaisuutta konstruoidaan medikalistisen mallin pohjalta. Vammaisuuden konstruktio on lääketieteen näkökulmaan pohjaava, jonka lähtökohtana on diagnoosit. Yhdysvalloissa poliittista keskustelua operoidaan tasavertaisina mahdollisuuksina ja kansalaisoikeuksina. Suomessa leimaavia diagnostisia nimilappuja ei juuri käytetä, vaan ehkä enemmän puhutaan oppilaiden erilaista akateemisista vaikeuksista. Suomessa konstruktioa voisi kuvata kasvatukseksi. Itkonen ja Jahnukainen (2010, 182) muotoilevat vammaisuuden konstruktioon liittyvän poliittista suunnittelua, yhteiskunnallisia järjestelyjä ja opiskelijoiden yleisyyden lisää-

tymistä. Filosofiset ja ideologiset traditiot kahden maan Yhdysvaltojen ja Suomen välillä tuovat erilaista näkökulmaa julkista hyvinvointia koskevaan keskusteluun (Itkonen ja Jahnukainen 2010, 184).

Kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden osallisuus kulttuuriin ja yhteiskuntaan sisältävät prosesseja, joita he yhdessä muiden ihmisten kanssa ylläpitävät ja ohjaavat. Tämä merkitsee osallistumista ja liittymistä. Kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön on saatava osallistumiseensa yksilöllistä tukea, joka on aina kontekstuaalista (AAIID 2010, 3). Osallistuminen merkitsee osallistumista päivittäisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joilla on funktionaalista merkitystä yksilölle itselleen (AAIDD 2010, 16). Osallistumisen prosessissa on olemassa käytäntöjä ja tietoa, joiden varassa ihmiset ymmärtävät sosiaalisia tilanteita ja toimivat niissä. Kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön tulee noudattaa näissä olosuhteissa sääntöjä. Kuitenkin kehitysvammaisuus saattaa asettaa heille älyllisiä haasteita ja esteitä norminmukaiselle käytökselle. On mahdollista, että tämä lisää selontekotilanteita. Myös selontekojen ennakointi ja itseen kohdistuvien negatiivisten selontekojen torjunta saattaa muodostua esteeksi.

Smith (2006, 51) ja Shalock (2006, 231) täsmenävät kehitysvammaisuuden näyttäytyvän sosiaalisten taitojen alueella: ymmärryksen, hitaamman kehityksen ja yleisen kyvykkyyden alueella. Kylén (1990, 6) ja Glidden (2006, 43) ilmaisevat kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden ymmärryksen vammautuneen. Monet tavalliset poikkeavuudet tunteiden, tahdon, itsetunnon ja motoriikan alueilla ovat usein vain "lisähäiriötä". "Ymmärrysvammassa" vammaisuus ilmenee siten, että todellisuuskäsitys on yksinkertaisempi. Reeve (2006, 222) lisää kehitysvammaisuudessa älykkyyden näyttäytyvän sosiaalisen, käytännöllisen ja käsityskyvyn alueilla. Kylénin (1990, 7) mukaan ymmärrys jakaantuu tilantajuun, ajantajuun, laaduntajuun, määräntajuun, syy-seuraussuhteisiin ja todellisuuskäsitykseen. Näissä kaikissa keskeistä on se, että kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön on vaikeampi ymmärtää asioiden abstraktia luonnetta, esimerkiksi ajan hahmottaminen, avaruudellinen hahmottaminen, muotojen hahmottaminen, matematiikkaan liittyvien asioiden hahmottaminen, asioiden välisten syy-seuraussuhteiden ja kieleen liittyvät asiat voivat olla haasteellisia. Kylén (1990, 8) lisää, että ymmärrys järjestää aistikokemukset todellisuuskäsitykseksi, ohjaa ajatuksia ja toimintoja kohti erilaisia päämääriä todellisuuskäsityksen avulla ja kehittää kielen, joka tukee ajattelua ja parantaa yhteyttä muihin ihmisiin.

Kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön velvollisuus on yhtenä yhteisön jäsenenä oppia noudattamaan sääntöjä. Hän on yhteisön jäsenenä yhdessä rakentamassa sosiaalista järjestystä. Jos hän tuottaa epäjärjestystä rikkomalla sääntöjä, tulee eteen selonteko. Garfinkel (1967) käyttää refleksiivisyyden käsitettä. Toimijan tulisi tehdä tulkinnat suhteessa normien velvoitteisiin. Ihmisillä on kyky järkeillä ja käyttää sääntöjä joustavasti. Kehitysvammaisten ihmisten haaste on tässä – sääntöjen ymmärtämisessä ja niiden noudattamisessa, sillä nämä vaativat sosiaalisia taitoja (ks. Schalock 2006). Säännöt ovat hienovaraisia ja niitä tulisi osata tulkita eri tilanteissa. Heidän tulisi tavallisina toimijoina kyetä päättämään omista toimistansa omien pohdintojensa ja päättelyidensä mukaisesti ja

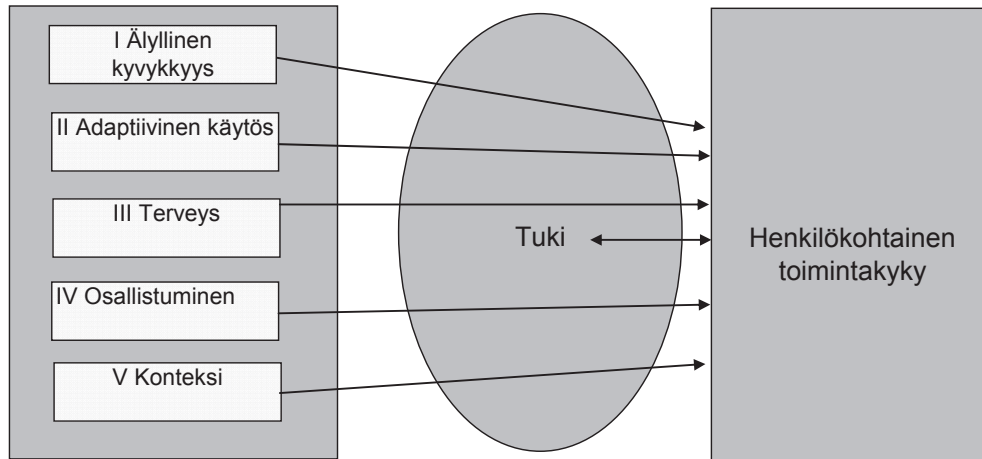
nämä ovat Garfinkelin mukaan tärkeitä ja selitettäviä seikkoja. Tämä kaikki vaatii älyllistä kapasiteettia, abstraktia päättelyä ja siten haastaa kehitysvammaiseksi diagnosoidut henkilöt toimimaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Goode (1994) ilmaisi etnometodologisessa etnografiatutkimuksessaan, että hänen tutkimansa syvästi kehitysvammaisiksi diagnosoidut kuurosokeat lapset kehittelevät omia sääntöjään. Goode tutki muutamia lapsia: Crisiä ja Cristinaa, jotka molemmat olivat monivammaisia lapsia. Hän tutkijana näki Chrisin kautta, kuinka he toimivat biologisten mekanismien läpi ja miten he käyttivät monivammaisina ihmisinä omia sääntöjään. Hän käytti osallistuvaa havainnointia ja videointia vuoden ajan aineistonkeruussa ja keräsi laajan aineiston. Hän oli myös tutkijana kontaktissa lasten perheiden kanssa. Goode kiinnittyi myös joihinkin kysymyksiin, kuten mm. miten me voimme evaluoida näkemäämme ja onko väärin kutsua näitä lapsia epänormaaleiksi. Nämä ovat vahvoja eettisiä kysymyksiä kehitysvammaisuuden erityispedagogiikasta ja sosiologiasta etnometodologisesta näkökulmasta tarkasteltuna.

Tulkitsemme ilmauksien ja tekojen mielen kontekstuaalisesti ja kaikki käytetyt termit saavat tulkintansa kontekstissa, jossa se syntyy. Tilanteet voivat muuttaa luonnettaan siten, että kehitysvammaiseksi diagnosoidut henkilöt tulkitsevat tilanteita toisin kuin nk. valtaväestö, sillä heidän abstrakti asioiden päättely- ja ratkomiskyky on C-tasolla Kylénin (1990, 9) mukaan. Siten sosiaaliset tilanteet konstruoituvat toisenlaisiksi ja sosiaalinen järjestys voi saada erilaisia muotoja kuin mitä se olisi ilman kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön läsnäoloa. Kylén (1990, 9) kuvailee, että C-tasolla olevat kehitysvammaisiksi diagnosoidut henkilöt käsittävät abstrakteja asioita siten, että he ymmärtävät muutoksia ja uusia asioita eri näkökulmista ja muiden kannalta. Tällä tasolla olevan opiskelijan on vaikea selviytyä ongelmista, joissa monet tekijät vaikuttavat asiaan samanaikaisesti. Opiskelijan on myös vaikea keksiä vaihtoehtoisia ratkaisuja, eikä hän pysty asettumaan hypoteettiin, oletettuihin tilanteisiin. Myös abstraktien asioiden ymmärtäminen on vaikeaa. Tutkimukseni opiskelijat Maria, Emilia ja Tuomas edustivat tätä tasoa. Sitä vastoin Linnea oli B-tasolla. B-tasoa Kylén (1990, 9) määrittää siten, että opiskelija kykenee ymmärtämään aikaa, mutta hän on silti riippuvainen aistein havaittavasta todellisuudesta.

Vaikka tukiparadigmassa puhutaan tuen käsitteestä älykkyyden rinnalla, näkisin, että voi olla hyödyllistä raottaa lukijalle ovea Kylénin teoriaan siksi, että sen avulla voidaan tehdä näkyväksi kehitysvammaisuuden rajoitteet ja haasteet nimenomaan ymmärryksen alueella, jolla on merkitystä Garfinkelin ajattelulle sosiaalisen järjestyksen rakentamisessa. Yhteisön sosiaalisen järjestyksen rakentaminen vaatii joukon taitoja, eritoten abstraktia ajattelua, jonka avulla operoidaan hienovaraisesti sosiaalisissa tilanteissa.

Uusin määrittely älyllisestä kehitysvammaisuudesta kuvaa kehitysvammaisuuden rajoituksia älykkyydestä sekä adaptiivisesta käyttäytymisestä. Nämä näyttäytyvät käsitteellisessä ymmärryksessä, sosiaalisen ja adaptiivisen käytöksen alueella. Kehitysvammaisuus ilmenee ennen 18 vuoden ikää (AAIDD 2010, 3; Glidden 2006, 40). Toimintakykyyn vaikuttavat älyllinen kyvykkyys, adaptiivinen käytös, terveys, osallistuminen ja ympäristö (AAIDD 2010, 14).



KUVIO 1 Henkilökohtaisen toimintakyvyn käsitteellinen tausta (AAIID 2010, 14)

Älyllinen kyvykkyys merkitsee sitä, että yksilö kykenee suunnittelemaan, ratkaisemaan ongelmia, ajattelemaan abstraktisti, kehittämään monimutkaisia ideoita, oppimaan nopeasti ja oppimaan kokemuksistaan. Adaptiivinen käytös merkitsee niitä sosiaalisia ja käytännöllisiä taitoja, joita käytetään toisten ihmisten kanssa jokapäiväisessä elämässä. Terveys määritetään fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaalisesti hyvinvoinniksi. Osallistumista kuvataan ihmisten väliseksi kanssakäymiseksi ja aktiivisuudeksi sosiaalisen elämän alueilla osallistua jokapäiväisiin aktiviteetteihin.

Konteksti tarkoittaa sitä jokapäiväistä elämän ympyrää, jossa kukin ihminen elää. Konteksti voidaan jakaa kahteen alueeseen, joita ovat ympäristölähtöiset faktorit ja henkilökohtaiset faktorit. Ympäristökohtaisiin faktoreihin kuuluvat fyysiset, sosiaaliset ja asenteelliset ympäristöt, joissa ihmiset elävät. Henkilökohtaiset faktorit liittyvät yksilön sukupuoleen, rotuun, ikään, motivaatioon ja elämäntyyliin jne. Tämän lisäksi puhutaan tuen käsitteestä, joka jakautuu sekä kontekstuaalisuuteen että tasa-arvoisuutta korostavaan tukeen. (AAIDD 2010, 15 - 18.)

Kehitysvammaisiksi diagnosoidut henkilöt voivat toimia siten, että he tahattomasti rikkovat vuorovaikutuksen eivätkä aina noudata yleisiä sääntöjä vuorovaikutustilanteissa. He toimivat tilanteissa odotuksenvastaisesti ja toisinaan voivat jopa kehittää omat säännöt vuorovaikutukseensa (vrt. Lilja 2007, 150; Goode 1994).

Heritagen (1996, 120) mukaan normien mukainen käytös edellyttää, että toimijoilla on reflektiivinen tietoisuus tekoihinsa liittyvästä normatiivisesta selontekovelvollisuudesta ja että he uskovat myös muiden tietävän tästä. Näyttäisi siltä, että on oman edun mukaista yksilön sopeutua tiettyihin normeihin. Täs-



sä käytetään myös normatiivista selontekovelvollisuutta kehikkona. Kaikki toiminta on selonteolle läpinäkyvää. Heritage (1996, 121) jatkaa, että normien refleksiiviset ominaisuudet antavat mahdollisuuden siihen, että normaalina pidetyn käytöksen poikkeamat ovat havaittavia ja selostettavia, eivätkä ne Heritagen mukaan eliminoi noita poikkeamia a priori. Eli käytännössä kuka tahansa, joka pystyy kohtaamaan ja ennakoimaan seuraukset voi valita poikkeavan käytöksen. Normin rikkojat joutuvat tilittämään tekojaan ja tässä vaiheessa on mahdollista, että heille kenties tulisi mieleen, että muut olettavat heidän tuntevan normit ja toimivan niiden pohjalta. Tämän kaltainen toiminta vaatii joukon taitoja, mikä ei omassa käsitteellisyydessään ole aina mahdollisia kehitysvammaisiksi diagnosoiduille henkilöille.

### 2.3 Sosiaalinen pääoma

Tämä tutkimus nojaa sosiaalisen pääoman teoriaan. Sosiaalisen pääoman teoria tarjoaa kiinnostavan perspektiivin tutkia Kampus-opiskelijoiden sosiaalista asemaa ja sosiaalista elämää Kampus-ohjelmassa. Sosiaalisen pääoman sisällä puhutaan verkostoista, normeista, luottamuksesta, siteiden muodoista ja osallistumisesta. Pehkosen (2006, 39) mukaan sosiaalinen pääoma lisää sekä yksilön että yhteisön hyvinvointia, koska luottamukselliset sosiaaliset verkostot ja sosiaalinen tuki edesauttavat ihmisten toimintaa. Kun yksilöt ovat toistensa kanssa tekemisissä ja heidän välillään on luottamusta, helpottuu heidän välinen vuorovaikutuksensa ja informaation kulku on helpompaa (Pehkonen 2006, 39). Näen myös, että sosiaalisten verkostojen tuottamat resurssit ja asemat nähdään yksilö- ja yhteisötoimijoiden sosiaalisena pääomana. Katson asiaa siltä kannalta, millainen merkitys sosiaalisella pääomalla ja verkostoilla on Kampus-opiskelijoiden liittymisellä sosiaalisiin yhteisöihin niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Sosiaalinen pääoma nähdään usein olevan kytköksissä sosiaaliseen integraatioon, vaikka sosiaalinen pääoma ei aina hyödytäkään yhteisöä (Pehkonen 2006, 39).

Sosiaaliset suhteet ovat erittäin tärkeitä kaikille ihmisille. Myös kehitysvammaisiksi diagnosoidut henkilöt painottavat itse Amadon (2011a) mukaan niiden tärkeyttä ja arvoa. Amado (2011a, 3) vakuuttaa, että ihmiset todella tarvitsevat ystäviä ja sosiaalisia suhteita, koska sosiaaliset suhteet edistävät yksilön terveyttä, hyvinvointia, kontrollia, voimaa ja ne vähentävät stressiä. Sosiaalisten suhteiden avulla ihminen voi muuttua ja kasvaa. Yhteisöperusteinen näkökulma inkluusiossa korostaa sosiaalisten suhteiden arvoa, merkitystä ja myös sosiaalisen pääoman rakentamista (Amado 2011b).

Yleensä sosiaalisen pääoman käsitteellä siis viitataan sellaisiin inhimillisiin kanssakäymisen muotoihin kuin verkostot, normit ja luottamus. Nämä sosiaalisen pääoman muodot lisäävät vammaisten ja vammattomien ihmisten välistä yhteistyötä ja sen myötä edistävät yhteisten päämäärien toteutumista, vaikkakin nämä tekijät voivat olla positiivisia tai negatiivisia. (ks. esim. Putnam 1993.) Sosiologiassa sosiaalisen pääoman käsite viittaa yleiseen tapaan hahmottaa so-

siaalisia suhteita niiden intensiteetin perusteella. Merkityksellistä on, miten vammaiset ihmiset hahmottavat luokka- ja kouluyhteisöjä tai sen osia omasta toiminnastaan lähtien.

Sosiaalisen pääoman käsitteen määrittely on haastavaa ja tutkimuskirjallisuudessa käsitteellä on tarkoitettu monia eri asioita. Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan Burtin (1992, 8-9) mukaan yksilöiden käytössä olevia suhdeverkostoja, jotka inklusiivisessa ympäristössä ovat välttämättömiä. Hän myös lisää, että sosiaalinen pääoma on suhteita muihin toimijoihin ystäviin, naapureihin ja yleisempiin kontakteihin, joiden avulla syntyy mahdollisuus hyödyntää omaa taloudellista ja inhimillistä pääomaa. Coleman (1988, 98) on sitä mieltä, että sosiaalinen pääoma on sosiaaliseen rakenteeseen liittyvä tuottava resurssi, jonka tehtävä on helpottaa toimijoiden tavoitteellista toimintaa. Portes ja Sensebrenner (1993, 132) ilmaisevat sosiaalisen pääoman koostuvan ryhmässä vaikuttavista toimintaodotuksista, jotka vaikuttavat ryhmän jäsenten taloudellisiin tavoitteisiin ja keinoihin. Woolcock (2000a) määrittää sosiaalisen pääoman olevan yhteiskunnan sosiaalisiin rakenteisiin juurtuneita normeja ja sosiaalisia suhteita, jotka mahdollistavat ihmisiä koordinoimaan toimintaansa haluttujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Putnam (1993, 99 - 163) lisää sosiaalisen pääoman muodostuvan verkostoista, sosiaalisista normeista ja luottamuksesta. Hän lisää sosiaalisen pääoman kehittyvän tällä tasolla kansalaishyveiden mm. osallistumisen kautta. Tämän vuoksi kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden paikka on inklusiivisessa ympäristössä. Sosiaalinen pääoma muodostuu suhteista toisiin toimijoihin, siihen liittyvät normit ja luottamus.

Luonteeltaan sosiaalinen pääoma on tuottava resurssi tai resurssien kokonaisuus, se on yhteisesti omistettua pääomaa ja sitä ei voi siirtää muille. Sosiaalinen pääoma mahdollistaa pääomien hyödyntämisen ja se helpottaa tavoitteellista toimintaa ja on inklusiivisessa erittäin keskeinen teema. Gabbay ja Leenders (2001) selvittävät, että sosiaalinen pääoma on toimijan vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin verkoihin perustuva tavoitteellinen voimavara eli suhteet auttavat toimijaa eteenpäin.

Sosiaalisella pääomalla on kolme ulottuvuutta, joita ovat: 1) sosiaaliseen rakenteeseen liittyvä ulottuvuus (structural dimension), 2) sosiaalisiin suhteisiin liittyvä ulottuvuus (relationship dimension) ja 3) tiedostava/kognitiivinen ulottuvuus (cognitive dimension). Sosiaalinen pääoma on tieteellisessä keskustelussa (esim. Woolcock 2000a) jaettu konkreettisesti. Bonding, on luottamusta ja vastavuoroisuutta tiheissä, usein suljetuissa verkostoissa. Bridging on ”eteenpäin pääseminen” verkostoitumista erilaisten ihmisten ja ryhmien välillä. Tämän tyyppinen auttava verkostoituminen antaa sellaisten mahdollisuuksien ja resurssien käytön, joita on tarjolla toisen ryhmän tai verkoston jäsenille. Tämä bridging kapasiteetti kasvaa epävirallisten tai mahdollisten ryhmien jäsenten erilaisuuden tai monipuolisuuden avulla.

Linking, koskee erilaisten luokka- tai valta-aseman omaavien välisiä sosiaalisia suhteita tai verkostoja, joita voidaan käyttää resurssien tai vallan hankkimiseen. Sosiaaliseen rakenteeseen liittyvä ulottuvuus merkitsee verkoston siteitä, joita voivat olla vahvat vs. heikot siteet. Tähän liittyy myös verkoston



rakenne (avoin vs. suljettu verkosto), joka merkitsee sitä, että sulkeutunut verkostorakenne mahdollistaa toimijoiden toisiinsa kohdistaman tarkkailun ja valvonnan ja tämä edistää toisten toimijoiden ennustettavuutta. Sijoittuminen verkostossa pitää sisällään sen, että mitä enemmän henkilöllä on kontakteja, joilla toimijan kannalta on merkittävää tietoa, sitä paremmin toimija kykenee toteuttamaan tavoitteitaan.

Ihmisten väliset suhteet rakentuvat niiden välisiin sosiaalisiin sidoksiin, jotka vaihtelevat vahvuuden mukaan. Siteen vahvuus riippuu ajasta (time/duration), suhteen syvyydestä (emotional intensity), keskinäisestä luottamuksesta (mutual confiding) ja palveluksien vastavuoroisuudesta (reciprocal services). Vahvojen siteiden käsitettä ovat käyttäneet Bourdieu ja Coleman (1991) ja Putnam (1993). He ovat sitä mieltä, että siteet muodostuvat organisaatioiden sisällä (esim. koulussa) yksilöiden välille ja sitovat ryhmän jäseniä henkisesti toisiinsa ja luovat ryhmäidentiteettiä. Vahvat siteet (sulkeutunut sosiaalinen verkosto) ovat huonoja tiedon jakamisessa ulkopuolelle. Granovetter (1973) kuvaa, että siteet muodostuvat eri organisaatioissa olevien yksilöiden välille. Heikot siteet mahdollistavat tiedon tehokkaan leviämisen. Tämä merkitsee sitä, että ihmiset ovat sidoksissa ympäristöönsä siteiden kautta ja esimerkiksi työpaikkaa ei löydetä vahvan vaan heikon siteen kautta (Granovetter 1973). Näin ollen myös kouluyhteisöihin liittyminen vaatii vähintäänkin heikkoja siteitä, jotta osallistuminen on mahdollista.

*Putnamille* sosiaalinen pääoma merkitsee tiiviin verkoston mahdollistamaa toimijoiden toistensa tarkkailemaa ja yksilön kullakin hetkellä käytettävissä olevaa verkostojen, lunastamattomien palvelujen, normien ja sosiaalisella kontrollilla ylläpidetyn luottamuksen muodostamaa sosiaalista resurssia (Ruuskanen 2002, 13). Putnam korostaa sosiaalisen pääoman käsitteessään yleistynyttä luottamusta ja sosiaalista vuorovaikutusta. Hän myös näkee sosiaalisen pääoman rakentuvan sosiaalisista normeista ja luottamuksesta (Putnam 1993, 167). Hän ei kuitenkaan teoretisoi luottamuksen syntymistä (ks. Pehkonen 2006, 40).

Inklusiivisessa koulussa kyky muodostaa yhteisöjä ja tiheitäkin yhteistyöverkostoja on tärkeä tekijä, joka vaikuttaa luokkayhteisön yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumiseen (ks. Putnam 2000). Ryhmytymiskyky ja sosiaalistuminen on tärkeää. Kuitenkin ryhmytymiskykyyn vaikuttavat Fukuyaman (1995, 10) mukaan arvot, normit ja yksilöiden kyky muokata omat intressit osaksi laajempien ryhmien intressejä. Samalla on kyse sosiaalisen yhteisön hahmotustavoista.

*Pierre Bourdieu* (1980) kehitti sosiaalista pääomaa kuvaavan käsitteen. Sosiaalinen pääoma on yksi kolmesta Bourdieunin kehittämästä sosiaalisen vuorovaikutuksen rakennetta kuvaavasta käsitteestä ja toinen symbolisen pääoman muoto (Sosiaalinen pääoma 2011). Bourdieu painottaa sosiaalisen pääoman käsitteessään sitä, että se on ryhmäkuntainen. Tässä teoriassa sosiaalista pääomaa pidetään yhtenä toimijoiden resurssina ja tässä teoriassa yhteiskunta nähdään jännitteisenä, jota konfliktit liikuttavat ja kehittävät. (Siisiäinen 2002, 96.) Bourdieu (1984) käyttää pääoman muotoina sosiaalista, taloudellista pääomaa ja kulttuurista pääomaa. Tässä tutkimuksessa keskityn kuvaamaan vain

sosiaalisen pääoman käsitettä. Bourdieun käsitteistöön ei kuulu sosiaalisessa pääomassa luottamuksen käsite, vaan hän kytkee sen symboliseen vallankäyttöön, jolla on erityisasema vallan eri muodoissa (Pehkonen 2006, 40). Bourdieu on sitä mieltä, että sosiaalisesta pääomasta käydään kamppailua niukoilla sosiaalisilla "markkinoilla". Toiset pystyvät kasaamaan itselleen sosiaaliseen pääomaan liittyviä resursseja muita enemmän. Bourdieu näkee sosiaalisen pääoman olevan yksilön ominaisuus, kun Coleman ja Putnam pitävät sitä yhteisön ominaisuutena (Pehkonen 2006, 40). Kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden kohdalla kamppailua saattaa olla vielä enemmän, sillä heillä voi olla muita vähemmän keinoja käydä tätä taistelua ja saada sosiaalisen pääoman mahdollisuuksia käyttöönsä. Sen vuoksi he voivat joutua tarvitsemaan tähän kamppailuunsa tukea muilta yhteisön jäseniltä.

Putnam ja Bourdieu jakavat mielipiteensä sosiaalisen pääoman suhteen. Putnam painottaa sitä, että sosiaalinen pääoma sitoo yhteiskunnan jäsenet yhteen. Bourdieu taas ilmaisee, että sosiaalinen pääoma jakaa sosiaalisesti, rakentaa konflikteja. (ks. Ruuskanen 2002, 8.) Näin ollen käsite on ristiriitainen ja lauantunut sekä positiivisesti että negatiivisesti. Bourdieu (1984) ilmaisee sosiaalisen pääoman kiteytyvän sosiaalisiksi velvollisuuksiksi ja oikeuksiksi. Bourdieun mukaan yksilöllä on sitä enemmän sosiaalista pääomaa, mitä enemmän hänellä on sosiaalisia kontakteja. Bourdieun on sitä mieltä, ettei sosiaalista pääomaa voi kartuttaa vapaasti. Bourdieu tuo esiin myös sen, että sosiaaliseen pääomaan liittyy symbolisen pääoman hallinta (Ruuskanen 2002, 17). Tällä hän tarkoittaa ryhmää, joka tuottaa luottamusta ja suosituksia tuotetaan ja ylläpidetään symbolisesti. Tähän liittyy sosiaalistuminen, jolloin yksilö erottelee sekä eroja että samankaltaisuuksia ja myös kunnian ja maineen hankkimista (ks. Ruuskanen 2002, 17; Bourdieu 1986b, 248 - 252). Bourdieu (1986a) muotoilee sosiaalisen pääoman riippuvan ryhmän omista arvoista ja identiteetistä. Kaikissa sosiaalisen pääoman suuntauksissa tulee esiin luottamus ja kommunikaatio.

Coleman (1990, 98) ilmaisee, että sosiaalisen pääoman laatu ja määrä voivat olla tärkeitä tekijöitä (vammaisten) yksilöiden tehokkuudelle ja toimintakyvyille. Sosiaaliset kontaktit vaikuttavat yksilön tuottavuuteen yhteisössä ja koko ryhmä hyötyy sen osien yhteistoiminnasta. Coleman (1988) erottaa sosiaalisen pääoman muodoissa sosiaaliseen rakenteeseen liittyvän yhdistelmän: vastavuoroisuuden velvoitteen. Tähän liittyy odotus lunastamattomien vastapalvelusten suorittamisesta ja välittävänä tekijänä luottamus siihen, että velvoite tulevaisuudessa suoritetaan (Ruuskanen 2002, 10). Coleman painottaa sosiaalisen pääoman käsitteessä yhteisön sosiaalisten verkostojen tiiviyyttä. Sosiaalisen pääoman määrittää sen funktio, joka ei ole yksinkertainen kokonaisuus vaan se koostuu monista kokonaisuuksista. Niillä on kaksi yhteistä ominaisuutta ja ne kaikki liittyvät sosiaaliseen rakenteeseen ja helpottavat toinen toistensa toimintaa (Ruuskanen 2002, 9).

Tärkeää on tehdä erilaisia vastapalveluksia toisille. Tämä kaikki perustuu luottamukseen. Sosiaaliseen pääomaan liittyy tehtävä: se mahdollistaa palveluksiin ja vastapalveluksiin perustuvan luottojärjestelmän. Kun yksilö auttaa toisia, hän tietää, että saa myös itsekkin apua tarvittaessa (Coleman 1988). Näin

sosiaalinen vuorovaikutus helpottuu ja keskinäinen palvelusten tekeminen syvenee. Coleman myös erottelee sosiaaliseen pääomaan liittyväksi *informaation kulun*. Sosiaalisissa suhteissa informaation kulkua voi edistää, koska se tarjoaa siihen ansiokkaan väylän. Näin laajat sosiaaliset verkostot voivat toimia yksilön informaation kulkuväylinä. Kampus-opiskelijoille tämä olisi erityisen merkityksellistä, jotta heidän oppimisen areenat laajenisivat. Mitä enemmän heillä olisi rikkaita sosiaalisia verkostoja, sitä paremmin voidaan lisätä myös kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden kokemuksia.

Kylén (1990, 11) määrittää, että vaihtelevat kokemukset lisäävät henkilön käsitysmaailman sisältöä, mutta eivät lisää ymmärrystä (abstraktiotasoa). Kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden kokemuksia voidaan kehittää lisäämällä myönteisiä kokemuksia ja rikastaa sekä lisätä positiivisia sosiaalisia suhteita. Kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöt voivat saavuttaa paljon enemmän, kun he saavat siihen haasteita, vastusta ja mahdollisuuksia.

Kolmas Colemanin erottelema sosiaalisen pääoman muoto on *normit*. Tällä hän tarkoittaa sitä, että ihmiset noudattavat normeja kollektiivisesti. Omista eduista voidaan myös luopua kollektiivisuuden nimissä, jota Coleman pitää arvokkaana (Ruuskanen 2002, 11). Normit nähdään tehokkaina silloin, kun ne sanktioidaan. Normien ylläpito merkitsee sosiaalisen rakenteen sulkeutuneisuutta eli tiiviitä sosiaalisia verkostoja. Tuttuus ja luottamus edesauttavat sitä, että normin rikkojaa voidaan rankaista. Tähän liittyy Colemanin mukaan myös jatkuva tarkkailu. Ryhmäläiset kontrolloivat toinen toisiaan. Näin syntyy kehä: "verkostot-tarkkailu-normit-normista poikkeamisen sanktiointi".

Coleman (1988) kuvaa sosiaalisen pääoman teoriassa, että se on yksityishyödyke tai julkishyödyke. Yksityishyödyke merkitsee sitä, että yksilöllä on omat sosiaaliseen pääomaan liittyvät informaatioverkostot ja vastavuoroiset palvelukset. Sitä vastoin julkishyödyke tarkoittaa sitä, että yhteisön hyvinvointia kuormittavat vapaamatkustajat sanktioidaan normein. Sosiaalinen pääoma on toiminnallinen ja tuotannollinen resurssi yksilölle ja yhteisölle (Coleman 1988). Se mahdollistaa sellaisten tavoitteiden saavuttamisen, joita ei olisi mahdollista saavuttaa ilman sitä. Hän tarkastelee yksilön kannalta ja myönteisessä valossa sosiaaliseen rakenteeseen liittyviä normeja ja niitä kiinnipitäviä sosiaalisia verkostoja. Tähän liittyy ristiriita. Tähän ilmiöön liittyy sekä tavoite että rajoite (ks. Ruuskanen 2002, 12). Coleman ei huomioi sitä, että yksilön tavoitteet voivat olla ensinnäkin ristiriidassa toisiin ja toiseksi ne yhteisön normit voivat tukahduttaa yksilöä omien tavoitteiden etenemisessä. Tähän ilmiöön on syytä ottaa mukaan myös kriittinen aspekti. Sosiaaliset verkostot eivät ole aina myönteisiä, niissä voi olla myös kielteisiä sävyjä.

Burt (1992) ja Lin (1999) liittävät sosiaaliseen pääomaan yksilön näkökulman, joissa analysoidaan sosiaalisia verkostoja ja niiden toimijalle tuottamia resursseja ja mahdollisuuksia. Burt (1992) pitää sosiaalista pääomaa yksilön käytössä olevana voimavarana, joka tehostaa hänen asemaansa rationaalisten yksilöiden välisessä kilpailussa. Burtille sosiaalinen pääoma merkitsee toimijan sosiaalisia suhteita, joiden avulla yksilö saa mahdollisuuksia hyödyntää taloudellista ja inhimillistä pääomaansa. Burt painottaa että, mitä keskeisempi on

toimijan rakenteellinen verkostoasema, sitä enemmän hän kykenee hyödyntämään verkostojaan. Burtin ydin sosiaalisen pääoman käsitteessä on yksilön asema sosiaalisten verkostojen rakenteessa (ks. Ruuskanen 2002, 9). Burt (1992) näkee, että heikkojen siteiden suuri merkitys on sosiaalisessa rakenteessa merkityksellinen ja tähän liittyikin Burtin rakenteelliset aukot ja hänen näkemyksensä verkostorakenteen vaikutuksesta yksilön menestymistarinaan. Hän pitää erityisen tärkeänä sitä, kuinka yksilö saavuttaa ja kontrolloi informaatiota.

Nan Lin (1999) korostaa hyötynäkökulmaa eli sitä, miten yksilö hyötyy sosiaalisista verkostoista sosiaalisen pääoman näkökulmasta. Näitä hyötyjä voivat olla taloudelliset resurssit, mutta myös hyödylliset kontaktit.

Mark Granovetter (1973) on kehittänyt kenties vaikutusvaltaisimman verkostoanalyysin piirissä kehittyneen teorian. Hän pohjaa teoriasensa Burtin rakenteellisten aukkojen käsitteelle ja sitä kautta eräälle tulkinnalle sosiaalisesta pääomasta verkostoissa. Granovetterin käyttämiä käsitteitä ovat vahvat ja heikot siteet. Vahvalla siteellä hän tarkoittaa usein toistuvaa, säännöllistä, tunneperustaista ja intiimiä sidettä. Heikko side puolestaan on harvoin toistuva, epäsäännöllinen, neutraali ja lyhytkestoinen kontakti. Granovetter (1973) korostaa, että heikot siteet ovat jopa vahvoja siteitä tärkeämpiä toimijoiden elämässä.

Pehkosen (2006, 43) mukaan yksilöt voivat kiinnittyä heikkojen siteiden avulla hyvin yhteiskuntaan, sillä näissä siteissään he saavat informaatiota ja siteet yhdistävät heidät pienryhmiin. Vahvat siteet puolestaan integroivat jäsenensä erityisesti ryhmään ja toimivat sosiaalisen tuen lähteinä joka päiväisessä elämässä (Pehkonen 2006, 43). Granovetter (1973) on pyrkinyt teoriassaan hahmottelemaan sitä, miten sosiaaliset verkostot muodostavat käytännössä yksilön sosiaalisen elämän. Koulussa voi syntyä epävirallisia verkostoja ja sitä kautta syntyy yhdistävää sosiaalista pääomaa, joka perustuu yhteisen mielenkiinnon kohteiden kautta yhdistäviin siteisiin.

Tutkijat Narayan ja Cassidy (2001) ovat lähestyneet sosiaalisen pääoman käsitettä dimension avulla (kuvio 2.). Käytän näiden tutkijoiden määrittystä sosiaalisen pääoman käsitteestä tutkimuksessani soveltuvien osien.

Sosiaalinen pääoma käsitteenä on erittäin moniulotteinen ja toisaalta myös haastava. Käsitettä on moitittu ameebamaiseksi: se selittää kaiken, mutta siitä ei kuitenkaan saa otetta (ks. Ruuskanen 2002, 8). Eri määritelmät painottavat käsitteen eri puolia ja siten johtuvat tarkastelunäkökulmista (ks. Adler & Kwon 2002). Esimerkiksi Putnam painottaa käsitteessään sosiaalinen pääoman yhteiskunnan jäseniä yhteen sitovaa puolta, kun taas Bourdieu katsoo sosiaalisen pääoman konfliktiseksi, sosiaalisesti jakavaksi (Ruuskanen 2002, 8). Woolcock (2000a, 37) täsmentää, että sosiaalista pääomaa on yritetty myös määrittää yksiselitteisesti niin, että käytetään käsitteitä normit ja sosiaaliset suhteet, jotka olisivat juurtuneet yhteiskunnan sosiaalisiin rakenteisiin ja jotka helpottavat toimijoita tavoitteiden saavuttamisessa.



KUVIO 2 Sosiaalisen pääoman ulottuvuudet Narayan ja Cassidyn (2001) mukaan

Se, mistä näkökulmasta käsin sosiaalista pääomaa käsitteenä tarkastellaan, tuottaa yksilölle joko positiivisia tai negatiivisia lopputuloksia. Portes (1998) esittää sosiaalisen pääoman kritiikin. Hän kritisoi sitä neljällä näkökulmalla. 1. Ulkopuolisten poissulkeminen: suositaan tiettyjä henkilöitä, jos jollekin sosiaalisesta pääomasta on hyötyä, vastapuolelle siitä on vastaavasti haittaa. 2. Liialliset ryhmän jäseniin kohdistuvat vaatimukset saattavat estää ryhmän yksittäisiä jäseniä menestymästä, yksilön menestys ulosmitataan ryhmän eduksi. 3) Yksilöllisen vapauden rajoittaminen: liiallinen kontrolli vähentää yksilön yksityisyyttä ja vapautta itsenäiseen toimintaan. 4. Ryhmän sisäisten normien erkaantuminen yleisistä normeista: ryhmä saattaa kehittyä ulkopuolisen toimintaympäristön /yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna ei-toivottuun suuntaan.

Pehkonen (2006, 44) toteaa, että mitä integroituneempi ihminen on sosiaalisesti yhteisönsä, sitä enemmän hän todennäköisesti nauttii sosiaalisesta tuesta. Sosiaaliset verkostot kuvaavat ihmisen sosiaalisia suhteita, joten toimivat

verkostot edistävät yhteisöön pääsyä. Toisaalta myös sosiaalisten verkostojen hauraus ehkäisee yksilön hyvinvointia kuten Pehkonen (2006, 44) täsmentää. Vahvat sosiaaliset siteet ovat luonteeltaan emotionaalisia. Sosiaaliset verkostot kuvaavat, miten yksilöt järjestävät omaa sosiaalista todellisuuttaan (Pehkonen 2006).

Pehkonen (2006, 44) kiteyttää, että modernin maailman monet epävarmuustekijät vaikuttavat siihen, miten tutun ja vieraan väliset suhteet muodostuvat. Sosiaaliset verkostot ja sosiaaliset suhteet eivät ole yksilöille itsestään selviä asioita, puhumattakaan niiden vakaudesta ja pitkäjänteisyydestä. Tämän vuoksi sosiaalinen inklusio kohtaa myös haasteensa koulumaailmassa: miten vammattomat ja oppimisen esteitä kohtaavat oppilaat kohtaavat ja miten heidän sosiaaliset suhteensa pääsevät rakentumaan?

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt verkostoanalyysia tutkimusmenetelmänä ja sovelletusti, en siis puhtaasti verkostoteorian näkökulmasta. Olen kerännyt Kampus-opiskelijoista verkostokarttoja. Sosiogrammeissa käytin verkostoteoriaa lähestyviä toimintatapoja. Toisaalta tässä tutkimuksessa on piirteitä verkostoanalyysin tyypittelystä. Olen selittänyt Kampus-opiskelijoiden menestymistä sosiaalisten siteiden funktiona. Tämä on sosiaalisen pääoman tutkimusta. Tämä tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että olen pyrkinyt toistamaan verkostomittauksia puolen vuoden välein ja olen analysoinut niistä, miten Kampus-opiskelija pärjää sosiaalisissa siteissään tai millainen hänen sosiaalinen elämänsä on verkostojen näkökulmasta. Käytännössä tämä merkitsee sitä, millainen on Kampus-opiskelijan sosiaalinen menestyminen sosiaalisessa elämässä hänen vapaa-ajallaan. Erityisen kiinnostunut olin tarkastelemaan sitä, saivatko Kampus-opiskelijat ystäviä eli oliko heillä vahvoja siteitä toisiin verkoston jäseniin. Näin ollen olen keskittynyt Kampus-opiskelijoiden verkostoasemiin: keitä heidän verkostoissaan oli puolen vuoden välein mitattuna ja oliko siellä vahvoja siteitä, jotka jatkuivat verkostokartasta toiseen.

Miten sosiaalinen pääoma käsitteenä palvelee tutkimustani? Keskeiseksi muodostuvat kysymykset, miten sosiaalinen pääoma edistää ja ehkäisee Kampus-opiskelijoiden sosiaalista inklusiota kouluympäristöissä ja miten sosiaalinen pääoma edistää ja ehkäisee Kampus-opiskelijoiden sosiaalista eksklusiota kouluympäristössä. Tarkastelen sosiaalista pääomaa näiden kysymysten valossa tämän tutkimuksen empiirisessä osassa.

Mikä yhteys sosiaalisella pääomalla on puolestaan etnometodologiaan? Näitä näkökulmia ja teorioita yhdistävät sosiaaliset verkostot ja normin käsite. Yksilöillä täytyy olla ensinnäkin sosiaalista pääomaa: yksilöiden käytössä olevaa sosiaalista verkostoa, jossa voidaan pitää yllä sosiaalista järjestystä ja arkielämän käytäntöjä sekä näiden pohjalta rakentaa yhteisöä, verkoston toimintakäytänteitä. Sosiaalisessa pääomassa Coleman (1988) nostaa esiin sen, että yksilöt noudattavat normeja kollektiivisesti. Etnometodologisesti käännettynä tämä merkitsee yhtä kuin sosiaalinen järjestys eli yksilöt noudattavat sääntöjä taitavasti ja aktiivisesti, jotta ei tarvittaisi jatkuvia selontekoja.

Sosiaalinen pääoma ja tukimalli liittyvät puolestaan yhteen siten, että tutkimallisissa puhutaan tukitoimista ja esimerkiksi henkilökohtaisista voimavarois-



ta. Sosiaalinen pääoma on yksilön voimavara. Kun vammaisella ihmisellä on laaja sosiaalinen verkosto, hän voi toteuttaa toiveitaan ja ja valintojaan herkemmin. Luonnolliset tukitoimet pystyvät lisäämään yksilön mahdollisuuksia olivatpa suhteet heikkoja tai vahvoja siteitä. Vammainen ihminen voi käyttää sosiaalista pääomaa sosiaalisiin verkostoihin liittyvänä tavoitteellisenä voimavarana.

## 2.4 Tukiparadigma inkluusion/ hyväksymisen sosiologian lähtökohtana

Kaikkien oppimisen esteitä kohtaavien nuorten elin- ja koulutusmahdollisuuksia tulee yhdenmukaistaa kansainvälisten ja kansallisten ohjelmien mukaan. Viestin sisältö on lyhyesti se, että erityisopetus ei voi enää kehittyä erillisenä yleisopetuksen lisänä, vaan opetuksen painopisteen niin erityisopetuksessa kuin yleisopetuksessakin olisi siirryttävä oppilaiden "ongelmien" tarkastelusta koulun ja opetuksen oppilaille tuottamien esteiden tarkasteluun (Väyrynen 2001, 1). Sekä koulun että eri yhteisöjen toimijoiden tulisi pyrkiä tunnistamaan ja korjaamaan ne tekijät oppilaiden eri toimintaympäristöissä ja opetuksessa, jotka estävät ja vaikeuttavat oppilaan yhteisössä toimimista ja oppimista. Väyrysen (2001) mukaan koulun ja eri toimintaympäristöjen tehtävä on sopeuttaa ja muokata toimintaansa niin, että se vastaa oppilaan ja hänen perheensä tarpeisiin. Inklusiivisen koulun filosofia perustuu yhdistyneeseen koulujärjestelmän ideaan eli kaikkien oppilaiden opetuksen yksilöllistämiseen samassa koulussa heterogeenisissa opetusryhmissä ja nuoremmilla oppilailta omassa lähikoulussa (Downing ja Eichinger 1996, 1; Goetz 1995, 3; Hughson 2006, 30).

Inklusioliike (Inclusive Education) pohjautuu tukimalliin (Support paradigm), joka on kehitetty ja omaksuttu vammaisliikkeen omissa piireissä Yhdysvalloissa 1980-luvulla (esim. Moberg 1998, 140). Avohuoltomallin seuraajaksi syntynyt tukimalli lähtee yksilön tukitoimien määrittelystä yksilödiagnoosien sijasta (ks. AAIDD 2010, 105). Olennaista on henkilön täysi osallistuminen ja tasa-arvo. Tukiparadigmassa <sup>4</sup> oppilas ei astu sisälle palveluihin, esimerkiksi erityiskouluun tai erityisluokkaan vaan erityispedagogiset yms. palvelut ja tukitoimet tuodaan hänen luoksensa yleisopetuksen kouluun ja osaksi hänen arkeaan. Tavalliset yhteisöt ovat kaikkien ihmisten käytettävissä. Arviointi kohdistuu yksilön vahvoihin puoliin ja omiin toiveisiin (Saloviita ym. 1997, 43 - 63).

Vammaispalvelujen uutena nousevana paradigmana on tukimalli. Tukiparadigman lähtökohtana on leimaavan kehitysvammadiagnoosin purkaminen.

---

<sup>4</sup> Paradigmalla tarkoitetaan tieteenfilosofi Thomas S. Kuhnin käyttämää käsitettä, joka tarkoittaa tieteenalan suuntausta tai mallia. Paradigma on tiedeyhteisön enemmistön hyväksymä näkemys tietyistä asioista (Kuusela 2005, 150). Kuhn (1970) ilmaisee, että normaalitiede perustuu paradigman käsitteeseen. Tässä paradigma merkitsee uutta vastaan nousutta teoriaa, joka on kukistanut entisen. Kuhn (1970) kuitenkin korostaa, että normaalitieteen paradigma ei heti välttämättä hyväksy hallitsemaansa tiedemaailmaan tunkeutuvia uusia paradigmoja (Naukkarinen 1996, 111).

Mallissa henkilöä kuvataan yksilönä hänen luonteensa ja vahvuuksiensa pohjalta. Siinä korostuvat henkilön täysivaltainen palvelujen käyttäminen sekä täysi osallistuminen ja tasa-arvo (Saloviita 1997, 63). YK:n vammaisten ihmisten ihmisoikeuksia koskevat sopimukset ovat tukimallin taustalla (ks. liite 2.) Henkilön liittymistä yhteisöön tuetaan yksilöllisillä tukitoimilla ja tuen käsite onkin tukimallin ydinkäsite (ks. Saloviita 1997, 51; Hughes ja Carter 2008, 42). Tukitoimia voivat Saloviidan (1997, 55) mukaan olla erilaiset *palvelut*, joita henkilö tarvitsee (lääkäriin, opettajat, bussinkuljettaja jne.). Tukitoimia ovat myös kaikki *luonnollinen tuki*, jota henkilö saa yhteisössään. Lisäksi henkilö voi tarvita tukitoimina erilaisia *teknisiä apuvälineitä* (pyörätuolia, kuulolaitetta jne.). *Toiminnan mukauttaminen* on myös eräs tukitoimi ja näitä voivat olla sääntöjen helpottaminen ja yleensä ympäristöön tai toiminnan rakenteeseen kohdistuvat muutokset, jotka helpottavat yksilöä selviytymään ympäristössä toimimisessa (Saloviita 1997, 22). Myös *henkilökohtaiset voimavarat* ovat yksi keskeinen tekijä omien tavoitteiden toteuttamisessa.

Tukimalli korostaa henkilöiden liittymistä yhteisöön yksilöinä. Yhteisöön liittymiseen tarvitaan vastavuoroisia ja myönteisiä sosiaalisia suhteita muiden yhteisön jäsenten kesken. Sosiaaliset suhteet tulevat arvoiksi, ja nämä suhteet toimivat luonnollisina tukitoimina yhteisöön liittymisessä (Bradley 1994, 23; Saloviita 1997, 54; Carter ym. 2009, 39). Tukimallissa näkökulma muuttuu: se mahdollistaa vammaisille ihmisille luonnollisen tuen tavallisessa ympäristössä toisin kuin muut paradigmat (Saloviita 1997, 54). Tukimallissa puhutaankin AAIDD (2010, 140) pohjalta sosiaalisesta hyvinvoinnista. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities kuvaa sosiaalisten suhteiden merkityksen ja tärkeyden jokaisen yksilön elämän kulmakiveksi. Jokaisella kehitysvammaiseksi diagnosoidulla henkilöllä tulee olla mahdollisuus elää mielekästä sosiaalista elämää.

Tukimalliin liittyy ajatus, että vammaiset ihmiset osallistuvat yhteiselämään yksilönä ryhmän sijasta (Saloviita 1993; Bradley 1994; AAIDD 2010). Yksilöllinen liittyminen avaa uusia mahdollisuuksia vammaisten ihmisten sosiaaliselle osallisuudelle. Yhteisössä toimimisen periaate koskee kaikkia vammaisia ihmisiä, ei vain lievemmin vammaisia, kuten aiemmin. Tämä tarkoittaa sitä, että henkilön kuntoutuminen ei enää ole yhteisöön pääsyn ehto. Tukimallin mukaan kaikki toivotetaan tervetulleiksi yhteisöön. Kysymys on siitä, millaista tukea kukin tätä varten tarvitsee. Tukimallissa ei porrasteta palveluja niiden yhteisöllisyyden mukaan, sitä vastoin tukitoimet on porrastettu (ks. esim. AAIDD 2010, 79, 111 - 112). Myöskään oppilas ei siirry palvelujärjestelmästä toiseen kuntoutumisen edistyessä, vaan hän pysyy koko ajan yhteisössä ja kuntoutusprosessi vaikuttaa vain tarvittavien tukitoimien määrään ja laatuun (Saloviita 1993a, 158 - 162).

Smull & Bellamy (1991, 528) kuvaavat, että tukimalli sai alkunsa avohuoltomallin (program paradigm) aikana syntyneestä palveluihin kohdistuneesta paineesta. Tällöin asumisyksiköitä ja ohjelmia parannettiin ja laitoksia purettiin, jolloin kysyntä palveluja kohtaan kasvoi suuremmassa määrin kuin resurssit. Muutos vallalla olevaan paradigmaan (avohuoltomalliin) tapahtuu silloin, kun



voimassa olevasta mallista alkaa nousta ongelmia, anomalioita (Kuhn 1962; Smull ja Bellamy 1991). Anomaliolla Kuhn tarkoittaa niitä tosiasioita, jotka ovat ristiriidassa normaalitieteen<sup>5</sup> odotusten kanssa. Anomalioiden tiedostaminen on sitä, että luonto on jotenkin loukannut niitä paradigmasta juontuvia odotuksia, jotka hallitsevat normaalitiedettä (Kuhn 1970, 52 - 53). Teoriaa ei hylätä anomalioiden törmätessä, mutta anomalioiden kertyminen ajaa tieteen kriisiin. Vaikka joitain reunaehtoja paradigmassa käytettäisiin, ei anomalioiden välttämistä loppuun. Paradigma on kulunut loppuun, kun sen kannalta anomaliset ilmiöt voidaan tunnistaa anomalioksi.

Keskeistä Kuhnin ajattelussa on se, että anomalioiden esiintyminen ei siinä johda kyseessä olevan normaalitieteen eliminointiin siinäkään tapauksessa, että teoreettisia korjauksia ja reunaehtoja koskevia korjauksia tekemällä anomaliaa ei ole voitu eliminoida. Avohuoltomalli, josta Kuhnin mukaan puhuisimme normaalitieteen käsitteellä, on joutumassa ja siirtymässä kriisiin, kun anomaliat suhteessa tiettyyn paradigmaan on kartoitettu. Kriisin kautta siirrytään uuteen paradigmaan. Anomalia on ikään kuin epäsäännönmukaisuus, joka on rikkonut normaalitieteen sääntöjä ja odotuksia (ks. Naukkarinen 1996, 118). Tässä tukimalli olisi anomalia, joka rikkoo avohuoltomallia, joka edustaa normaalitiedettä.

Riggs (1992) esittää, että paradigman vaihtuessa toiseen paradigmaan pidetään sitä ns. tieteellisenä vallankumouksena. Näyttäisi siltä, että avohuoltomallia kohtaan on noussut ilmiöitä, joiden assimiloiminen olemassa olevaan paradigmaan ei onnistu. Tämä tarkoittaa sitä, että paradigma joutuu muutokseen. Tällöin on kyseessä paradigman loppuun kuluminen, koska siihen on tullut niin paljon anomalioita. Avohuoltomalli ja tukimalli elävät malleina kuitenkin päällekkäin, sillä uusi paradigma ei voi väistää edellistä hetkessä. Kuhnin näkemyksen mukaan tieteenalalla teoriakehitys sisältää seuraavat vaiheet: 1) ei-paradigmaattinen vaihe, 2) moni-paradigmainen vaihe, 3) normaalitieteellinen vaihe, 4) kriisitieteen vaihe, joka juontuu anomalioiden ja 6) uusi normaalitieteellinen vaihe.

Sarromaa Haustätter (2011, 22) luonnehtii, että Kuhnin näkemys paradigmoista, tieteen vallankumouksesta ja normaalitieteestä on ongelmallinen. Sarromaa Haustätter (2011, 22) kuvailee, että Kuhnin (1962) määritelmä normaalitieteestä saa tutkijat uskomaan, että tiede on ahdasta ja usein dogmaattista. Tämä voi tietysti edistää myös tieteellistä aktiivisuutta ja tutkijoiden kykyä tehdä autonomisia valintoja. Kuhnin kuvaus paradigmoista ei voi tuoda tieteelle mitään uutta ymmärrystä, koska se ei tuo tutkimukselle enempää näkymiä.

<sup>5</sup> Kuhn (1970) tarkoittaa normaalitieteellä tutkimusta, joka perustuu tietylle paradigmalle ja jota tietty tiedeyhteisö on ryhtynyt soveltamaan. Normaalitieteellinen tutkimus eli paradigman artikulointi on pyrkimystä pakottaa luonto siihen suhteellisen jäykkään laatikkoon, jonka paradigma tarjoaa eli todellisuudentulkintaa (Pietilä 1983, 87). Normaalitieteen tehtävänä on artikulointi ja aktuaalistaminen, hienojyvistäminen ja monipuolistaminen (Kuhn 1970, 131 - 132). Teorian aktuaalistaminen eli paradigman artikulointi ei ole sopimuksenvarainen asia vaan prosessi, joka toteutuu paradigman pohjalta toimivan tutkijan ja luonnon vuorovaikutuksessa objektiivisesti, analogisesti.

Saloviidan ym. (1997, 60) mukaan vammaispalvelujen eri toimintafilosofiat tai paradigmat joutuvat perustelemaan oikeutuksensa julkisessa keskustelussa. Kun palvelujärjestelmät pyrkivät oikeuttamaan itseään, ne joutuvat ottamaan kantaa ainakin seuraaviin kohtiin:

1. moraalinen oikeuttaminen: tukimalli vastaa yhteiskunnan arvoja, jotka ovat täysi osallistuminen ja tasa-arvo
2. tekninen oikeuttaminen: tukimalli tuottaa parhaat tulokset ja on käytännössä mahdollinen toteuttaa.
3. taloudellinen oikeuttaminen: tukimalli tulee avohuoltomallia edullisemmaksi.

Smullin ja Bellamyn (1991, 531) mukaan tukimalli ei ole kuitenkaan ainoa yleislääke kaikkiin ongelmiin palvelujärjestelmässä. Tukimallia kohtaan on esitetty myös talousnäkökulmia. Esimerkiksi tutkijat Smull ja Danehey (1994, 60) tuovat huolensa esiin siitä, että laitokset ja avohuoltomalli maksavat niin paljon, että tästä tulee seuraamaan kriisi tai jopa katastrofi ilman radikaalia muutosta. Smull ja Bellamy (1991, 532) toteavat, että on riittävästi dataa kuvailemaan sitä, että tukimalli (Support Paradigm) tulee edullisemmaksi kuin avohuoltomalli (Program Paradigm), koska tukimallissa tuki on yksilöllistä, jolloin palvelujen tehottomuutta eliminoidaan. Smull ja Bellamy (1991) myös jatkavat, että avohuoltomallissa vammaiset ihmiset käyttävät useita erilaisia palveluja. He tekevät näitä päätelmiä artikkelissaan teoreettisesti, eivätkä vertailevan tutkimuksen perusteella. Smull ja Bellamy (1991, 531 - 532) lisäksi kuvailevat, että tukimalli tuottaa kahdenlaisia tuloksia. Ensinnäkin se tarjoaa yksilöllisiä palveluja vammaisille ihmisille ja toiseksi se tulee edullisemmaksi. Niiden vammaisten ihmisten kohdalla, jotka tarvitsevat laajaa tukea tukimallissa, tuki ei ole niin edullista tai voi olla jopa kalliimpaa. Kaiken kaikkiaan tukimalli tulee kuitenkin avohuoltomallia edullisemmaksi, koska asumistarpeita on järjestetty toisin, lukuisat ihmiset saavat epävirallista tukea (joka ei maksa) yhteisönsä jäseniltä, luodaan yksilöllisiä elämänratkaisuja ja työssä työtoverit antavat tukea vammaisille ihmisille. Näin ollen offensiivisella tukimallilla on nähdäkseni yhteys neoliberaaliin pyrkimykseen vähentää julkistalouden kustannuksia, sillä pitkään on myös mietitty, miten palveluja voitaisiin tuottaa halvemmalla ja joustavammin (Smull ja Bellamy 1991, 531).

Tukimallin mukaan käsitystä vammaisen henkilön elämästä, tukitoimista ja yhteisöihin liittymisestä tulisikin tarkastella seuraavien näkökulmien pohjalta.

**1. Näkemys vammaisuudesta:** keskitytään ympäristön rajoitteisiin yksilön rajoitteiden sijasta. Ennen kuin henkilö leimataan vammaiseksi, tulisikin miettiä mitä ympäristölle voisi tehdä, jotta vammaisen ihminen pärjäisi siinä.

**2. Näkemys yhteisön tarjoamista valmiista ohjelmista:** Keskitytään siihen, että vammaisen ihminen voi taitojen puitteissa osallistua yhteisön elämään.

**3. Näkemys vammaisten arvioinnista ja suunnitteluprosessista:** Diagnoosi ei kohdistu puutteiden analyysiin vaan siihen, mitä toiveita ja valintoja vammaisella ihmisellä on.

**4. Näkemys vammaisten ihmisten palvelujen sijainnista:** Eriytyneet ohjelmat muutetaan integroituihin ohjelmiin. Ohjelmien sisältöjä tulee muuttaa ja tulisi kiinnittää huomiota vuorovaikutukseen vammaisen ihmisen normaalissa elinympäristössä.

**5. Näkemys palvelustrategiasta:** Siirrytään virallisesta tuesta epäviralliseen tukeen. Tällä tarkoitetaan lähinnä perheenjäsenten, ystävien ja naapurien jne. tukea vammaiselle ihmiselle, jotta hän voi toteuttaa yksilöllistä elämäntapaansa (Smull ja Bellamy 1991, 527 - 530).

Tukimallin päämääränä on lisätä vammaisten henkilöiden mahdollisuutta nauttia elämästään valitsemalla elämäntapansa itsenäisesti. Paradigmassa hallinnon tulee luottaa vammaisten ihmisten omiin kykyihin ja resursseihin, jotta vammaiset henkilöt voivat itse valita tapansa elää. Julkisesti rahoitettua tukea tulisi olla käytettävissä, jotta voitaisiin vaalia yksilöllistä elämänlaatua sopusoinnussa yksilöllisten valintojen ja pyrkimysten kanssa. Tässä mallissa korostuu myös perheiden, ystävien ja muiden verkoston jäsenten epävirallinen tuki, joka ei kuitenkaan korvaa julkisia palveluita. Julkisia resursseja tulee käyttää tukena tehokkaasti ja tasapuolisesti (Smull ja Bellamy 1991, 530 - 531).

Tukitoimien päämäärien saavuttamiseksi kohdataan useita merkittäviä poliittisia kehityshaasteita. Haasteiksi muodostuvat julkisten resurssien kohdentaminen sekä tukitoimien järjestäminen. Päämäärien saavuttamisen kannalta on keskeistä paikallisten tukitoimien koordinointi sekä yhteisön tukikapasiteetin lisääminen siten, että se voi tarjota sekä virallista että epävirallista tukea (Smull ja Bellamy 1991, 530 - 531). Tukimallin haasteeksi muodostuu hankittavien palvelujen määrittäminen, palvelujen kohdistaminen yksilöille ja palvelujen hintapolitiikka. Paradigmassa vammaisen henkilön tuen tarve suunnitellaan hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaan ja täten pyritään eliminoimaan tehotomuus (ks. AAIDD 2010, 111).

Tukimallissa toiminnat perustuvat Smullin ja Bellamyn (1991) mukaan sopimuksiin. Mallin yhtenä työvälineenä on tulevaisuuden suunnitelma, jonka avulla määritellään vammaisen ihmisen tuen tarve ja pohditaan elämäntilannetta. Seuranta on kiinteä osa tulevaisuudensuunnitelmatyötä (Smull ja Bellamy 1991, 532). Tukimallille on tyypillistä joustava, paikallinen päätöksenteko. Joustavat, yksilöllisesti suunnitellut tukitoimet vaativat tukihenkilöstöltä ammattitaitoa, tuettavien vammaisten ihmisten tuntemusta, heidän olosuhteidensa tuntemusta ja tietoa saatavissa olevista resursseista. Tukihenkilöstön roolille voidaan asettaa neljä kriittistä osatekijää.

1. Tukihenkilö määrittelee ne henkilöt, joiden kriteerit täyttyvät laissa ja säännöksissä vaadituissa kriteereissä.

2. Tukihenkilö käyttää työvälineenään henkilökohtaista tulevaisuudensuunnitelmaa. Tulevaisuuden suunnitelman laadinnassa tukihenkilöllä tulee olla tietoa vammaisten henkilöiden tarpeista ja toiveista sekä läheisten ihmisten merkityk-

sestä vammaiselle ihmisille. Tulevaisuuden suunnitelmassa kuvataan oppimisen esteitä kohtaavan oppilaan elämäntilanne, vahvuudet ja epävirallinen tuki, joiden avulla suunnitellaan muutokset. Suunnitelmasta tulee myös selvitä julkisesti rahoitetut tukitoimet, jotka ovat vaihtoehtoisesti käytettävissä.

3. Tukihenkilön tehtävänä on selvittää julkisen tuen mahdollisuudet. Tukimallissa tukitoimet eivät ole jatkuvia, vaan ne perustuvat valintoihin ja käytettävissä oleviin epävirallisiin tukitoimiin. Esimerkiksi kehitysvammaiseksi diagnosoitun oppilaan muuttuvat tarpeet ohjailevat uusien tuen tarpeiden suunnittelua.

4. Tukihenkilö kirjaa asioita tulevaisuudensuunnitelmaan, jossa ilmenee oppimisen esteitä kohtaavan henkilön näkemykset tukitoimien toteuttamisesta, laadusta ja tuloksista. Dokumenttiin kirjataan myös sitä, millaiseksi henkilön elämänlaatu muotoutuu epävirallisen tuen avulla ja millaista se on julkisilla varoilla suunniteltujen tukitoimien avulla (Smull ja Bellamy 1991, 533 - 534).

Julkisilla varoilla voidaan saada aikaan riittävää tukea ainoastaan, kun tukihenkilöt huolehtivat ja osaavat antaa ammattimaista tukea. Smullin ja Bellamyn (1991) mukaan suorituskyvyn parantamisen tavoitteena henkilökohtaisessa kehittämisessä on taata riittävä määrä ammattiapua sinne missä sitä tarvitaan. Tukimallin mukaan voitaisiin kehittää yleisempi ammattimainen tukihenkilön tehtäväkuva. Tukihenkilö voisi toimia eri yhteisöissä koordinaattorina ja asiantuntijana. Täten eroavaisuuksia painottava avoimuusmalli jäisi historiaan.

Tukiparadigma ja etnometodologia rakentavat sillan toisiinsa siinä, että tukimallissa etsitään niitä esteitä, joita koulu ja opetus voivat tuottaa oppilailleen. Nämä esteet voivat olla este myös sosiaalisen järjestyksen rakentamiselle. Tukimallissa pyritään korjaamaan esteitä opiskelijoiden yhteistoiminnan tieltä. Etnometodologia astuu tässä vaiheessa jatkamaan prosessia. Kun esteet on raivattu, on mahdollista ryhtyä rakentamaan sosiaalista järjestystä ja arkielämän menetelmiä. Toisaalta tukimalli toimii myös lähtökohtana, jonka pohjalta rakennetuissa sosiaalisissa yhteisöissä on mahdollista seurata etnometodologian avulla niitä päättelyprosesseja, joita yksilöt sosiaalisissa tilenteissa tekevät. Heterogeenisissä yhteisöissä ja yksilöllisten tukitoimien avulla voivat kaikki olla rakentamassa yhteistä sosiaalista järjestystä. Samalla kaikki yhteisön jäsenet voivat olla rakentamassa yhteistä tulkintaa tässä kontekstissa.

## 2.5 Kampus-ohjelma Suomessa

Kampus-ohjelma rakennettiin siksi, että sen avulla oli mahdollista ottaa mukaan erilaisia oppimisen esteitä kohtaavia opiskelijoita tavalliseen kouluyhteisöön ja kokeilla uusia tukimallin mukaisia työtapoja suomalaisessa koulukontekstissa. Ohjelman avulla ja opiskelijoita seuraamalla päästiin tarkastelemaan integraation syvintä muotoa, sosiaalista integraatiota, tavallisissa kouluyhteisöissä.

söissä. Kampus-ohjelman avulla saatiin kokemuksia uusista, poikkeavista työtavoista. Samalla se uhkasi esimerkiksi kehitysvammatyön omia vanhoja instituutioita ja sai ne vastaansa (Saloviita 2010).

Perustana toiminnassa on ollut YK:n yleiskokouksen vuosina 1993 hyväksymät yleisohjeet, joissa korostetaan vammaisten ihmisten yhdenvertaisuutta vammattomiin nähden ja sitä, että vammaisten ihmisten koulunkäynti tulisi järjestää tavallisissa kouluissa yhdessä vammattomien oppilaiden kanssa. Kampus-ohjelman keskeisin päämäärä on siis sosiaalinen integraatio ja ideana on se, että eri tavoin oppimisen esteitä kohtaavat opiskelijat voivat opiskella haluamassaan oppilaitoksessa, ja tätä varten heille tarjotaan yksilöllistä tukea.

Kampus-opiskelijat eivät olleet samanlaisen opiskelijan statuksella koulussa vaan he auditoivat kursseja. Malli saatiin Kanadasta, Edmontonista. Suomen lainsäädäntö antaa mahdollisuuden osallistua oppitunneille, vaikka opiskelija ei suorittaisikaan mitään oppilaitoksen tutkintoa, sillä Suomessa kaikki opetus on julkista (Kampus-ohjelman esite 1997). Vaikka pääsääntöisesti opetus on julkista, perustellusta syystä voidaan oikeutta päästä seuraamaan opetusta rajoittaa: (yliopistolaki 6.2 pykälä, laki ammatillisesta koulutuksesta 22 pykälä). Myöskään työpaikalla tapahtuvaa opetusta ei voi seurata (ammattikorkeakoululaki 16.2 pykälä) (Opetuksen julkisuus Suomessa 2011; Poutala 2010, 8).

Kampus-opiskelijat olivat virallisesti Kuhankosken erityisammattikoulun opiskelijoita. He asuivat kotonaan ja opiskelivat valitsemisissaan oppilaitoksissa ja sen ympäristössä. Opiskelupaikkoja oli sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa, ammattikouluissa, kansanopistossa, kauppaoppilaitoksessa ja yliopistossa. Kampus-ohjelma toimi Kuhankosken erityisammattikoulun yhtenä linjana ja siinä opiskeli vuosien mittaan yhteensä 15 opiskelijaa (Saloviita 2000, 32 - 33). Mikäli nämä nuoret eivät olisi päässeet Kampus-ohjelmaan, he olisivat olleet työssä joko päivätoimintakeskuksessa tai työkeskuksessa, oleilleet pelkästään kotona tai opiskelleet erityisammattikoulussa.

Kampus-ohjelman perustana olivat henkilökohtaiset suunnitelmat, jotka laadittiin jokaiselle opiskelijalle. Opinnot aloitettiin miettimällä yhdessä opettajan, tulevan opiskelijan ja hänen vanhempiansa kanssa, minkä alan opiskelu olisi opiskelijan mielestä kiinnostavaa ja tämän jälkeen kartoitettiin lähiympäristön tarjoamat mahdollisuudet. Opiskelupaikan valinnan jälkeen Kampus-opettaja selvitti, millaisia kursseja ja opintoja koulussa oli tarjolla sekä tapasi opettajia sekä pyysi opiskelijalle luvan osallistua tunneille.

Suomalaiseen Kampus-ohjelmaan otettiin mukaan yliopistojen lisäksi myös muita oppilaitoksia (vrt. esim. Lobban 2002, 15). Tämän jälkeen Kampus-opiskelijalle valittiin ns. kotiryhmä, jonka lukujärjestyksen pohjalta Kampus-opiskelijalle laadittiin oma lukujärjestys. Kotiryhmästä Kampus-opiskelijalle pyydettiin vapaaehtoisia tukioppilaita, joiden tehtävänä oli tukea Kampus-opiskelijaa mm. ryhmään liittymisessä, luokkien vaihdossa sekä muissa opintoihin liittyvissä asioissa. Kampus-opettaja laati Kampus-opiskelijalle henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman yhdessä oppilaitoksen opettajien kanssa (Kampus-ohjelman esite 1997).

Kampus-ohjelman toimintamalli on seuraava:

1. Tee opiskelusuunnitelma yhdessä henkilön ja hänen perheensä kanssa. Selvitä opiskelijan omat toiveet. Asettakaa yleistavoitteet opiskelulle. Selvitä millaisia tukitoimia henkilö todennäköisesti tarvitsee.

Suunnittelukokous alkaa tulevaisuuden suunnittelulla. Tukipiiri kokoontuu epävirallisesti ideoimaan nuoren rinnalle nuoren toiveista käsin hänen koulutusvaihtoehtojaan. Lähtökohtana on tarttua nuoren vahvuuksiin. Alussa käytetään myös kasvatuspäämäärälomaketta, jossa vanhemmat hahmottavat, mitä he toivovat nuoren opetukselta. Tässä vanhemmat voivat laittaa järjestykseen erilaisia tavoitteita (kasvatuspäämäärinä: koulutiedot ja taidot, sosiaalinen hyväksyntä ja ystävyyssuhteet, terveydenhoito ja turvallisuus, minäkäsitys ja itsetunto, valintojen tekeminen, itsehallinta ja itseohjautuvuus, toiminta yhdessä muiden kanssa ja työelämän taidot). Tämän jälkeen nuorelle laaditaan henkilökohtainen opintosuunnitelma. Tukisuunnitelma ja henkilökohtainen siirtymäsuunnitelma ovat tarpeellisia tehdä alkusuunnitteluvaiheessa (Saloviita 1996).

2. Kun lupaavalta tuntuva oppilaitos on löydetty, ota yhteys jokaiseen opettajaan, jonka pitämälle kurssille tai luennolle opiskelija voisi osallistua. Anna opettajalle Kampus-esite ja kerro ohjelmasta. Yleensä on tarpeellista käydä tapaamassa myös oppilaitoksen johtoa, joka voi antaa hankkeelle periaatteellisen suostumuksensa.

3. Jos opettaja suostuu opiskelijan mukaan tuloon, pyydä tilaisuus saada esitellä Kampus-ohjelman tavoitteita muille opiskelijoille. Opiskelija ei itse ole tässä vaiheessa mukana. Pyydä vapaaehtoisia tukihenkilöitä, jotka voivat auttaa opiskelijaa kurssin aikana. Ota tukihenkilöiden nimet ja puhelinnumerot muistiin.

4. Opeta opiskelijalle liikkuminen kodin ja oppilaitoksen välillä tai järjestä kuljetus. Tutustuta hänet opiskeluympäristöön ja opeta sen käyttöä (kirjastot ja kahvilat).

5. Esitä opiskelija opettajalle. Suunnittele yhdessä opettajan kanssa, miten kurssin tavoitteita voi soveltaa opiskelijalle ja mitkä ovat opiskelijan henkilökohtaiset tavoitteet. Kirjaa ne muistiin.

6. Tuo opiskelija luennolle vasta nyt. Älä mene itse tunneille mukaan, muuten vastuu opiskelijan ohjauksesta jää sinulle. Jos opetuksen mukauttamisessa tarvitaan apuasi, on paikallaan, että annat sitä.

7. Pidä säännöllisesti ja tiiviisti yhteyttä opettajaan ja tukihenkilöihin joko tapaamalla heitä tai soittamalla. Ole valmiina tukemaan opintoja kaikilla tarpeellisilla tavoilla.



8. Tee lukujärjestys, joka sisältää opiskelijan viikko-ohjelman. Suunnittele toiminta "hyppytuntien" ajaksi. Jos lukujärjestystä on vaikea täyttää, hanki työharjoittelupaikka tyhjien tuntien ajaksi. Osallistu työnopetukseen (Bowman 1994; Saloviita 1996).

Kampus-ohjelma kaatui lopuksi Kuhankosken erityisammattikoulun sisällä esiintyneeseen vastarintaan. Ohjelmalla oli arvostusta Kuhankosken erityisammattikoulun kanssa. Kampus-ohjelma kyseenalaisti Kuhankosken erityisammattikoulun toimintamallin. Ohjelma ei loppunut siksi, että sen saavutuksia olisi arvosteltu huonoiksi, vaan siksi, että Kuhankoski ei lopulta halunnut ottaa sinne oppilaita (Saloviita 2010).<sup>6</sup>

## 2.6 Kanadalainen Kampus-ohjelma ja muita ulkomaisia ohjelmia

Kampus-ohjelma (On Campus-program), joka oli G. Allan Roeher Instituutin ja Albertan yliopiston välinen yhteistyöprojekti, käynnistyi vuonna 1987 Albertan yliopistossa, Edmontonissa Kanadassa (Uditsky ym. 1988, 96). Ohjelmassa oli mukana 11 oppivelvollisuutensa päättänyttä vaikeasti ja keskiasteisesti kehitysvammaiseksi diagnosoitua nuorta, jotka oli integroitu yliopistoympäristöön. Opiskelijalle laadittiin yksilöllinen normaaliyhteisössä tapahtuva opiskeluohjelma yliopiston aktiviteeteista. Se koostui luokkaopetuksesta, vapaa-ajantoiminnoista ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (Uditsky ym. 1988, 96). Kampus-ohjelman päämäärä oli tukea oppilaita sosiaaliseen sopeutumiseen, sosiaalisiin taitoihin sekä itsenäisyyteen (McDonald ym. 1994, 5). Weinkauff (2002) kuvaa, että yliopisto valittiin toteuttamiskohteeksi, koska sillä on sosiaalista rooliarvoa.

Suomessa ja Kanadassa suurin osa nuorista kehitysvammaiseksi diagnosoituista nuorista päättää koulunsa ilman urasuunnitelmia ja tulevaisuuden visioita (Bowman ja Skinner 1994, 47; Saloviita 2000, 27). Siirtyessään valmentaviin opintoihin, kehitysvammaiseksi diagnosoitu nuori tulee ikäänkuin urasuunnittelujaksolle, jolloin opiskelijalla ja perheellä ei tarvitse vielä olla tarkkoja suunnitelmia tulevaisuudelle (Pirttimaa 2011).

Vuonna 2008 Yhteisvastuukeräyksen aikana tehtiin kysely noin 300 kehitysvammaiseksi diagnosoitulle nuorelle, jotka olivat toisen asteen ammatilli-

<sup>6</sup> Bovallius ammattiopisto ja Turun ammatti-instituutti jatkoivat työtä osittain Kampus-ohjelman ajatuksin ja ovat yhteistyössä toteuttaneet suomalaisen ja kanadalaisen Kampus-ohjelman pohjalta lievästi kehitysvammaisille opiskelijoille hoiva-alan koulutusta. Tämä koulutus on maamme ainoa. Opiskelijat valitaan Bovallius-ammattiopiston hoiva-avustaja koulutukseen, joka tapahtuu integroituna lähihoitajaopiskelijoiden ryhmässä. Erona alkuperäisen Kampus-ohjelman ideaan nähden on, että koulutuksessa kehitysvammaisiksi diagnosoitut henkilöt opiskelivat ryhmänä lähihoitajaryhmissä, joka ei ollut Kampus-ohjelman alkuperäinen ajatus. Kuitenkin hoiva-avustaja opiskelijat tekevät lähihoitajakoulutuksen mukaisia opintoja soveltuvin osin ja saavat opinnoistaan päättötodistuksen ja opintokortin 90 ov kestävästä opinnoistaan. Opiskelijat saavat opintoihinsa yksilöllistä tukea erityiskouluista. He voivat työskennellä vanhainkodeissa, päiväkodeissa, iltapäiväkerhoissa ja kouluissa ja eri hoitoalan paikoissa, joissa on jatkuva tarve työntekijöihin (Aikio 2010).

sessä koulutuksessa. Heiltä kyseltiin heidän haaveistaan ja näkemyksistään tulevaisuuden työelämästä. Kyselyn mukaan he haaveilivat aivan tavallisista töistä aivan tavallisilla aloilla kuten, musiikkialalla, lastenhoitoalalla ja myyntityössä (Pajunen ym. 2011, 9). Vaikka kyseessä oli koulutuksessa olevat nuoret, heidän toiveissaan oli mm. saada ystäviä työpaikalta. Kehitysvammaisiksi diagnosoitujen nuorten toiveet niin koulutusta kuin työtäkin kohtaan ovat samankaltaisia kuin muilla nuorilla. Sekä jatko-opinnot että ystävyys-suhteet ovat myös kehitysvammaisiksi diagnosoiduille nuorille tärkeitä, mutta rajallinen ympäristö estää niiden solmimisen. Kampus-ohjelmassa huomioitiin ympäristön mahdollisuudet ja tutorit auttoivat opiskelijoita sopeutumaan yhteisöihin.

Ohjelman vaikutukset suuntautuivat selkeimmin Kampus-opiskelijoihin, mutta myös muihin vammaisiin ja vammattomiin opiskelijoihin. Kampus-opiskelijat eivät saaneet akateemista koulutusta ja eivätkä he siksi olleet yliopiston varsinaisia opiskelijoita. Tutkinnon suorittaminen nähdään yleensä yliopiston ainoaksi päämääräksi. Kampus-opiskelijoiden vanhemmat totesivat sosiaaliset taidot tärkeiksi. He huomasivat kehitysvammaisten nuorten tulleen keskitymiskykyisemmiksi, aikuistuneemmiksi, nuorten suhde vapaa-aikaan oli muuttunut ja kiinnostus ympäristöä sekä itseä kohtaan oli lisääntynyt. Myös ystävyys-suhteet ja ympäristössä liikkuminen olivat kehittyneet (Bowman ja Skinner 1994, 51; Bowman 1994, 13; McDonald 1994, 10).

Uusien ystävyys-suhteiden solmiminen oli Kampus-opiskelijoille tärkeää. Vapaaehtoiset avustajat eli tutorit olivat liikkuneet opiskelijoiden kanssa yliopistotoimintojen lisäksi vapaa-ajan yhteisöissä. Kampus-opiskelijat olivat ystävystyneet myös avustajien ystävien kanssa. Ystäväpiiri rikastui ja opiskelijoilla oli vanhempiensa ohella myös ikäistään seuraa (ks. esim. Hughson ym. 2006, 27). Hughsonin ym. (2006) tutkimuksessa, jossa oli mukana opiskelijoiden, alumnien ja vanhempien haastatteluja, nousi esiin selkeästi ystävyys-suhteiden ja sosiaalisten suhteiden merkitys ja tärkeys. Kampus-opiskelijat itsenäistyivät ja heille muodostui erilaisia rooleja. Parhaiten Kampus-opiskelijat olivat oppineet uusia taitoja ystävien opettaessa heitä (Sobsey ja Frank 1988; Uditsky ym. 1988).

Usein kehitysvammaisiksi diagnosoidut henkilöt päättävät peruskoulunsa ilman urasuunnitelmia ja tulevaisuuden visioita (ks. esim. Bowman ja Skinner 1994). Heillä on kuitenkin samanlaisia toiveita tulevaisuudesta kuin muillakin ikätovereillaan. Kehitysvammaisiksi diagnosoitujen nuorten elämä on liian eristettyä ja heille opetetaan koulussa sellaisia asioita, joilla ei ole käytännön elämässä käyttöä. Suppeat kokemukset rajoittavat kehitysvammaisiksi diagnosoitujen ihmisten elämää. Sosiaaliset suhteet ja ystävyys-suhteet ovat myös heille tärkeitä, mutta rajoitteinen ympäristö estää niiden solmimisen.

Kampus-ohjelmassa huomioitiin ympäristön mahdollisuudet, opiskelijoiden yksilölliset tarpeet, integroidut toiminnot, elinikäisen oppimisen filosofia, ystävien merkitys, sosiaalisesti arvostettu jatkuva koulutus, elämää rikastuttavat kokemukset, itsetunnon kehittäminen, luonnollinen ja toiminnallinen ympäristö, erilaisten työpaikkojen hakumahdollisuudet, normatiiviset ja haastavat odotukset, valintamahdollisuudet, mahdollisuus osallistua arvokkaisiin tilan-



teisiin ja kontaktiverkostot eri ihmisiin (ks. esim. Weinkauff 2002; Hughson 2006, 28 - 30). Integraation helpottaminen on yksi Kampus-ohjelman päämääristä. Kampus-ohjelmassa nähtiin, että yliopistossa pehmeiden ja kovien tieteiden tulisi olla tasapainossa. Yliopiston kasvatusfunktio toteutuu erilaisten ihmisten osallistuessa toimintoihin. Heterogeisuus tuo etuja yliopistolle Hughson (2006, 30). Ohjelmasta oli hyötyä monella tavalla. Esimerkiksi vammattomille henkilöille se mahdollisti integraatioprosessin tuntemisen, kun he tiedostivat ne tekijät, jotka auttoivat prosessin onnistumisessa.

Kampus-ohjelman kaltaisia inklusiivisia jatko-koulutusta käsitteleviä ohjelmia on alkanut käynnistyä eri puolilla maailmaa. Eräs näistä on "Up the Hill"-projekti, joka toimi Flindersin yliopistolla Australiassa (Grantley 2000, 1). Tästä hankkeesta on syntynyt yksi australialainen Timo Saloviidan ohjaama gradu (Lobban 2002). Lobbanin tutkimuksessa oli mukana 10 kehitysvammaiseksi dignosoitua opiskelijaa. Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jossa hanke on osa yliopiston IPSE-ohjelmaa (Inclusive Post Secondary Education). Aineisto on kerätty kahden vuoden periodissa, jossa osallistujia haastateltiin, tehtiin kenttämuistiinpanoja osallistuvasta havainnoinnista ja käytettiin dokumentteja. Tutkimuksessa olivat keskiössä ystävyysuhteet, kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden inklusiiviset ympäristöt, IPSE-ohjelmasta saatu hyöty sekä vammaisille ihmisille että vammattomille ihmisille, osallistujien oivalukset, vanhempien ja henkilökunnan kasvava kypsyys, omanarvontunto ja itsemääräämisoikeus (Lobban 2002, XIV).

Yhdysvalloissa toimi myös hanke Havaijin yliopiston ja kansainvälisen vammaisten nuorten jatko-opintoja tukevan Manoa keskuksen yhteistyönä (Zafft 2005). Espanjassa toimi inklusiivinen hanke 17 - 18-vuotiaille nuorille (Saorin ym. 2000, 1). Myös Englannissa oli käynnissä hanke, joka kohdistui henkilöihin, joilla oli diagnosoitu downin syndrooma (Buckley 2000, 1). Arizonan yliopistossa Yhdysvalloissa on myös käynnissä vastaavan tyyppinen ohjelma kehitysvammaisiksi diagnosoiduille opiskelijoille. Tätä ohjelmaa kutsutaan FOCUS-hankkeeksi. Hankkeen tehtävänä on luoda opiskelijoille mahdollisuuksia yhteisössä. Tässä hankkeessa keskitytään akateemisten taitojen harjoitteluun, sosiaalisiin kokemuksiin kampuksella ja itsenäistymistaitojen harjoitteluun työssä ja elämässä (Azstarnet news 2010).

Valitsin tutkimukseni kohteeksi Kampus-ohjelman, koska inklusiiviset ohjelmat antavat tavoillaan esikuvaa siitä, miten tuettu aikuisopiskelu inklusion pohjalta olisi esimerkillistä järjestää. Suomessa inklusio ei ole juuri levinnyt. Perinteiset tavat järjestää peruskoulun jälkeisiä opintoja ovat edelleen vallalla kehitysvammaisten nuorten opetuksessa. Vaikka ohjelmista on kulunut näinkin paljon aikaa, ovat ne esimerkeiltään erittäin tuoreita ja ajankohtaisia ja niiden tematiikasta käydään keskustelua tutkijayhteisöissä (esim. Thompson ja Aylward 2011).

## 2.7 Kampus-ohjelmien merkitys ja yhteys tukiparadigmaan

Kanadalaisen ja suomalaisen Kampus-ohjelman merkitys ja hyöty on ollut monenlainen:

1. Se on antanut kokemuksia ja näyttöä siitä, miten Kampus-ohjelma toimii yleisesti hyväksytyjen periaatteiden pohjalta ja miten koulumaailma ottaa Kampus-ohjelman opiskelijat vastaan. Erilaisia oppimisen esteitä kohtaavien nuorten ja aikuisten tuettu aikuisopiskelu vastaa kansainvälisesti hyväksytyjä tavoitteita inklusiivisen opetuksen osalta (Weinkauff 2002; Hughson 2006, 30).

2. Inklusioon liittyvien ongelmien ratkaisemisen hallinta helpottuu. Tuettu yhteisöön liittyminen/tukimalli ja inklusio on etenkin Suomessa kohtuullisen uutta, joten tarvitaan kokemuksia, kuinka inklusiopyrkimykset onnistuvat. Tämä ei pelkästään tarkoita ainoastaan oppimisen esteitä kohtaavia henkilöitä, vaan myös lähinnä normaaliyhteisöjen muita ihmisiä sekä laajempaa tieteellistä merkitystä (ks. esim. Udistky ym. 1988; Hughson 2006 ym., 28).

3. Oppimisen esteitä kohtaavien opiskelijoiden elämänlaatu paranee. Tukimalli pohjautuu kehitysvammaisiksi diagnosoitujen opiskelijoiden liittymiseen normaaliyhteisöihin, mikä antaa heille mahdollisuuden tasavertaiseen elämään vammattomien ihmisten rinnalla (ks. Hughson ym. 2006, 28, 30). Kokemukset tasavertaisista mahdollisuuksista ja osallistumisesta ovat osoittautuneet erittäin tärkeiksi kehitysvammaiseksi diagnosoitulle henkilölle (Saarinen 1994). Oma-kohtaiset koulu- ja oppisisältöjen valinnat ja toiveet, joita tukimalli korostaa, edistävät kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden elämänlaatua (Sobsey ja Frank 1988; Saarinen 1994; West ja Parent 1992; Schalock ym. 2007, 9).

4. Opetus on tehokkaampaa. Normaaliyhteisössä on tarjolla runsaasti myönteisiä toimintamalleja, jotka edistävät kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden oppimista (Brown ym. 1991). Kun henkilöllä on mahdollisuus oppia funktionaalisia taitoja, joita hän käyttää luontevasti, edistää se henkilön positiiivisista suorituskykyä ja motivaatiota (Linehan ym. 1991). Tällöin on myös mahdollista helpottaa erityiskasvatuksen alueella olevaa yleistämisen ongelmaa (ks. esim. Jorgensen ym. 2010, 21). Normaaliyhteisössä opitut taidot siirtyvät kontekstista toiseen, kun niitä voidaan käyttää. Yleisesti voidaan myös todeta, että normaaliyhteisössä vaatimustaso on korkeampi.

5. Asenteet vammaisuutta kohtaan muuttuvat. Mahdollisuus kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden kohtaamiseen auttaa yhteisöjen ihmisiä muuttamaan käsityksiään vammaisuudesta. Kohtaamisen avulla kielteiset käsitykset vähenevät (Rogan ym. 1993; Brown 1991; Hughson ym. 2006, 28 - 30; Oulasvirta 2010). Hughson ym. (2006) kirjoittaa, että eritoten vanhemmat pitävät tärkeänä tukea lapsiaan inklusiivisen ympäristön jäsenyyteen.

6. Kustannussäästöjen aikaansaaminen. Tukiparadigmassa luonnollisina yhteisinä ovat normaaliympäristöt, jolloin erityisympäristöjä ei tarvita. Kustannukset alenevat, koska toiminta tapahtuu normaaleissa yhteisöissä kuten kouluissa, liikennevälineissä jne. (ks. Smull ja Bellamy 1991, 532). Näissä luonnollisissa yhteisöissä voivat yhteisöjen muut ihmiset antaa luonnollista apua vammaisille henkilöille. Samalla kehitysvammaisiksi diagnosoiduille henkilöille laaditaan yksilöllisiä suunnitelmia, jolloin he saavat myös tuen yksilöllisesti. Näin karsiutuu turhia palveluja, joita he saavat väistämättä kuntoutusparadigman suuntaisessa ajattelutavassa (esim. yövalvonta asuntolassa, invakuljetus jne.) Lisäksi taitojen karttuessa kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön tuen tarve vähenee.

7. Tukiparadigman myötä tulee haasteena koulutus- ja työvoimapolitiittisia muutoksia. Kehitysvammahuollon työntekijöiden koulutus ja työn sisältö muuttuvat segregoiduista ympäristöistä normaaliyhteisöihin. Työntekijän työn luonne muuttuu tukihenkilön suuntaan, jolloin myös työntekijän asiantuntemus ja vastuu lisääntyvät. Itsenäisempi, lähellä vammaista ihmistä ja hänen perhettään työskentelevä työntekijä voi kokea myös työnsä mielekkääksi. Työntekijän painopisteet siirtyvät selkeästi kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön tukemiseen normaaliyhteisöissä, jolloin joustavuus ja liikkuvuus lisääntyvät (Smull ja Bellamy 1991). Hughson ym. (2006) kuvaavat tutkimuksessaan, että työntekijöiden työ on erilaista ja se painottuu inklusiivisissa ympäristöissä erilaiseen työtapaan kuin medikalistisessa mallissa.

Kampus-ohjelma toimi tukimallin mukaisesti ja käytti tukimalliin kuuluvia työmenetelmiä. Kampus-ohjelman ensisijainen päämäärä oli tukea oppilaita sosiaaliseen sopeutumiseen, sosiaalisiin taitoihin ja itsenäisyyteen. Kanadalaisen "On Campus-Programin" tutkijat ovat arvioineet Kampus-opiskelijoiden hyötyvän ohjelmasta ja kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden vaikuttavan panoksellaan myös yliopiston toimintaan.

Kampus-ohjelma on toteutettu konkreettisesti tukimallin pohjalta. Tukimallin tehtävä on yhdenvertaistaa eri tavoin oppimisen esteitä kohtaavia henkilöitä osallistumaan tavallisten toimintaympäristöjen suomiin mahdollisuuksiin. Olennaista on pohtia niitä esteitä, joita inklusio tuo esiin. Suomalaisessa Kampus-ohjelmassa näitä esteitä olivat nimenomaan vammattomien ihmisten asenne kohdata eri tavoin oppimisen esteitä kohtaavia opiskelijoita. Toisaalta tutkinnon suorittaminen nähtiin ainoana keskeisenä päämääränä kaikissa koulu-yhteisöissä, vaikka kouluorganisaatioilla voi olla muitakin keskeisiä tehtäviä, mm. kansalaiskasvatus, suvaitsevaisuuskasvatus ja monikulttuurisuuteen kasvaminen ym. Inklusiivisissa koulun ja yhteisön jäsenten tulee pystyä tunnistamaan näitä esteitä ja etsiä niihin ratkaisuja.

Kampus-ohjelman opiskelija Marialle tehtiin ohjelma tukipiirissä. Tukipiirissä (circle of friends) etsimme ratkaisua siihen, miten Marian syrjäytymiskehitystä voitiin estää, katkaista ja kuinka Maria pääsi takaisin luokkayhteisönsä. Tukipiiri tuotti tuloksia, ratkaisuja, mutta ne eivät kestäneet kovin pitkään. Se

kuitenkin toi mallin yhteisölle siitä, että kaikkien yhteisön jäsenten tulee olla aktiivisia, analysoivia ja ottaa osaa ongelmien ratkaisuun. Näin jokainen yksilö kouluyhteisössä on osaltansa vastuussa opetuksen sopeuttamisesta niin, että se toivottaa myös oppimisen esteitä kohtaavan opiskelijan tervetulleeksi. Tämä on suuri haaste yhteisöille.

Henkilökohtaiset ja yksilölliset tavoitteet eivät voi olla keskiössä, eikä koulu voi nähdä niitä ainoina päämäärinä. Rinnalle olisi tultava yhteisöllisiä tavoitteita, sosiaalisia taitoja, yhteisvastuuta, kansalaistaitoja, auttamisen ja tukemisen taitoja ja kykyä ratkoa erilaisia ongelmia. Mitkään akateemiset taidot eivät siten anna riittävästi osaamista yksilöille, vaikkakin ne ovat tärkeitä ja merkityksellisiä. Ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä helpottaa kuitenkin se, että hän voi kasvaa täyteen mitaansa myös mainitsemieni taitojen osalta. Yhteisön jäsenten tulee olla myös valmiita tarjoamaan tukea vammaiselle ihmiselle ja siten osallistaa hänet yhteisön jäseneksi. Yhteisöjen jäsenten tulisi myös osata ottaa vammaiset ihmiset vastaan heidän vahvuuksiaan ja taitojaan huomioiden, eikä diagnoosin kantajana.

Kulttureissa lienee eroja. Vaikuttavatko meillä hyvinvointivaltion ulos sulkemisen käytänteet tähän? Onko meidän tapamme ja asenteemme rakentuneet jotenkin toisin kuin kanadalaisessa kulttuurissa? Toisaalta medikalistinen näkökulma on myös Kanadassa olemassa, kuten Malacrida (2004, 61) kiteyttää. Tutkimuksessaan hän totesi, että ei-medikalistiset ilmiöt tulevat käsitellyiksi medikalistisesti, kuten ADD/ADHD-diagnoosin saaneet lapset Kanadassa ja myös Britanniassa. Näin ollen opettajat, erityisopettajat ja psykologit voivat käyttää sosiaalista kontrollia näihin lapsiin medikalistisen näkökulman pohjalta. Medikalistinen näkökulma ohjaa vahvasti myös Suomen koulukäytänteitä. Nähdäänkö Suomessa asiat yksilölähtöisesti vai yhteisökeskeisesti?

Myös se, että Kampus-opiskelija on saapunut luokkaan ilman pääsykoetta, on varmasti yksi poissulkemista vahvistava tekijä. Vaikka Kampus-ohjelman idea lähtee siitä, etteivät Kampus-opiskelijat suorita tutkintoa sellaisenaan kuten muut luokkatoverinsa, saattaa se luokassa aiheuttaa hämmennystä ja tavoitteiden jatkuvaa kyseenalaistamista.

Yhteisöjen ongelmaratkaisukyvyt ovat yksi suuri ilmiö, jota tutkijana olen pohtinut. Ilman ongelmanratkaisutaitoja on erittäin haasteellista oppia luokkayhteisössä, koska haasteita ja ongelmatilanteita tulee aina eteen. Nämä haasteet ryhmän pitäisi osata yhdessä ratkaista.

Toisaalta sosiaalialan oppilaitoksen opiskelijat olivat ehkä omaksuneet avohuoltomallia koskevan teorian osana tutkintoaan ja sieltä käsin heille oli syntynyt segregoiva asenne. Myös opettajakoulutuksen opiskelijat tuntevat koulutuksen kaksoisjärjestelmän ja heillekin oli mahdollisesti syntynyt aiemmin segregatioon taipuva asenne ja tietty arvokäsitys vammaisista ihmisistä. Luokkatovereiden Kampus-opiskelijoihin kohdistama käytös oli hyvin monen eri tekijän yhteisvaikutusta ja siten monimutkaisesti selittyvä ilmiö.

## 2.8 Funktionaalisen mallin ja ekologisen arvioinnin yhteys tukiparadigmaan

Inkluusiokeskusteluun liittyy ajatus siitä, että yhä enemmän opiskelijoille opetetaan taitoja luonnollisissa ympäristöissä ja funktionaaliseen malliin ja ekologiseen arviointiin pohjautuen.<sup>7</sup> Funktionaalinen malli ottaa kantaa henkilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen (Coulter 2006). Kampus-ohjelman toiminta perustui luonnollisesti tähän. Tutkimukseeni teema liittyy siten, että Kampus-opiskelijat harjoittelivat sosiaalisia taitoja kouluympäristöissä tuntien ja koulun käyntinsä aikana. Kampus-opiskelijoiden sosiaalisilla taidoilla oli osittain merkitystä siinä, millaiseksi heidän sosiaalinen asemansa muodostui tavallisissa kouluympäristöissä. Liittyminen koulu yhteisöön merkitsee erilaisen taitojen harjoittelua luonnollisessa kouluympäristössä. Näitä taitoja Kampus-opiskelijat harjoittelivat jatkuvasti ja toistuvasti eri yhteyksissä koulupäivensä aikana. Kaikilla taidoilla päivittäisillä taidoilla (esim. pukeutuminen, syöminen, wc:ssä käyminen jne.), sosiaalisilla, kognitiivisilla, motorisilla ja kielellisillä taidoilla on merkitystä sosiaalisten suhteiden rakentumiseen ja sosiaalisten suhteiden edistämisen tematiikkaan suorasti tai epäsuorasti. Kun kehitysvammaiseksi diagnosoitu opiskelija ei osannut mennä luokasta toiseen tai kääntää luentomateriaalin sivuja, oli siinä tilaisuus, johon luokkatoveri olisi voinut tarttua. Siinä mahdollistui sosiaalinen liittyminen ja auttaminen. Funktionaalinen malli ja ekologinen arviointi tarjoavat konkreettisia tukimallin mukaisia erityispedagogisia keinoja sosiaaliseen liittymiseen koulukontekstissa.

Funktionaalisen (toiminnallisen) mallin ydin on siinä, että siinä etsitään opetustavoitteita käytännön elämässä tarvittavista taidoista (Saloviita 1993b, 114). Nämä taidot ovat sellaisia, jotka ovat henkilölle välittömästi käyttökelpoisia taitoja. Tavallinen elämä on funktionaalisten taitojen viiteympäristö, josta myös kumpuaa ne opetukselliset tavoitteet, joista yksilö parhaiten hyötyy. Olennaista on taitojen iänmukaisuus. Saloviita (1993b, 115) painottaa funktionaalisen mallin ytimen piilevän siinä, että vammaisiksi diagnosoidut henkilöt eivät valmentaudu jatkuvasti normaalielämään (kuten avoahuoltomallissa), vaan ovat näissä ympäristöissä suoraan läsnä (kuten tukimallissa). Koska opiskelijoil-

<sup>7</sup> Funktionaalista mallia on edeltänyt kehitysmalli, joka perustuu kehityspsykologiseen ajatteluun (ks. esim. Jacobson 2006, 325). Tämä ajattelu pohjautui näkemykseen, että kehitysvammaiseksi diagnosoidut oppilaat kulkevat samaa kehitystietä kuten muutkin oppilaat, joskin heidän oppimisensa on hitaampaa. He jäävät auttamatta jälkeen muista oppilaista. Erityisopetus auttaa kuromaan umpeen tätä eroa oppimisen esteitä kohtaavien oppilaiden kohdalla. Erityisopetuksen sisältöä ohjaa kehityspsykologia. Opiskelijan tavoitteet määritetään kehityspsykologisesti taitojen luettelosta, jotka ovat seuraavina (Saloviita 1993b, 113). Tämä malli pohjautuu erityisympäristöjen suosimiseen ja osa avoahuoltomallin mukaista ajattelua. Taitoja harjoitellaan erityisympäristöissä ja kun tietty taitotaso on saavutettu, voi saavuttaa normaaliympäristön, joskin sieltä palautuu erityisympäristöön, kun taidot loppuvat. Kun taitoja harjoitellaan erityisympäristöissä, niin vastassa on yleistämisen ongelma. On tavallista, että taidot eivät siirry ympäristöstä toiseen. Oppimisen esteitä kohtaava oppilas voi siirtyä yhä kauemmas normaaliympäristöstä, koska hän ei kykene saavuttamaan yhteiskelpoisuutta vähäisten taitojensa takia.

le opetetaan iänmukaisia taitoja, niitä voidaan käyttää heti luonnollisessa toimintaympäristössä. Tällöin myös yleistymisen ongelma katoaa, koska yksilö voi oppia laajoja tehtäväsarjoja tavallisessa ympäristössä. Opiskelija saa heti positiivista vahvistusta taidoillensa. Opetus on myös tehokasta, koska opiskelijoille opetetaan juuri niitä taitoja, joita he tarvitsevatkin (Saloviita 1993b).

Funktionaalinen malli perustuu tukiparadigman mukaiseen ajatteluun. Jokainen vammaiseksi diagnosoitu henkilö voi osallistua normaaliyhteisöön yksilöllisten tukitoimien avulla. Kuntoutuminen ei ole ehto yhteisöön pääsulle. Saloviita (1993b, 116) korostaa, että kuntoutus ja taitojen oppiminen ovat tukitoimia, joilla yhteisöön liittymistä edistetään. Tässä tutkimuksessa Tuomaksen rentoutusohjelma ja Marian tukipiiri olivat tällaisia tukitoimia, joiden avulla pyrittiin lisäämään heidän yhteisöön liittymistään.

Ekologinen arviointi tarkoittaa sitä, että havainnoidaan luonnollisia tilanteita, joiden pohjalta taitoja voidaan opettaa. Havainnoidaan esimerkiksi opiskelijaruokalassa tarvittavia taitoja, kuten mitä taitoja tarvitaan lounaan ottamisessa. Havainnoidaan opiskelijan elinympäristöissä tarvittavia taitoja. Ekologisessa arvioinnissa eritellään, millaisia toimintoja näissä ympäristöissä on ja millaisia taitoja ympäristössä vaaditaan, jotta ympäristössä vaadituista toiminnoista selviydytään. Tämän jälkeen tutkitaan, mitä taitoja opiskelijalla on ympäristössä vaadittuihin taitoihin nähden. Sitten eritellään mitä toimenpiteitä tarvitaan, jotta opiskelija voi osallistua toimintoihin joko täysin tai osittain. Henkilö voi tarvita toimintoihin osallistumisessa fyysistä avustamista, toimintojen mukauttamista (tarvikkeiden mukailu, apuvälineiden käyttö, toimintojen tapahtumisjärjestelyjen mukailu ja sääntöjen mukailu), fyysisen ja sosiaalisen ympäristön mukauttamista (esim. luiskat pyörätuoleille) ja puuttuvien taitojen opettamista (Saloviita 1993b, 116.)

Funktionaalisen mallin mukaan ei opeteta yleensä yksittäisiä taitoja vaan kokonaisia tehtäväsarjoja. Miten funktionaalinen malli ja ekologinen arviointi liittyvät etnometodologiseen suuntaukseen? Ensinnäkin on keskeistä se, että näitä malleja käytetään normaaliympäristössä, joissa myös arkielämän menettelmiä rakennetaan yhdessä. Ihmiset noudattavat yhteisössä sääntöjä. Kehitysvammaisiksi diagnosoidut henkilöt opettelevat näitä yhteisiä sääntöjä tavallisissa yhteisöissä, mutta heidän kohdallaan voidaan joutua mukauttamaan sääntöjä. Niin taidot kuin säännötkin voidaan opettaa kehitysvammaiksi diagnosoiduille henkilöille ekologisen analyysin ja funktionaalisen mallin pohjalta. Näitä taitoja he tarvitsevat muodostaessaan sosiaalista järjestystä yhdessä muiden yhteisön toimijoiden kanssa. Toisaalta pelkkä sääntöjen harjoittelu ei ole keskeistä, vaan se, että opiskelija kykenee refleктоimaan sosiaalista tilannetta. Tämä vaatii huomattavasti enemmän kehitysvammaiseksi diagnosoidulta opiskelijalta itseltään.



### 3 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

#### 3.1 Tutkimusmenetelmien valinta ja metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni perustuu laadulliseen tutkimukseen, kouluetnografiaan. Olen perinteisen etnografian ja uuden etnografian "välimaastossa". Tämä merkitsee sitä, että olen pyrkinyt ottamaan tässä tutkimuksessa esiin myös Kampusopiskelijoiden oman äänen haastattelemalla heitä ja tekemällä yhdessä heidän kanssaan heitä koskevia verkostokarttoja. Uuden etnografian painopisteenä on tuoda näkyviin tulkintatapoja, joissa toimijat rakentavat tietynlaista todellisuuttaan. Uusi etnografia on luonteeltaan tutkimuskohteiden aktiivisuutta ja osallistumista korostavaa (Vanhala 2005, 39). Näin ollen toimijat eli Kampusopiskelijat itse luovat todellisuutensa ja kokemuksensa, puheen, vuorovaikutuksen ja jopa verkostokarttojensa kirjaamisen avulla. Tämä on mielekäs tapa tulkita sosiaalista todellisuutta. Ihmiset ovat tutkimuskohteena aktiivisia toimijoita ja he rakentavat todellisuuttaan vuorovaikutuksen ja puheen avulla. Tutkijana olen osa todellisuuden luomisessa. Todellisuus on aina näkökulmainen ja erityisesti se on kontekstisidonnainen. Todellisuudesta on myös jatkuvasti käytävä neuvotteluja. Etnografiaa täydentää etnometodologinen näkökulma ja siis konstruktionistinen näkemys todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta. En ole tyytynyt pelkästään "perinteisen" laadullisen tutkimuksen avulla jäsentämään empiiristä aineistoa. Etnometodologiassa keskeiseksi muuttuu se, miten toimijat itse ovat havainnoineet ja teoretisoineet todellisuuttaan (Suoninen 2001, 368).

Etnometodologia on tärkeä työni kannalta siksi, että se antaa mahdollisuuden tarkastella mitä kaikkea ilmiöiden tulkintaa kehystävät kokonaisuudet voivat olla ja millaisia selontekoja noissa kokonaisuuksissa voidaan muotoilla. Tätä toki tehdään myös empiirisessä tutkimuksessa yleensäkin, mutta etnometodologia tekee teoriana kysymyksen asettelun ylipäättänsä mahdolliseksi (ks. Suoninen 2001, 376). Tutkimuksessani olen fokusoinut tutkimustehtävän siten, että se tekee mahdolliseksi arkielämän tilanteissa käytettävän tiedon tarkastelun. Metodisesti etnometodologia on haastanut minua tutkijana. Olen joutunut pohtimaan mitä aineiston analyysissä on merkinnyt etnometodologinen käsite

*sosiaalisen todellisuuden sulkeistaminen* (ks. Suoninen 2001, 377). Tämän käsitteen Garfinkel on lainannut Shultzilta ja se viittaa siihen, että tutkijan tulee "unoh-  
taa" analyysinsa aikana omat arkiymmärryksen mukaiset oletukset. En ole voi-  
nut siis tutkijana tehdä päätelmiä suoraan, mistä toiminta ylipäättänsä johtuu tai  
millaisiin tavoitteisiin toimijat eli Kampus-opiskelijan luokkatoverit yleensä  
pyrkivät sellaisissa tilanteissa, joista olen kerännyt aineistoa (esimerkiksi infor-  
maaliset keskustelut tai sosiogrammit) (ks. Suoninen 2001, 377). Sul-  
keistamisen ideana on, että sen avulla voidaan tehdä näkyväksi niitä käytäntöjä,  
joilla itsestään selvänä otettu todellisuus tuotetaan. Sulkeistamisessa todelli-  
suuden olemassaolo kuitenkin hyväksytään. Sulkeistaminen on aineiston stra-  
teginen lukutapa, jossa tutkija ottaa etäisyyttä analysointia haittaavaan arkiseen  
ymmärrykseensä.

Tässä tutkimuksessa sulkeistaminen tarkoittaa vallitsevan erityispedago-  
gisen ja sosiologisen käsityksen "vammaisten ja vammattomien oppilaiden so-  
siaalisista suhteista" sivuuttamista eräänlaisella toisenlaisella näkökulmalla.  
Tarkastelen siis, millaisia etnometodeja eli luokka- ja koulutapahtumien ym-  
märtämisen ja Kampus-opiskelijoiden sosiaalisen tilan selvittämisen välineitä  
Kampus-opiskelijat itse perheineen, luokkatoverit ja opettajat käyttävät puhu-  
essaan ja kuvaillessaan niitä sosiaalisia tilanteita, joita näkyy heidän ympäröi-  
vässä kouluelämässään. Keskeistä etnometodologisesti myös on, miten he käyt-  
tävät näitä metodeja (esim. sosiogrammit) ja myös, mitä he tietyllä tavalla ker-  
toessaan kertovat yhteisöstään. Miksi he näin tekevät ja puhuvat, ei ole etnome-  
todologian kannalta merkityksellistä, mutta tässä kohdin etnografia voi auttaa  
ja etsiä vastauksia miksi-kysymykseen. Mielestäni nämä molemmat lähestymis-  
tavat voivat hyvin tukea toisiaan. Ne myös omalla tavallaan haastavat toisiaan,  
mutta eivät ole metodeina toistensa kilpailijoita vaan täydentäjiä. En ole ehkä  
empiriassa soveltanut loppuun asti etnometodologian periaatteita. Tällöin olisi  
otettava huomioon Pehkosen (2009, 41) mukaan se tilanteinen toiminta, jossa  
luokkatoverit toimivat yhdessä ja reagoivat keskenään niistä lähtökohdista kä-  
sin, joista heidän asenteensa ja käsityksensä sosiaalisen toiminnan rakenteesta  
muodostuu. Garfinkelin etnometodologia ei oikeastaan ole metodologia, vaan  
se on keino kuvailla luokkatovereidien metodeja, joita he käyttävät kuvatessaan  
sosiaalista elämää ja toimintaa luokka- ja kouluyhteisössä. Garfinkelin etnome-  
todologiassa ollaan kiinnostuttu ihmisten kyvyistä, joita käyttäessään ihminen  
on "puhdas" yhteisön jäsen (Garfinkel 1967,57).

Olen paikantanut itseni etnometodologisesti tutkimuksessani. Tämä mer-  
kitsee sitä, miten tutkija paikantaa itsensä osaksi tutkimuskohdettaan. Olen tut-  
kijana siis ulkopuolinen yhteisöstä niin kielellisesti kuin kulttuurisesti (ks. Peh-  
konen 2009, 19). Tutkimani koulukontekstit eivät ole yhteisöjä, joissa itse eläisin  
ja toimisin. Tässä kohdin etnografia ja etnometodologia yhtyvät: minun täytyy  
tutkijana tuntea kontekstit perin pohjin, jotta voin ymmärtää luokkayhteisön  
jäsenten toimintaa ohjaamia tilanteisesti tuotettavia normeja. Tätä rooliani ku-  
vailen myöhemmin etnografisin perusteluin, mutta etnometodologiassa käyte-  
tään eri käsitettä tämän ilmiön kuvailuun.



Suonisen (2001, 377) mukaan tutkijan ei tulisi lähteä arvuuttelemaan lopputulosta, vaan tärkeämpää etnometodologisesti on se, että prosessin eri vaiheet katsotaan läpi yksitellen ja seurataan, millaisia siirtoja kullakin osapuolella prosessissa on. Merkityksellistä ei ole tutkia sosiaalista todellisuutta, vaan erityisesti prosesseja, joita ketjuuntuu tietyissä arkisissa tilanteissa. Tässä tutkimuksessa sosiaalisten asemien tyypeissä oli nähtävissä suuri joukko pieniä prosesseja mikrotasolla, kuten (luokkatovereiden ja Kampus-opiskelijan vuorovaihtus erilaisine vivahteineen ja tilanteiden eri tekijät). Näistä kasvoi suurempia prosessivaiheita, joiden kautta sosiaaliset asemat kehittyivät askel askeleelta tai etnometodologisesti tulkiten prosessit etenivät hetki hetkeltä ja täydentyivät. Etnometodologiassa painotetaan sitä, että sen tehtävänä on havainnoillistaa sosiaalisten prosessien muotoutuminen pikemminkin kuin selittää niitä ja sitä, mistä ne johtuvat (Suoninen 2001, 381). Tätä perustellaan sillä, että on tärkeää tehdä näkyväksi toimijan osuus tapahtumien tuottamisessa.

Tässä tutkimuksessa olen yrittänyt tehdä näkyväksi sen, miten luokkatoverit ovat kohdelleet ja asemoineet Kampus-opiskelijan ryhmiinsä, miten tämä kohtelu tai asemointi on edennyt vaihe vaiheelta päivästä toiseen. Toimijoita ovat paitsi luokkatoverit, myös Kampus-opiskelijat, jotka molemmat ovat olleet vaikuttamassa prosessin etenemiseen. Kampus-opiskelijan taidot, kyvykkyys, rajoitteet ja esteet, luonne, mieliala, vireystila jne. ovat niitä tekijöitä, joilla on ollut merkitystä heidän sosiaalisen asemansa rakentumiselle ryhmissä. Sitä vastoin luokkatoverien avoimuus, asenteet, tahtotila, aika, aiemmat kokemukset, kiinnostuneisuus ovat esimerkiksi niitä tekijöitä, jotka ovat tuottaneet prosesseihin aineksia. Verkostojen analyysissä sitä vastoin Kampus-opiskelijoiden verkostot muuttuivat vaihe vaiheelta. Ne rakentuivat eri ihmisistä sitä mukaa, kun heidän opintonsa Kampus-ohjelmassa etenivät. Tätä olen pyrkinyt kuvaamaan saattaen näkyviin toimijoiden tuottamia käsityksiä siitä, keistä milloinkin (kysymishetkellä) rakentuu verkostokartta. Tärkeää etnometodologiassa on kuitenkin myös se, että ilmiöille voidaan antaa selitys, mutta erityisen olennaista on tutkijan saada etäisyyttä analyysia edeltävään arkiymmärrykseensä, joka todennäköisimmin tuottaa uutta ymmärrystä toisin, kun analyysia tulkitaan etukäteen. (Suoninen 2001, 382.)

Mikä on tässä tutkimuksessani kannanottoni metodologisesta perspektiivistä eli mikä lopulta sitoo yksittäiset metodiset ratkaisut tasapainoiseksi kokonaisuudeksi? Haen selitystä etnometodologian ja etnografian käytölle ja selvittän, miten ne näkyvät tutkimuksessani. Toisaalta tutkimuksessani tarkastelen ja esittelen etnometodologian mahdollistamia menetelmiä luokkayhteisöjen sosiaalisten suhteiden tarkastelemiseen. Tarkastelen, miten luokkayhteisöissä sosiaalisia suhteita kuvaillaan osana arkista koulunkäyntiä ja toisaalta miten näitä kuvailuja ja perusteluja tehdään näkyviksi niille ominaisessa ympäristössä eli luokka- ja kouluyhteisöissä tutkimuksen avulla. Etnometodologia lähtee siitä, että yhteiskuntaa lähdetään tarkastelemaan luokkayhteisön oppilaiden ja opettajien (jäsenten, *ethno*) arkisia menetelmiä (*method*) sekä myös keinoja toimia yhdessä sosiaalisessa tilassa ja näiden lisäksi vielä toimintansa merkityksiä rakentamalla (*-ology*). Lähdin kokeilemaan etnometodologiaa yhdessä etnografian

kanssa - ehdottomasti kokeilemaan. Tutkimus yrittää rakentaa metodologista ja empirian avulla kokeilupohjaa etnometodologiselle erityispedagogiikalle.

### 3.1.1 Laadullisen tutkimuksen lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa käytin analyysiini eri tavoin kerättyä aineistoa, joka tuotti tutkimukseeni paitsi vastusta myös haasteita. Monet aineistot lisäsivät ilmiön monikatteista ymmärrystä ja avasivat ikkunoita eri näkemyksiin eri toimijoiden näkökulmasta. Pääsin kurkistelemaan tutkijana niin aineenopettajien näkemyksiin ilmiöstä kuin myös Kampus-opiskelijoiden luokkatovereiden näkökulmiin. Laadullisen tutkimuksen ydin on ilmiön ymmärtämisessä yksilön omasta näkökulmasta käsin (Taylor ja Bogdan 1984). Tutkijan tulee laadullisessa tutkimuksessa päästä lähelle tutkittavaansa vuorovaikutuksen keinoin. Tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavan ilmiön kanssa ja tutkijan suhde ilmiöön on subjektiivinen (Naukkarinen 1996, 121).

Kvalitatiivinen tutkimus on Pattonin (1990, 40 - 41) luetteloinnin mukaan luonteeltaan naturalistista, siinä on käytössä induktiivinen analyysi, se on holistista, siihen liittyy henkilökohtaiset kontaktit ja dynaamisuus, se perustuu aintukertaiseen tapaukseen, se on riittävän sensitiivistä, se on empaattisen neutraalia ja joustavaa.

Aineisto on laadullisessa tutkimuksessa yksityiskohtaista ja pikkutarkkaa ja myös tutkijan tiedonhankinta on syvällistä. Tässäkin tutkimuksessa aineistossani oli runsaasti yksityiskohtia, joita käsittelin käsityömäisesti (ks. Taylor & Bogdan 1984, 8). Patton (1990) kuvaa, että tutkijan omat henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset ovat tärkeä osa tutkimusta ja ratkaisevat ilmiön ymmärtämisessä. Koska olen työskennellyt kehitysvammatyössä, koin Kampus-opiskelijat helposti lähestyttäviksi ja vuorovaikutus oli luonnollista. Näin tämän tärkeäksi, sillä ilman kokemusta kehitysvammaisiksi diagnosoiduista henkilöistä minun olisi ollut esimerkiksi ehkä vaikea haastatella heitä. Tunsin myös opettajan kokemuksen perusteella ammatillisten oppilaitosten toimintaa, joten aineistojen keruu siellä oli luontevaa ja omalla tavallaan helppoa. Tunnen kouluelämän läheiseksi, toisin kuin esimerkiksi vanhainkodit, vankilat tai mielisairaalat.

Aineistoni oli todella monitasoista. Koin kuitenkin hyvin tärkeäksi sen, että kykenin työskentelemään aineistoni parissa lyhyen, mutta samalla erittäin intensiivisen ajan, jolloin kykenin uppoutumaan aineistoni saloihin huolellisesti. Sain hyvin läheisen suhteen aineistooni. Tutkijan tulee säilyttää työssään holistinen näkökulma, jolloin koko tutkimus ilmiöineen on monimutkainen systeemi. Tutkijan tulee laadullisessa tutkimuksessa aina olla kontekstiherkkä eli hänen tulee asettaa löydöksensä sosiaaliseen, historialliseen ja ajalliseen kontekstiin. Lisäksi tutkijan on säilytettävä empaattinen neutraalisuus työssään eli tutkija ei voi olla työssään täysin objektiivinen, mutta ei subjektiivinenkaan.

Eisner (1991, 43) kirjoittaa, että objektiivisuus tarkoittaa sitä, että tutkija näkee asiat siten, kuten ne ovat ja tämä pohjautuu tutkijan kokemukseen tai tietoon. Tätä kutsutaan ontologiseksi objektiivisuudeksi. Tutkija voi laadullisessa tutkimuksessa sisällyttää henkilökohtaisia kokemuksia ja empaattisia näke-

myksiään osaksi tarkoituksenmukaista aineistoa ja samalla ottaa neutraalin eli ei-tuomitsevan asenteen mitä tahansa aineistosta nousevaa sisältöä kohtaan. Aineistoista nousseet negatiiviset elementit olivat työni raskain anti. Niiden raportoiminen kuitenkin vahvisti tai karaisti minua tutkijana, vaikkakin alussa negatioiden käsittely vei aikaa. Menetelmällinen objektiivisuus merkitsee puolestaan sitä, että käytetään puolueettomia menetelmiä, esimerkiksi testejä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista kaiken aikaa muuttaa tutkimusasetelmaa sen mukaan, kun tutkimus tuo esiin uusia puolia ja muutostarpeita (Patton 1990, 40 - 41). Tässäkin tutkimuksessa jouduin jatkuvasti reflektomaan, millä teorioilla pystyin parhaiten selittämään Kampus-opiskelijoiden sosiaalista elämää. Subjektiivisuus näkyy usein tutkimuksessa siten, että tutkija kirjoittaa minä-muodossa, puhuu subjekteista ei ihmisistä (Eisner 1991, 45).

Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma. Näitä voidaan yhdessä tarkastella elämismailmana (Varto 1992). Kirkin ja Millerin (1986) mukaan tarkasteltaessa ihmistä hänen omissa olosuhteissaan ollaan vuorovaikutuksessa hänen omalla kielellään. Tutkijana opettelin sen slangin, jota kouluyhteisöissä käytetään. Tutkija on aina osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Aineiston kerääminen ja analyysi kietoutuvat tiiviisti yhteen. Aineistonkeruun aikana kävin keskustelua kerätystä aineistosta Kampus-ohjelman työntekijöiden kanssa. Tutkimusotteessaan analyysin tavat ovat vahvemmin aineistosidonnaisia ja vähemmän sääntöihin sidottavissa.

Kvalitatiivisen aineiston keruu päättyy kylläntymiseen eli saturaatiopisteeseen, jolloin uudet tapaukset eivät tuo uusia piirteitä tutkimusongelman kannalta (Eskola ja Suoranta 1998, 62). Tässä tutkimuksessa kylläntyminen näkyi puolentoista vuoden kuluttua aineiston keruun alkamisesta. Linnean ja Marian aineistojen keruu ei tuottanut tuolloin enää uutta, en saanut uusia havaintoja tutkimusongelmiini nähden, joten lopetin aineistonkeruun. Tuomaksen ja Emilian aineistojen keruu jouduin lopettamaan aiemmin. Syynä ei ollut aineiston kylläntymiseen, vaan syyt johtuivat opiskelijoista itsestään. He lopettivat opintonsa Kampus-ohjelmassa sairaslomansa ja haastavan käytöksen takia.

Laadullinen tutkimus koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tällaisen erottelun voi tehdä vain analyttisesti, käytännössä ne nivoutuvat yhteen. Havaintojen pelkistämisessä voidaan erottaa kaksi osaa. Aineistoa tarkastellaan aina teoreettis-metodologisesta näkökulmasta ja havaintoja yhdistellään. Arvoituksen ratkaiseminen vastaa laadullisessa tutkimuksessa tulosten tulkintaa. (Alasuutari 1993.)

LeCompte & Preissle (1992, 850) kirjoittavat, että osallistujat ja tutkijat saattavat erota kuvailuissa ja systeemien tulkitsijoina, mutta emic ja etic pysyvät kuitenkin erottamattomina todellisuuden kuvauksissa. Emic-näkökulma tulee esille rikkaissa kuvailuissa, siinä, että tutkijana tuon esille työssäni ne käsitteet ja määritelmät, joilla kuvaan ilmiötä. Etic-näkökulma tulee puolestaan näkyviin siinä, miten ilmiötä abstrahoidaan. Tässä vaiheessa mukaan tulevat ne käsitteet, joilla operoidaan ko. ilmiön äärellä (ks. Gee ym. 1992, 234).

### 3.1.2 Tapaustutkimus

Tutkimukseni on tapaustutkimus. Olen valinnut tähän tutkimukseen tutkimuskohteeksi neljä henkilöä ja kokosin heistä moninaista tietoa ilmiön tarkastelua varten. Tein yhdessä tutkimuksen johtaja Timo Saloviidan kanssa päätöksen, että otan kaikki neljä Kampus-opiskelijaa tutkimukseeni mukaan. Nämä neljä opiskelijaa olivat Kampus-ohjelman alussa ainoat opiskelijat. Koska käytän etnografista havainnointia, nämä neljä tapausta myös riittävät tapausten määräksi siksi, että etnografinen tutkimus perustuu yleensä jopa yhteen tapaukseen (Eskola ja Suoranta 1998, 107). Tapaustutkimuksessa on Laineen ym. (2007, 11) mukaan olennaista se, että sen kohteena on yleensä yksi tapaus tai pieni joukko tapauksia. Aina aineiston koko ei ole ratkaisevin vaan se, miten kestäviä ja syviä tulkintoja tutkija voi tehdä (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 87). Laine ym. (2007, 12) kuvaavat määrällisen tutkimuksen yleistämisen onnistuvan siten, että aineistoa verrataan taustapopulaatioon. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87).

Tapaustutkimuksen päämäärä on ymmärtää tapausta. Tapaustutkimuksen yleinen merkitys voi ilmetä kahdella tavalla. Ensinnäkin se voi olla teoriaa kyseenalaistava, täydentävä tai uutta teoriaa luova tapaus, jonka seurauksena on analyyttinen yleistys. Toisaalta se voi luoda naturalistista yleistystä. Mielestäni tässä tutkimuksessa on nähtävissä analyyttinen yleistys siksi, että tutkimus loi uutta teoriaa inkluusioaatteesta Kampus-ohjelman opiskelijoiden välityksellä (Laine ym. 2007, 12). Löydösten perusteella voin tehdä yleistyksiä ja sanoa joltain myös inkluusiosta. Analyyttisessä yleistämisessä jokainen tapaus on suhteessa teoriaan ja seuraavaan tapaukseen siksi, että se voidaan nähdä aikaisemmin käytetyn teorian kopiona (ten Have 2002, 136).

Tapaustutkimuksessa korostuu toimintaympäristön merkitys, sillä tapaustutkimus tuottaa kontekstipohjaista tietoa (Flyvbjerg 2006, 221). Ilmiöt ymmärretään niiden poliittisessa, taloudellisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisissa yhteyksissään (Häikiö ja Niemenmaa 2007, 46). Tapaustutkimusta ei ohjaa vain metodologia vaan myös tutkimusongelma: mitä tutkitaan ja miten tutkimus on tarkoitus toteuttaa (Flyvbjerg 2001). Käytäntölähtöisessä tapaustutkimuksessa olen lähtenyt siitä, että tutustuin tapauksiin, keräsin aineiston ja koetin ymmärtää kontekstia niin hyvin, että kykenin osoittamaan, mitkä teoriat toimivat parhaiten ja auttavat ymmärtämään tapausta (ks. esim. Gillham 2000, 2).

Tutkimuksessa käytin monitapausasettelmaa (multicase studies/multiple-case studies), koska tapauksia on neljä (ks. Bogdan ja Biklen 1982, 69; Yin 1993, 5). Monitapausasemaa edustavat tapaustutkimukset tuovat usein esiin erilaisia ongelmia, joita ei yhden tapauksen tapaustutkimuksessa voi nousta esiin (Bryman ja Burgess 1994, 143). Tässä tutkimuksessa työn rikkaus oli juuri useassa tapauksessa. Olen tehnyt tutkimusta aiemmin myös yhden tapauksen äärellä ja mielestäni useampi tapaus rikastaa, luo vastusta, rikkoo oletuksia ja haastaa tutkijaa (vrt. Saarinen 1994). Uusitalon (1991, 79) mukaan tapaustutkimus sopii signulaaristen ilmiöiden kuvaamiseen. Signulaarisilla ilmiöillä tarkoitetaan tiettyä, yksilöitävissä olevaa ilmiötä. Tapaustutkimusta voidaan käyttää etsinnällisiin, kuvaileviin ja selittäviin ongelmiin. Tapaustutkimus kohdistuu nykyisyy-

teen ja se tapahtuu todellisissa tilanteissa, joita tutkija ei voi järjestää kokeelliseksi asetelmiksi (Syrjälä & Numminen 1988, 7; Yin 1993, 23).

Bogdanin & Biklenin (1982, 69) mukaan monitapausasetelmissä voidaan saada kontrastia eri tapausten avulla ja välillä. Eri tapausten avulla voidaan kiinnittää huomiota myös joko subjekteihin tai ympäristöihin. Yin (1993, 31) lisää tapaustutkimuksen oleva sopiva tutkimusmetodi silloin, kun yritetään kuvailla sosiaalisia suhteita ja selittää niitä.

Monitapausasetelman avulla voin tässä tutkimuksessa kuvailla ja selittää sitä erilaisuutta ja rikkautta löydöissä, joita tapaukset ovat tuottaneet. Jokainen neljä tapausta ovat hyvin erilaisia ja heistä löytyy kontrastia toinen toisiinsa nähden. Tutkimuksen alussa ajattelin, että voisin ottaa yhden tapauksen "esiin" ja tämän tapauksen kautta puhua myös toisista tapauksista. Toiset tapaukset olisivat toimineet "taustakuorona". Aineistoa käsitellessäni huomasin, että se olisi jättänyt alleen aivan liian paljon sellaista hyvää ja rikkautta kuvailua, että luovuin tästä. Toisaalta en myöskään nähnyt, että joku tietty tapaus olisi saanut sen arvon, että se olisi ollut jotenkin "ylitse muiden" vaan kaikki Kampus-opiskelijat olivat itsessään arvokkaita ja monia eri vivahteita tuottavia tapauksia.

Tapaustutkimus voidaan määritellä sitä luonnehtivien ominaisuuksien perusteella: 1. yksilöllistäminen, 2. kokonaisvaltaisuus, 3. monitieteisyys, 4. luonnollisuus, 5. vuorovaikutus, 6. mukautuvuus ja 7. arvosidonnaisuus (Syrjälä ja Numminen 1988, 8-11). Tapaustutkimukset voivat Laineen ym. (2007, 31) mukaan edustaa mielekkäästi jotakin piirrettä tai piirteitä, jotka taas voivat paljastaa jotain tarkemmin määriteltyä yhteiskunnastamme. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa toimitaan. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta. Se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa. Teoretisointi ja menetelmät valitaan eri yhteyksistä yhdistäen eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutkimuksen teosta.

Käytettävät tutkimusmenetelmät ovat strukturoimattomia, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkijan ja tutkittavan välinen sosiaalinen rooli ei ole selvästi erotettavissa toisistaan. Tapaustutkimus on mukautuvaista siinä mielessä, että tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada. Tapaustutkimus on arvosidonnaista ts. tunnustetaan, että tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla, jolloin koko hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Näin määriteltynä tapaustutkimus osoittautuu moniulotteiseksi tutkimustyyppiksi, jota voidaan käyttää monien eri ongelmien tutkimiseen. (Syrjälä ja Numminen 1988, 11.)

Tässä tutkimuksessa olen päässyt tekemään vertailua neljän tapauksen välillä. Tästä käytetään käsitettä tapausten vertailu, joka on olennainen lähestymistapa tapaustutkimuksessa (Kurunmäki 2007, 74). Useamman kuin yhden tapauksen tutkimus on aina tavalla tai toisella vertailevaa ja mukana on myös

useita konteksteja (Yin 2003). Tässä tutkimuksessa pyrin vertailemaan tapauksia toisiinsa tyypittelyssä, jossa esimerkiksi haarukoin mitä sosiaalisia asemia kullakin tapauksella oli. Tämä on yksi tekniikka, jonka avulla pyrin selittämään vaihtelua.

Neljä tapausta on riittävä määrä tässä tutkimuksessa, koska tapaustutkimuksessa kohde on useinmiten tapahtumakulku tai ilmiö. Neljäkin tapausta antoi aihetta tiukkaan rajaamiseen (Malmsten 2007, 57). Tapauksen rajaaminen merkitsee sitä, että tapausta on tarkasteltava tietystä näkökulmasta, valikoivasti. Täytyy valikoida, mitä lähestymistapaa käyttää ja mitä tapauksesta haluaa tutkia (Malmsten 2007, 57). Tapaustutkimuksessa tarkastellaan Laineen ym. (2007, 9) mukaan pientä joukkoa tapauksia, usein vain yhtä tiettyä tapausta. Geertz (1973) pitää tapaustutkimusta perusteellisena ja tarkkapiirteisenä kuvauksena tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimuksen tuloksia yleistetään siten, että se koskee tapausta laajempaa kokonaisuutta (Laine ym. 2007, 27). Tämä tarkoittaa, että se on yleistämistä perinteisessä mielessä ja se ilmentää, mitä voimme tapauksen perusteella kertoa tutkimuskohteesta eli mistä ilmiöstä ko. tapaus on tapaus. Yleistäminen tapauksen sisällä puolestaan merkitsee sitä, että yleistäminen tapauksen sisään on yleensä pakon sanelemaa, koska tutkittavat tapaukset ovat niin laajoja, ettei kaikkia piirteitä niistä voida tutkia (Laine ym. 2007, 27). Tässä tapauksessa tehdään strategisia valintoja siitä, mitä tapauksesta tutkitaan, valitaan sopivat menetelmät, aineistot ja näkökulmat, joiden avulla on mahdollisuus riittävän hyvin päätellä, mitä on tapahtunut.

Yleistämiseksi on kerättävä riittävän monipuolinen aineisto ja käytettävä triangulaatiota, jotta yleistäminen tapauksen sisällä on mahdollista (Laine ym. 2007, 27). Yleistäminen nähdään tapaustutkimuksessa monin tavoin haasteellisena. Siinä näyttäytyy myös molemmat ääripäät ja siltä väliltä olevia mielipiteitä. Jotkut tutkijat, kuten Lincoln ja Guba (2000) ovat sitä mieltä, ettei tapaustutkimuksen avulla voida yleistää. Sitä vastoin Yin (2003) on sitä mieltä, että tietyissä tapauksissa se on mahdollista. Hän osoittaa, että tapaustutkimuksen tehtävä on analyttinen yleistäminen, jolloin tapaustutkimusta käytetään kyseenalaistamaan tai vahvistamaan aiemmin esitettyä tai itse kehitettyä teoreettista näkemystä. Analyttisessä yleistämisessä etsitään ja täsmennetään eri tapausten piirteiden välisiä teoreettisia yhteyksiä (ks. Peuhkuri 2007, 132). Jotkut tutkijat (esim. Flyvbjerg 2006) ovat sitä mieltä, että tapaustutkimuksen tehtävä ei ole yleistää, mutta sen tehtävä on osoittaa teorioiden heikkoudet. Olennaista on, että tutkimus tuottaa mahdollisimman täydellisiä kuvauksia, jotta on mahdollista päätellä pätevätkö yhdessä kontekstissa syntyneet johtopäätökset toisessa kontekstissa (ks. Laine ym. 2007, 28).

On merkityksellistä valita sopivia tapauksia tapaustutkimukseen, jotta tutkimus kohdentuu oikein ja voidaan tehdä analyttistä yleistämistä. Toisaalta tapaustutkimuksessa puhutaan myös läpinäkyvyydestä, jolla tarkoitetaan sitä, että hyvin kuvatuissa tapaustutkimuksissa lukija voi itse yleistää ilmiötä vertaamalla sitä omiin kokemuksiinsa. Tapaustutkimuksessa on kuvattava yksityiskohtaisesti tutkimuksen vaiheet, aineisto ja uskottava tulkinta ja tällöin voi lukija itse tehdä tarvittavan yleistyksen tai riitauttaa tulkinnan ja yleistettävyy-



den (Lincoln ja Guba 2000). Laine ym. (2007, 31) sanoo yleistettävyyden riippuvan siitä, miten hyvin tutkija voi määritellä tutkimuskohteen, millainen tapaus valitaan ja miten tutkimus metodologisesti tehdään. Tapaustutkimuksen tyypittely avaa myös yhden näkökulman yleistämiseen. Tutkimuksen tyyppi voi Laineen ym. (2007, 31) mukaan määritellä yleistettävyyden rajat ja sen, mitä tapauksesta voidaan sanoa. Tapaustutkimuksessa ei pyritä siis tilastolliseen yleistämiseen, vaan tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on yleistämistä tärkeämpää kuten Stake (1995, 7-9) tuo esille.

Tässä tutkimuksessa on riittävän erilaisia tapauksia, jotka oikeastaan edustavat kahta ääripäätä (theoretical replication) ja siten ne mahdollistavat analyttisen yleistämisen. Tässä tutkimuksessa en voinut tehdä esityötä tapausten haalimisessa. En siis kyennyt hakemaan tapauksista tiettyjä ominaisuuksia. Jouduin käytännön syistä ottamaan kaikki Kampus-opiskelijat tutkimukseeni (koska ei ollut riittävästi Kampus-opiskelijoita tarjolla). Olisin voinut tietysti jättää heistä jonkun pois, mutta kuitenkin kaikkien neljän ottaminen mukaan oli erittäin tärkeää jo siksi, että heidän kauttaan sain riittävää erotteluvoimaa ja nämä neljä tapausta kuitenkin riittivät tutkimuksen tavoitteisiin nähden. Mielestäni Tuomas ja Maria edustavat äärimmäistä tai paradigmaattista tapausta. Tällä tarkoitan sitä, että he tuovat esiin äärimmäisiä ilmiöitä. Näitä olivat väkivaltaisuus ja ystävyysuhteiden solmiminen vammattomien ihmisten kanssa. Emilia ja Linnea sitä vastoin edustivat mielestäni tyypillisempiä tapauksia, sillä he toivat esiin keskustelua, jossa oli esillä myönteisimmät tai neutraalit tyypit ja ne eivät tuottaneet äärimmäisiä ilmiöitä (ks. Laine ym. 2007, 32).

Yleistämisen käsite on monella tavalla kompleksinen tapaustutkimuksessa. Olen kuitenkin sitä mieltä, että triangulaation ja huolella rakennettujen tapausten avulla voidaan tehdä yleistyksiä. On myös osattava muotoilla tutkimuksen tavoitteet riittäviksi suhteessa tapausten määrään. Yleistettävyyys määräytyy sen mukaan, mitä tapauksella halutaan selittää.

## **3.2 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ja tutkimusympäristöt**

### **3.2.1 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt**

Tutkimuskohteena on Kampus-ohjelman neljä opiskelijaa, joilla on erilaisia oppimisen esteitä (ks. taulukko 1). Taulukossa Kampus-opiskelijat näkyvät koodilla K. Ikärakenne on 17 - 35 vuotta. Tutkimuksessani on mukana kolme naista ja yksi mies. Muut samankaltaiset ohjelmat pitävät miltei samaa ikärajaa. Esimerkiksi Up the Hill-projektissa Australiassa opiskelijoiden ikärakenne oli 19 - 46 vuotta (Lobban 2002, 59). Jokainen Kampus-opiskelija on käynyt peruskoulunsa loppuun ja he ovat miettineet perheidensä kanssa sopivia jatko-opintomahdollisuuksia. Tutkimukseen osallistuneiden kaikkien henkilöiden nimet on muutettu anonymiteetin suojaamiseksi. Näiden opiskelijoiden lisäksi tutkimukseeni ovat osallistuneet heidän vanhempansa, joita haastateltiin ja jotka osallistuivat tulevaisuudensuunnitelmakokouksiin. Aineistoa ovat keränneet kanssani



Kampus-opiskelijoista pääasialliset aineiston kerääjät, joita ovat lisäksi Kampus-ohjelman työntekijät Ritva Puupponen, Anna-Kaarina Liukkonen ja toinen graduntekijä Minna Takkunen. Toissijaisia aineistonkerääjiä olivat kolme kehitysvammaisten ohjaaja-opiskelijaa Harri Siitonen, Petri Salonen ja Teijo Warvas, Kampus-ohjelmassa työskennellyt avustaja Mikko Mäkelä ja erityiskasvatuksen maisteriopiskelija Anja Penttonen. He ovat tuottaneet tutkimukseeni aineistoa havainnointipäiväkirjojen muodossa. Minna Takkunen oli ainut, joka ei tuottanut havainnointipäiväkirjamateriaalia tutkimukseeni, vaan keräsi Timo Saloviidan ohjauksessa oman graduaineistonsa, luokkatovereille kohdistetut ainekirjoitukset ja aineenopettajien haastattelut. Hän antoi oman tutkimusaineistonsa tämän tutkimuksen käyttöön.

TAULUKKO 1 Tutkimuskohteiden aineistot, aineistojen lähteet ja kerääjät/tuottajat

Tutkimuskohteiden aineistot	Aineistojen lähteet	Aineistojen kerääjät/tuottajat
Havainnointipäiväkirjat	K,L,A	P,T
Ainekirjoitukset	L	P
Sosiogrammit	L	P
Luokkatoverien haastattelut	L	P
Aineenopettajien haastattelut	A	P
Tulevaisuuden suunnitelmat	K,V	P
HOPS (sosiaaliset taidot)	K,A,V	P
Lukujärjestykset	A,P	P
Dokumentit kouluista	A,P	P
Verkostokartat	K,P	P
Verkostoneuvottelut/ Vanhempien haastattelut	K,P,V,T	P
OVAALI-haastattelu	K,P,V,T	P

K = Kampus-opiskelijat  
L = luokkatoverit  
A = aineenopettajat  
V = vanhemmat

P = pääasialliset aineistojen kerääjät, jotka ovat keränneet/tuottaneet tutkimuksen tärkeimmät aineistot  
T = toissijaiset aineistojen kerääjät, jotka ovat keränneet/tuottaneet rinnalle lisäaineistoa

Kampus-ohjelman nuoret ovat vaikeavammaisia nuoria. Kampus-ohjelma on pyrkinyt viemään heitä yksilötasoisesti takaisin normaaliin kouluelämään (Saloviita 2010). Kampus-ohjelmaan ei aluksi meinannut löytyä oppilaita, mutta pitkän keskustelun jälkeen mukana ollut kaupunki ohjasi siihen yhden henkilön, Tuomaksen. Tuomaksella oli haastavaa käytöstä. Ohjelma lopetettiin liikuntatieteiden laitoksella, koska Tuomas löi muutamia opettajia ja opiskelijoita siellä. Liikuntatieteiden laitos eli ”liikunta” oli hyvin myönteinen ympäristö. Olemassa olevat muut ohjelmat eivät halunneet luovuttaa opiskelijoitaan Kampus-ohjelmaan. Kampus-ohjelma oli monille vanhemmille tuntematon, joten perheet eivät siten osanneet vielä ehkä valita sitä. Tutkimuksessa mukana ollut kaupunki ei halunnut ensin osallistua Kampus-ohjelmaan. Tähän tuli kielteinen lausunto kehitysvamma-alueen virkamiehiltä (Saloviita 2010).

Kuvailen opiskelijoita Tulevaisuuden suunnitelma-kokouksessa saamani materiaalin pohjalta. Lisäksi käytän kuvailussa aineistoina vanhempien ja Kampus-ohjelman työntekijöiden tuottamia kuvailuja ja Kampus-opiskelijoita koskevia henkilökohtaisia asiakirjoja.<sup>8</sup> Kampus-opiskelijoita haastattelin OVAALI-arviointimenetelmän pohjalta (Saloviita 1995, 67, 71) ja käytin heistä laadittuja sosiaalisten suhteiden karttoja/verkostokarttoja datana. Kaikki nimet kuvauksissa ovat muutettuja, jotta voin suojata opiskelijoiden ja heidän perheidensä anonymiteettia. Erityispedagogiikassa eritoten on käytetty runsaita henkilökuvia. Myös Goode (1994) kuvailee etnometodologisessa etnografiassaan avoimia kuvauksia tutkimushenkilöistään. Vaikka kuvaukset ovat yksityiskohtaisia ja jopa pikkutarkkoja, näen ne tärkeiksi ja puolustan niitä siksi, että ne ovat uusien työtapojen kautta saatujen informaatioiden tulosta. Ne auttavat myös lukijaa ymmärtämään konkreettisesti näitä käyttäjäkeskeisiä työtapoja ja niiden erityistä luonnetta.

### 3.2.1.1 Maria

Maria on EMU-opetuksen käynyt heikkolahjaiseksi/lievästi kehitysvammaiseksi diagnosoitu 17-vuotias nuori. Maria on aloittanut Kampus-opinnot syyslomansa jälkeen. Maria on ollut syksyn erityisammattikoulun opiskelijana, mutta vuoden vaihteessa hän on siirtynyt virallisesti ammattioppilaitoksen opiskelijaksi. Hän on käynyt tekstiili- ja vaatetusalan perustutkintoa ja saanut sieltä todistuksen – mukautetusta opetuksesta. Hän asuu kotonaan äidin, kahden veljensä ja siskonsa kanssa. Maria on hiljainen, ystävällinen, toiset huomioon ottava, pitkä, hoikka ja pitkähiuksinen nuori. Hän on toisinaan levoton eikä aina jaksaa olla pitkäjänteinen. Maria pitää jääkiekosta, eläimistä, urheilusta ja pienistä lapsista, mutta komentelua hän ei siedä. Marian rajoitteet opinnoissa ja yhteisössä ovat lähinnä hänen ujouteensa ja yleisiin keskusteluvaikeuksiinsa liittyviä haasteita.

Marian vahvuudet ja lahjakkuusalueet ovat käsitoissa etenkin ompelutaidoissa. Hän on hyvämuistinen, liikunnallisesti lahjakas (kova juoksemaan) ja hän tekee sovitut tehtävät ja on siten luotettava. Hänen tulevaisuuden toiveissaan on itsenäinen elämä, jossa hän pärjäisi ilman apua. Hän toivoo myös omaa työpaikkaa ja tuettua asuntoa. Hänen tulevaisuuden painajaisissaan on pelko

<sup>8</sup> Tuon esiin tietoisesti opiskelijakuvauksissa heidän diagnoosinsa, vaikka tiedän, ettei tukimallin mukaisessa ajattelussa ole keskeistä kuvata diagnoosia. Palveluihin pätevytymisen tunnistaminen on tuen tarpeen määrittely ja kehitysvammadiagnoosi jää siten pois käytöstä. Näissä kuvauksissa olen käyttänyt tärkeimpinä aineistoina tulevaisuuden suunnitelmia, joita käytetään tukimallin mukaisessa työskentelyssä. Opiskelijakuvaukset ovat myös pitkiä ja tarkkoja kuvauksia. Kuvauksissa on käytetty pääasiassa tulevaisuuden suunnitelman antia. Jokainen Kampus-opiskelija perheineen on antanut tutkimusluvan. Näin ollen kuvauksissa olen voinut käyttää kaikkea sitä aineistoa, jonka avulla olen voinut rakentaa kuvaukset. Rikkaat kuvaukset voivat tuoda esiin sen kaiken, mitä Kampus-opiskelijoiden elämässä on merkityksellistä sosiaalisia kehyksiä ajatellen. Opiskelijakuvaukset ovat tärkeitä siksi, että lukija voi arvioida Kampus-opiskelijoiden sosiaalista asemaa suhteessa kuvauksiin. Näin lukija voi myös halutessaan riitauttaa tutkijan huomioita tai olla yhtä mieltä niiden kanssa. Kuvaukset antavat lukijalle luvan arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja tutkijan eettisiä ratkaisuja.

siitä, ettei löytyisi työtä tai paikkaa missä olla, eikä tukihenkilöäkään olisi käytettävissä.

Marian ihmissuhteet muodostuvat tiiviisti perheenjäsenten, äidin, siskon ja kahden veljen ympärille, sekä lemmikkikanien pariin. Myös isäänsä Maria tapaa päivittäin. Viikoittain hän tapaa isovanhempiaan. Marialla on ystävä Melisa, jonka kanssa hän on toisinaan. Kahden ystäväperheen hän laskee kuuluvan myös ihmissuhteiden karttaansa. Läsnaolon karttaan Maria on määritellyt paikkoja, joissa hän käy säännöllisesti. Melisa-ystävän luona hän käy noin kerran kuukaudessa, mutta isänsä luona viikoittain. Kaupassa Maria käy kerran pari viikossa ja talvella hän käy jäähallilla noin kaksi kertaa viikossa. Tulevaisuuden suunnitelmassa kysymyksen kohdalla ”Mitä Maria tarvitsee” nousee esiin toiveita siitä, että Maria tarvitsee ohjausta ja muistuttamista. Hän tarvitsee myös toisia ihmisiä, huolenpitoa ja ammattitaitoa.

Tulevaisuuden suunnitelmakokouksen yhteydessä olemme sopineet, että Kampus-opettaja etsii Marian opiskelupaikan käsitöiden parista. Niinpä Maria on aloittanut ammattikoulun vaatetuslinjan opiskelijana. Marian opinnot ovat sisältäneet ensimmäisenä vuonna ammattioppia, liikuntaa, äidinkieltä ja tietotekniikkaa. Ammattiopin tunneilla Maria on harjoitellut kaavojen tekemistä ja ompelukoneen hallintaa. Opintonsa Maria on aloittanut reilun kuukauden myöhemmin kuin muut hänen luokkatoverinsa ensimmäisenä lukuvuotenaan. Sitä vastoin toisena lukukautena Maria on aloittanut opintonsa samanaikaisesti kuin opiskelijatoverinsa. Hän on opiskellut noin 4-6 tuntia päivässä ja periodimaisesti. Lukujärjestyksen on suunnitellut Kampus-opettaja yhdessä kyseisen ryhmän luokanvalvojan kanssa. Marialle on tehty oma HOPS ja tavoitteet tunneille tehtävittäin. Opetusta on mukautettu.

Vapaa-aikana Maria on kirjoitellut tietokoneellaan jääkiekkoiheisia tekstejä. Vapaa-aikaansa Maria on viettänyt rikkaasti ja intohimoisesti jääkiekon parissa. Kesäisin laji on vaihtunut pesäpalloon. Talvet ovat kuluneet ystävien kanssa jäähallilla pelejä ja harjoituksia seuratessa. Jääkiekon pelaajista Maria on löytänyt joitain ihastuksen kohteita, joilta hän on keräillyt nimikirjoituksia ja saanut lahjoina jääkiekkomailoja. Äidin mukaan mailoja on jo hieno kokoelma kotinurkissa. Kalojen ja kaniin hoito on jäänyt Kampus-opintojen alettua vähemmälle, koska kotikulmien pelimatkat ovat lisääntyneet paikkakunnan rajojen ulkopuolelle. Vaikka ystävät verottivat arki-iltoja ja viikonloppuja, koululeikin jää aikaa.

Maria on sporttinen ja viehättävä nuori. Luonteeltaan hän on hiljainen ja ujo, mutta tutustuttuaan hän puhuu vuolaasti. Urheilun parista löytyy aina puheenaiheita. Maria on ystävällinen ja avulias. Koulussa hän huolehtii poissaolijoista ja auttaa koulutovereitaan tavaroiden etsimisessä. Hyvämuistisena hän osaa huolehtia luokassa sellaisista asioista, joihin muut eivät paneudu. Maria tietää mitä haluaa ja osaa valita itselleen sopivia asioita. Hän liikkuu kaupungilla ja bussissa itsenäisesti.

Maria tervehtii koulussa luokkatovereitaan. Tavaroiden ja toimintojen jakaminen toisten kanssa on hänelle itsestään selvää. Tunneilla avun hakemista hänen tulisi harjoitella, koska Maria saattaa jäädä odottamaan opettajan tuloa.

Toiset luokkatoverit eivät tehtävien vaikeuden vuoksi aina rohkene auttaa toisiaan. Maria keskustelelee tuttuun kanssa ja kuuntelee, mitä hänelle puhutaan. Hän kyselee vastavuoroisesti kuulumisia. Koulussa hän jaksaa pitkäjänteisesti ja kunnianhimoisesti tehdä tehtäviään. Välillä hän kehittää omia ratkaisukeinojaan, kuinka selviytyä tehtävistä omalla tavallaan. Luokkatilanteissa Maria saattaa istua selin toisiin luokkatovereihinsa päin ja jää syrjään toisten toimista. Välillä hän on omissa päiväunelmissaan ja haaveilee jääkiekkoharkkojen katsomisesta. Hän vastailee koulutovereilleen lyhytsanaisesti eikä jatka keskustelua. Omia mielipiteitään hän ei perustele. Tunneilla hän saattaa opettajan selittäessä puhella omiaan ja hieman häiritä tunnin kulkua. Kuitenkin hän osaa käyttäytyä ja pysytellä säännöissä.

Kampus-ohjelman työharjoittelussa Maria oli käsi- ja taideteollisuuskeskuksessa, jossa hän on tehnyt erilaisia tehtäviä, esimerkiksi kokoomatyötä. Peruskouluajan hän sitä vastoin on ollut työharjoittelussa päiväkodissa ja koulun keittiössä. Aikuisena vuonna 2011 Maria työskentelee siivoojana päiväkodissa.

### 3.2.1.2 Tuomas

Tuomas on 24 - vuotias yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa opiskellut nuori. Hän on käynyt koulunsa harjaantumislukulla ja jatkanut opintonsa peruskoulussa loppuun dysfasiaopetuksessa kuulovammaisten koululla. Tuomaksella on dysfasia ja hän on keskiasteisesti kehitysvammaiseksi diagnosoitu henkilö. Hänellä on vaikeaa haastavaa käytöstä, joka ilmenee aggressiivisena käytöksenä. Tämä on rajoite, jolla on merkitystä yhteisöelämässä toisten kanssa. Dysfasiaopetuksen jälkeen hän on jatkanut opintojaan päivätoimintakeskuksen jatko-opetusryhmässä, josta hän siirtyi työtoimintapuolelle alihankintatehtäviin ennen Kampus-ohjelman aloittamista. Kampus-ohjelmassa Tuomas aloitti syyslomansa jälkeen lokakuussa ja päätti sen saman lukuvuoden toukokuun lopussa. Hän on ollut aina liikunnallinen ja pitää urheilusta. Tämän lisäksi hän on lahjakas tietokoneen ja puhelimen käytössä ja yleensäkin kaikki tekniset välineet kiinnostavat häntä. Tuomaksella on hyvä muisti, hän tuntee hyvin alueet ja osaa liikkua itsenäisesti. Tuomas osallistuu mielellään urheilutapahtumiin, sekä aktiivisena osallistujana että pelejä seuraten.

Koska liikunnallisuus on Tuomaksen elämäntapa, hänen opintonsa on suunniteltu liikuntatieteellisen tiedekunnan opintojen tarjonnasta. Tuomas on osallistunut useiden eri ryhmien tunneille. Hän on ollut mukana laveasti eri demonstraatiotunneilla koripallossa, salamapallossa, käsipallossa, sulkapallossa, lentopallossa ja tenniksessä. Näiden lisäksi Tuomas on osallistunut telinevoimisteluun, voimisteluun, korkeushyppyyn, kävelytestiin, rytmiikkaan, rytmiiliikuntaan, tanssiin, hiihtoon, perusliikuntaan, uintiin, rentoutukseen ja punttisaliharjoituksiin. Eniten Tuomas pitää peleistä, mm. koripallosta ja sulkapallosta, joissa hän päihittelee kurssikavereitaan. Pallopelien lisäksi uinti kuuluu Tuomaksen suosikkeihin. Tunneilla Tuomas ei aina välitä odottaa vuoroaan, vaan kiilailee. Lisäksi hän saattaa tunneilla tehdä pieniä kepposia opiskelijatovereilleen. Luokkatoverit liikuntatieteiden laitoksella muistuttelevat häntä yhteisistä säännöistä ja rauhoittelevat Tuomaksen mielijohteita. Tuomas käy kurs-

sikavereidensa kanssa syömässä opiskelijaravintolassa ja siellä hän itse valitsee ruokansa ja istumapaikkansa.

Tulevaisuudelta Tuomas toivoo sitä, että urheilupaikat olisivat lähellä hänen asuntoaan, mihin hän saisi ympärivuorokautista tukea. Hän haluaisi opiskella ja tarvitsee tukihenkilön auttamaan käytännön asioissa. Pahimmaksi tulevaisuuden pelokseen hän on määrittänyt laitoshoidon ja suljetun osaston. Osallistumisen kartassa Tuomaksen läheisiä ihmisiä ovat hänen veljensä. Vanhempien lisäksi läheisiä ihmisiä ovat sisaren lapset. Lisäksi Tuomaksen sisko ja hänen miehensä ovat Tuomakselle tärkeitä ihmisiä. Tuomaksella on 50 - 70-vuotiaat vanhat miehet verkostokartassaan. Nämä kaksi iäkkäämpää miestä ovat Tuomaksen ystäviä, joiden kanssa hän saunoo mielellään. Myös mökkinaapuri, Tuomasta noin 15 vuotta vanhempi mies, on Tuomakselle tärkeä ystävä. Tuomas käy koulun jälkeen usein pelihallien ja jäähallin lisäksi palolaitoksella, taksiasemalla, linja-autoaseman rahapelejä pelaamassa ja konserteissa.

Opiskelijat toimivat luokissa yksin ja pareittain. Välillä he toimivat joukkueina peleissä. Tuomas on mukana tunneilla toisten parina. Toisinaan hän saattaa seurata tuntia sivusta, etenkin silloin kun hän on väsynyt. Kampusopettaja ei ole seuraamassa tunnin kulkua, mutta kustakin ryhmästä on ilmoitautunut muutamia tukiopiskelijoita Tuomaksen tueksi.

Opintojen lisäksi Tuomas on liikunnan välinevarastossa työharjoittelussa. Hän teippasi urheiluvälineitä, pyykkäsi pelipaitoja ja teki monia tärkeitä tehtäviä välinevaraston työntekijän kanssa. Tuomas asuu lapsuudenkodissaan. Iltaisin hän katsoo televisiosta urheilua ja viettää aikaansa urheiluhalleilla urheilijoiden treenejä seuraten. Hän on hankkinut kaikkiin peleihin kausikortit. Toisinaan hän nauttii musiikin kuuntelusta ja kiertelee kirpputoreja. Tuomas liikkuu paljon kaupungilla ja tuntee hyvin paikkoja. Ennen Kampus-ohjelmaa Tuomas oli eräässä tutkimuslaitoksessa työharjoittelussa. Tuomaksella on epilepsia.

Tuomas on luonteeltaan hyvin sosiaalinen ja hän tuntee paljon ihmisiä, joita hän tervehtii valoisasti. Hän on spontaani keskusteluissaan ja hän saa aina juttuseuraa. Tuomas osaa aloittaa keskustelun ja jatkaa sitä, joskin hän ei mielellään lopeta juttujaan. Tuomas osallistuu hyvin mielellään tunneille toisten kurssikavereiden kanssa ja harjoittelee innostuneesti, vaikka säännöistä hän ei niin piittäisi. Tuomas on mukava ja miellyttävä ihminen, mutta toisinaan hän saattaa hermostua niin, että päästelee suustaan tunnekuohujaan. Tulevaisuuden suunnitelmatapaamisessa häntä on kuvailtu lyhytjänteiseksi ja arvaamattomaksi, toisaalta kivaksi ja kaikenlaisia kuvitelmia keksiväksi. Pahantuulisuus voi johtaa myös toisen henkilön lyömiseen, joskin sitä on edeltänyt aina jonkinlainen vuorovaikutustilanne. Tuomas ilahtuu kehumisesta, mutta kritiikkiä hänen on vaikeampi sulattaa. Tuomas auttaa mielellään toisia opiskelijatovereitaan ja häntäkin saa auttaa. Työkeskukseen Tuomas palasi aikuisena 15 vuotta myöhemmin Kampus-ohjelman aloittamisesta.

### 3.2.1.3 Linnea

Linnea on 35-vuotias sosiaalialan oppilaitoksen opiskelija, jonka tunteihin kuuluvat musiikki, harrastetoiminta, kotitalous, terveydenhoito, atk, perhetyötun-

nit ja liikunta. Linnea on kiltti, mutta toisaalta hän on myös temperamenttinen. Hän ei ole aggressiivinen eikä tee oma-aloitteisesti mitään, mutta on omaperäinen. Linnean rajoite kouluyhteisössä on se, että hän on verrattain oma-aloitteeton ja häntä tulee jatkuvasti kannustaa. Linnealla on down syndrooma ja hänen on diagnosoitu keskiasteisesti kehitysvammaiseksi. Linnea aloitti Kampus-ohjelmassa elokuun alussa. Linnea pitää Taikapeilistä, musiikista, äidistään ja perheen kesämökistä. Linnean vahvuuksia ovat siisteys, huumorintajuisuus, kissojen hoitaminen, kahvinkeitto, kaupassa käynti, taloustyöt ja hän on oma-aloitteisempi äitinsä poissa ollessa.

Tulevaisuuden toiveissa on oma-aloitteisuuden lisääntyminen, Linnea pärjäisi suhteellisen omillaan ja hän voisi asua tukihenkilön avustamana omassa omakotitalossa. Naapurin tytön toivottiin antavan tukea Linnealle ja hänen äidilleen jatkossa. Lisäksi toivottiin, että Linnealle löytyisi mieluisa aikuisopiskelupaikka ja Linnea saisi vammattomia ystäviä. Pahimmat painajaiset kohdistuivat siihen, kuka tulevaisuudessa huolehtii hänestä, kun isäkin on kuollut.

Linnean ihmissuhteet muodostuvat pitkälti äidin ystävistä. Lisäksi hänen ihmissuhteiden kartassa ovat tukihenkilö, entinen hoitaja, äidin sisaruksia ja lääkäri, joka on hoitanut Linneaa paljon. Läsnaolon kartasta löytyvät sukulaisten ja lähituttavien luona vierailut, mökkeily, teatteri ja kauppakäynnit parisien kertaa viikossa. Linnea tarvitsee huolenpitoa, ikäisiään ystäviä ja opetusta elämää varten.

Linnean opintojen sisällöt on valittu hänen toiveistaan ja vahvuuksistaan käsin. Linnea kulkee bussilla koulumatkansa ja tukihenkilö odottelee häntä koulupysäkillä. Hän tarvitsee tuekseen tukihenkilön, jonka kanssa hän jakaa niin matkansa kuin lounasaikansa. Tunneilla Linneaa odottelevat koulun omat opiskelijat, jotka ovat valikoituneet ryhmistä.

Linnea asuu vielä lapsuudenkodissaan äitinsä kanssa. Hän on käynyt koulua päivä- ja työtoimintakeskusten yhteydessä olleissa opintoryhmissä. Työtoimintakeskuksen nahkeiden ja tylsien mattojen kutomistyövuosien jälkeen Linnea on siirtynyt kehitysvammaisten päivätoimintakeskuksen askarteluosastolle työhön. Siellä hän ei kuitenkaan viihtynyt ja on jäänyt 30-vuotiaana kotiin äidin jäädessä eläkkeelle. Hänen vapaa-ajan harrasteisiin kuuluvat kylämatkat äidin ystävien luokse ja musiikin kuuntelu. Lisäksi Linnea selailee mielellään lehtiä ja pelailee pelejä. Toisinaan hän soittelee tuttavilleen ja kyselee kuulumisia.

Linnea on luonteeltaan lämminhenkinen ja ihmisten seurasta nauttiva opiskelija. Hän halailee mielellään läheisiään ja osoittaa välittämistään. Linnea saattaa aloittaa keskustelun tutuissa tilanteissa, joissa tapahtuu jotain uutta. Tukihenkilön ja tuttujen ihmisten seurassa hän vastailee kysymyksiin, mutta ei kuitenkaan ryhdy jatkamaan keskustelua. Kun Linneaa ryhtyy kehumään, hän ilahtuu positiivisesta palautteesta. Kielteisen palautteen Linnea myös käsittää, mutta sen hallitseminen on vaikeampaa. Tälläisen palautteen seurauksena hän saattaa painaa päänsä rintaan tai puseron sisään. Linnea auttaa pyydettyä mielellään tuttuja, mutta äidin auttamiseen hän ei puutu. Linnea saattaa katsella pieniä hetkiä silmiin. Kosketuksin ja hymyin hän osoittaa lämpimät tunteensa.



Tunneilla Linnea touhuu verkkaisesti tukihenkilöopiskelijan kanssa. Parin kanssa tekeminen on Linnealle parasta. Hän osallistuu runsaasti tuettuna koulutuntien kulkuun. Linnean voi olla vaikeaa vähäisen aloitekykynsä vuoksi tehdä itse aloitteita tai jakaa asioita, mutta toisen kehottaessa, näyttäessä mallia ja tukiessa fyysisesti, Linnea osallistuu mielellään. Jos Linnea jää hetkeksi tunnilla syrjään, hän saattaa piiloutua puseronsa sisään tai mökkiytyä vessaan. Linnean on vaikea jakaa asioita toisten ihmisten kanssa. Myös valintatilanteita Linnea harjoittelee.

Tunneilla Linnea saattaa tehdä hetken jotain asiaa yksin, mutta hän tarvitsee kuitenkin runsaasti tukea. Hän tarvitsee paljon kannustusta toiminnoilleen, jotta kiinnostus säilyy. Tunneilla hän saattaa istua selkä toisiin päin, jolloin opettaja tai joku opiskelijatovereista fyysisesti ohjaa häntä kääntymään. Linnea on hyvin ujo ja uusiin ryhmiin osallistuminen on hänelle pelottavaa. Ihmisten tervehtiminen ja kättely ovat Linnealle uusia asioita. Linnea osaa odottaa tunneilla vuoroaan ja noudattaa pieniä sääntöjä. Avun pyytäminen on kuitenkin hänelle vaikeaa ja hän saattaa jäädä passiivisesti paikalleen, jos muut eivät huomioi hänen toimintansa jatkuvuutta. Linnealla on runsaasti sisukkuutta ja päättävyyttä. Hän pitää sitkeästi päätöksistään kiinni.

Linnea on ollut työharjoittelussa sosiaalialan oppilaitoksen kirjastossa. Siellä hän on tehnyt mapitusta, reittänyt töitä, laittanut niitä muovikansiin ja leimannut. Kirjaston lisäksi Linnean harjoittelupaikkana on ollut yliopisto, jossa hän on monistanut ja laittanut osoitetarroja kuoriin. Harjoittelusta Linnea ei ole saanut palkkaa. Linnea asui vielä 15 vuotta myöhemmin Kampus-opintojen aloituksestaan äitinsä kanssa kotona ja ilman työtä.

### 3.2.1.4 Emilia

Emilia on 20 - vuotias lievästi kehitysvammaiseksi diagnosoitu nuori, jolla on myös masennustaipumusta. Depressiivisyys ja psyykinen haavoittuvuus sekä myös se, että Emilian on vaikea valita ja tietää, mitä hän todella haluaa, ovat hänen rajoitteitaan toimia yhteisöissä. Emilian opinnot ovat valikoituneet opettajakoulutuslaitoksen tarjonnasta, käsitöistä ja kuvaamataidosta ja sosiaalialan oppilaitoksen opintojaksoista pääasiallisesti kotitaloudesta. Emilia on käynyt Marian tavoin mukautetun oppimäärän. Peruskoulun jälkeen Emilia on työskennellyt työkeskuksessa parin vuoden ajan ja sen jälkeen hän on opiskellut kristillisessä kansanopistossa käytännön linjan erityislinjalla. Emilia asuu vanhempiansa ja kahden sisarensa kanssa kotona. Yksi sisaruksista on muuttanut jo kotoa pois. Emilia on ollut työharjoittelussa koulunkäyntiavustajana peruskoulussa, missä hän teki vaihtelevia töitä monistuksesta lasten auttamiseen ja ruuan laittamiseen. Lisäksi hän on saanut työharjoittelupaikan yliopiston kahvilasta ja käsi- ja taideteollisuuskeskuksesta. Viikkolukujärjestys koostuu harjoitteleista ja opinnoista kahdessa koulussa. Viikot ovat hyvin vaihtelevia ja tarjonta on monipuolista.

Emilia on vilkas, ujo tai varautunut, innokas pyöräilijä, eläinrakas, ihmisystävällinen, kiinnostunut uusista asioista, utelias, rauhallinen, nopea ja kova jännittäjä. Emilia pitää käsitöistä, ompelemisestä, hevosista, piirtämisestä, pyö-



räilystä ja vaatteista. Emilia ei halua kenenkään komentelevan häntä. Emilia tarvitsee uuden oppimisen mahdollisuuksia, makeisia, neuvoja, riittävää tukea ja rohkaisua, kannustusta ja uskallusta.

Emilian vahvuudet ovat kädentaidoissa, vanhusten ja nuorten ymmärtämisessä, kiinnostuksessa uusiin asioihin, omien puoliensa pitämisessä ja taiteellisuudessa (esim. kankaan painanta). Tulevaisuuden toiveissa on 30-vuotiaana asua omassa asunnossa, itsenäistyä ja huolehtia itsestään, löytää haluamaansa työtä ja laajentaa ystävyysuhteitaan. Tulevaisuuden huolina ovat sitä vastoin asuntolaan joutumisen pelko ja se, kuka hänestä huolehtii jatkossa.

Ihmissuhteiden karttaan Emilia määrittelee perheensä eli vanhemmat ja kaksi veljeään. Hän käy useita kertoja viikossa neljän ystävänsä luona, jotka ovat vanhempia ihmisiä tai lapsia. Lisäksi hän tapaa päivittäin kahta vanhempaa naista. Sukulaiset ovat Emilialle tärkeitä. Läsnaolon karttaan Emilia määrittää paikkoja, joissa hän käy säännöllisesti. Näitä ovat päivittäiset pyörälenkit, rauhanyhdistyksessä käynnit, päivittäiset ystävien tapaamiset, naapureilla pii-pahtamiset ja asioilla käynnit muutamina päivinä viikossa.

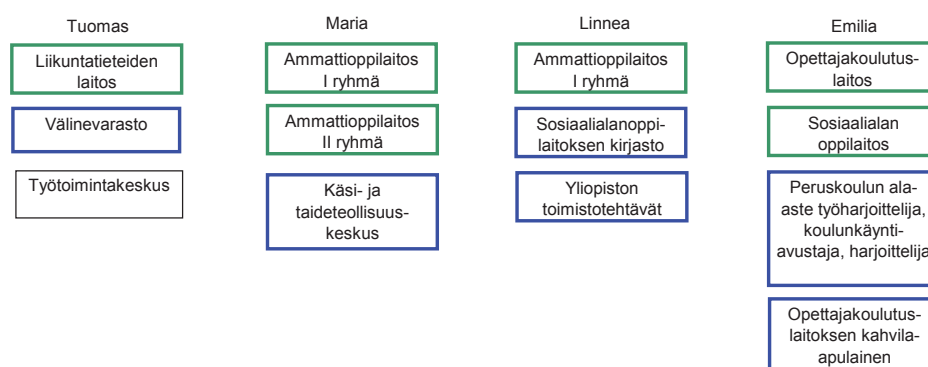
Emilia tekee mielellään käsitöitä ja ompelee. Hän on kiinnostunut myös maalaamisesta ja hänellä on taiteellisia kykyjä. Aikaisemmin Emilia ei ole ollut kiinnostunut kirjoittamisesta, mutta nykyään häneltä syntyy laulun sanojen ohella sekä tarinoita että päiväkirjamerkintöjä. Emilia osaa lukea, mutta hän ei lue mielellään. Omasta ulkonäöstään Emilia huolehtii hyvin. Emilia liikkuu bussilla itsenäisesti ja tuntee kaupungin eksymättä. Hän osaa varoa liikennettä. Palveluja hän käyttää tuetusti.

Emilia on käynyt yhden lukukauden Kampus-ohjelmaa, josta hän on ollut keväällä sairauslomalla reilut kaksi kuukautta vaikean depression takia. Aikuisena 15 vuotta myöhemmin Emilia käyttää edelleen voimakasta psykologian mielen sairautensa. Hän asuu aikuisena yksin palvelutalossa, omassa kodissaan - ilman työtä.

### 3.2.2 Tutkimusympäristöt

Tutkimusympäristöinä olivat erään kaupungin koulut, joita olivat sosiaalialan oppilaitos, ammatillinen oppilaitos, yliopistosta liikuntatieteiden laitos ja opettajakoulutuslaitos (ks. kuvio 3). Kuviossa 3 näkyvät vihreällä ne ympäristöt, joissa olen kerännyt aineistoa tähän tutkimukseen. Näiden ympäristöjen lisäksi kävin tapaamassa Kampus-opiskelijoita heidän työharjoittelupaikoissaan, joita olivat liikuntatieteiden laitoksen välinevarasto, käsi- ja taideteollisuuskeskus, yksi peruskoulu, opettajakoulutuksen kahvila, erityispedagogiikan laitoksen toimisto ja sosiaalialan oppilaitoksen kirjasto. Nämä näkyvät kuviossa sinisellä värillä. Näitä aineistoja en ole ottanut tähän tutkimukseen mukaan, koska heidän luokkatoverinsa eivät käyttäneet näitä työharjoitteluympäristöjä. Kampus-opiskelijoiden sosiaalista asemaa ei siksi voinut tutkimuskysymysten valossa arvioida näissä ympäristöissä. Tuomaksen kohdalla näkyy mustalla työtoimintakeskus, jonne hän siirtyi Kampus-ohjelman lopetettuaan. Näiden kahden ympäristön lisäksi opiskelijat ruokailivat yliopiston kampuksella opiskelijaruokaloissa, joissa olin mukana. Näitä en ole erotellut erikseen varsinaisiksi tutki-

musympäristöiksi, vaan olen laskenut ne samoiksi kouluympäristöiksi, koska luokkatoverit kulkivat niissä samalla tavalla kuin kouluissa. Vaikka opiskelijat kulkivat myös busseissa, kirjastoissa, kaupungilla asioilla, ostoksilla ja kävin heidän kodeissaan, rajasin tietoisesti kuitenkin pois nämä ympäristöt. Olin nimenomaan kiinnostunut opiskelijoiden Kampus-ohjelman kouluympäristöistä ja niistä kouluista, joista etsittiin ja tehtiin sopivat lukujärjestykset oppilaille. Tämä ajattelu poikkesi edellisestä tutkimuksestani, johon olin ottanut tutkimusympäristöiksi myös nämä edellä mainitsemani kontekstit. Tuossa tutkimuksessa tutkimustehtävä oli kuitenkin toinen ja siksi niiden mukaan ottaminen oli tarkoituksenmukaista (ks. Saarinen, 1994)



KUVIO 3 Tutkimusympäristöt.

Vihreät laatikot=tutkimusympäristöjä eli kouluyhteisöjä, joissa Kampus-opiskelijat opiskelivat.

Siniset laatikot=Kampus-opiskelijoiden työharjoittelupaikat Kampus-opintojen aikana, joista en kerännyt aineistoa, mutta ne kuvaavat, missä konteksteissa opiskelijat opiskelivat Kampus-ohjelman aikana.

Musta laatikko= Tuomaksen kohdalla kertoo, mistä hän tuli Kampus-opintoihin. Tästä ympäristöstä ei kerätty aineistoa. Muut Kampus-opiskelijat tulivat Kampus-ohjelmaan kotoaan, he eivät opiskelleet, eivätkä olleet työssä ennen opintojensa alkua.

Tutkimusympäristöiksi löydettiin ympäristöjä, jotka olivat vastaanottavia tai neutraaleja tai vain lievästi kielteisiä. Torjuviin ympäristöihin ei päästy ollenkaan. Hyviä ympäristöjä oli varsin niukasti. Kaikki käytetyt ympäristöt eivät olleet kovinkaan vastaanottavia (Saloviita 2010).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> On tärkeää, että tutkimuksessa oli käytössä ympäristöjä, joihin Kampus-opiskelijat toivotettiin tervetulleiksi. Se oli koko toiminnan lähtökohta. Ympäristöt olivat erilaisia. Myönteisimmät ympäristöt olivat liikunnan laitos ja sosiaalialan oppilaitos. Sitä vastoin kompastuksia oli ammattioppilaitoksen ja opettajakoulutuslaitoksen ympäristöissä. Yliopistoympäristöt edustivat lyhyempää jaksoa ja sitä vastoin nämä kaksi muuta ympäristöä olivat puolentoista vuoden ajan seuruussa mukana. Nämä ympäristöt valikoituivat käyttöön nimenomaan opiskelijoiden vahvuuksien ja toiveiden pohjalta. Ympäristöjen valinta alkoi tulevaisuuden suunnitelmakokouksen annista ja eteni siten, että tiettyjä Kampus-opiskelijoiden toivomia aineita etsittiin eri kouluym-

### 3.3 Tulevaisuudensuunnitelma käyttäjäkeskeisenä työtapana

Tulevaisuudensuunnitelma on työtapana, jota käytin tutkimuskohteideni tarkasteluun. Tutkimusaineiston keruu alkoi Kampus-ohjelmassa tulevaisuuden suunnitelmakokouksella, joka käytiin kaikista oppilaista. Tulevaisuuden suunnitelma toteutettiin ideariihenä, jossa jokainen kokoukseen osallistuva henkilö esitti vuorollaan vapaasti ajatuksiaan kyseiseen kysymyskohtaan. Vapaamuotoisessa istunnossa Timo Saloviita toimi puheenjohtajana ja yksi meistä ryhmäläisistä toimi kirjurina. Tulevaisuuden suunnitelmakokous sisältää kysymykset henkilön taustasta: kuka hän on, mistä hän pitää, mitkä ovat hänen vahvuutensa, mitkä ovat hänen tulevaisuuden toiveunensa ja pahimmat painajaisensa. Lisäksi käydään läpi osallistumisen kartta, läsnäolon kartta ja valintojen kartta. Lisäksi mietitään henkilön tuen tarve ja mitä voidaan tehdä tavoitteiden toteutumiseksi (Saloviita 1993; Saloviita 1997). Kyseessä on MAPs-kokouksen suomalaisen versio (Saloviita 1997, 89 -95; ks. myös Janney ja Snell 2006, 59 - 64).

Tulevaisuudensuunnittelu (Personal Futures Planning) perustuu täysivaltaistumiseen ja käyttäjäkeskeiseen työtapaan, jota käytetään tukimallin mukaisessa työskentelyssä (ks. Schalock 1997, 7; Saloviita ym. 1997, 119; Personal Futures Network 2011).<sup>10</sup> Tässä toimintamallissa suunnittelulta siirretään am-

---

päristöistä. Ympäristöjen valikoiminen oli itse asiassa aikaa vievä prosessi ja eteni vaiheittain Kampus-opettajien koordinoimana. He tekivät suuren työn etsiessään Kampus-opiskelijoille kouluympäristöjä, joissa nämä nuoret pystyivät opiskelemaan toiveitaan vastaavia opintoja ja jotka myös Kampus-opiskelijat vanhempineen kokivat sopiviksi. Kouluympäristöjä jouduttiin vaihtamaan myös joustavasti perheen toiveiden pohjalta. Kampus-opettajat kävivät keskustelut koulujen johdon ja aineenopettajien kanssa, jotta pääsy yhteisöihin olisi ollut mahdollista. Kampus-ohjelmaa esiteltiin eri yhteyksissä koulu yhteisöissä. Kun kouluympäristöön oli saatu lupa tulla, alkoi lukujärjestyksen laatiminen. Kampus-opettajat neuvottelivat opettajien kanssa mille tunneille Kampus-opiskelijat olisivat mahdollisesti tulossa mukaan. Näitä neuvotteluja he saivat käydä viikoittain ja rakentaa joustavasti joka viikolle lukujärjestykset. Tämä oli välillä haasteellista, mutta Kampus-opettajat onnistuivat tehtävässä erinomaisesti. Tutkimusympäristöjen reflektoinnissa olen huomionut sen seikan, että näissä ympäristöissä opiskelijoiden omat tavoitteet opintojen etenemisessä ovat ensisijaisia. He eivät ole tulleet tavoittelemaan opinnoissaan yhteisöllisyyttä ja toisten auttamista, koska se on opinnoissa uutta eikä ole opetussuunnitelmassa keskiössä. Se kuvaa kuitenkin piilo-opetussuunnitelmaa: akateemisten ja ammatillisten taitojen lisäksi olisi hyvä oppia myös erilaisia auttamisen taitoja osana laajempaa kansalaistaitokeskustelua. Tässä tutkimuksessa tämä kompleksisuus tuli selvästi esiin - luokkatoverit eivät miellä näitä piilo-opetussuunnitelman taitoja osaksi ammattitaitonsa vahvistumista.

<sup>10</sup> Tulevaisuudensuunnitelma kuuluu tukimallin mukaiseen työskentelyyn ja edustaa inklusiofilosofiaa. Avohuoltomallin mukaista työskentelyä sitä vastoin kuvaa kuntoutus- ja palvelusuunnitelmien laatiminen. Nämä työskentelytavat eroavat suuresti toisistaan ja kiinnittyvät eri paradigmojen mukaiseen työtapaan. Kuntoutus- ja palvelusuunnitelma tehdään kehitysvammaiseksi diagnosoidulle henkilölle moniammatillisessa asiantuntijatyöryhmässä. Näissä kokouksissa osallistujien suhteet perustuvat arvovaltaan ja ammattirooleihin. Vammaisen ihmisen rooli on usein sivustajakatsoja ja tietoa kerätään testein, eikä ekologiseen analyysiin perustuen. Suunnittelun pohjana on asiantuntijatieto henkilön puutteista, jolloin myös käytetään runsaasti asiantuntijoiden tekemiä lausuntoja. Näin keskitytään heikkouksiin eikä yksilön vahvuuksiin ja omiin toiveisiin. Kuntoutus- ja palvelusuunnitelmassa määritetään yksilön paikka. Yksilö sijoitetaan diagnoosia vastaaviin segregoituihin palveluihin, joita on jo

mattilaisilta henkilölle itselleen, hänen omaisilleen ja ystävilleen. Olennaista on suunnittelu henkilön itsensä toiveista käsin hänen oman tukiryhmänsä kanssa. Ryhmä auttaa henkilöä omien toiveiden jäsentämisessä ja niiden toteuttamisessa. Tiedonkeruuna on vapaa keskustelu ja ideointi.

Jack Pearpointin ja Marsha Forestin MAPs (Making Action Plans) on eräänlainen tulevaisuudensuunnittelun muoto (Pearpoint, Forest ja O'Brien 1996, 68 - 77; Janney ja Snell 2006, 63 - 64; Amundson 1995, 37). MAPs (=kartta) perusta on seuraava: kaikki oppilaat opiskelevat tavallisessa luokassa. Luokan opettaja opettaa kaikkia oppilaita luokassaan. Myös oppimisen esteitä kohtavia. Tarpeellinen tuki tuodaan luokkaan, mikäli se on tarpeen. Laadukas opetus on oppilaiden oikeus ja luodaan mahdollisuuksia, jotka eivät ole ehkä tyypillisiä ja tavanomaisia (vrt. Kampus-ohjelma).

MAPs on suunnitteluprosessi (tulevaisuuden suunnitelma), jossa ovat mukana Kampus-opiskelijan kaikista tärkeimmät ihmiset. Opiskelija itse on keskiössä ja hänen ääntään kuunnellaan. Kyseessä ei ole HOPS-istunto vaan HOPS tehdään yleensä toisessa tilaisuudessa. Nämä tilaisuudet ovat hyvin vapaamuotoisia. Suurelle paperille loihditaan visuaalinen esitys siitä, miten asiat nähdään oppilaan kohdalla. Visualisoinnin tarkoituksena on vapauttaa tunnelmaa ja osallistujien luovuutta (ks. Saloviita 1997, 119). Leppoisa ilmapiiri on tärkeää karttakokouksessa. Hengen tulee olla tasa-arvoinen ja hyväksyvä (Saloviita 1997, 121). Työtapana on ideariihenomainen työskentely, jossa yksi ryhmän jäsenistä toimii puheenjohtajana. Merkityksellistä on luoda uutta eikä pidättäytyä perinteisissä ammatillisissa käytänteissä. Kaikkien puheenvuorot ovat tärkeitä, ne kirjataan näkyviin ja kaikkien mielipiteet tuodaan esille.

Karttakokouksessa läpikäytäviä asioita ovat

### 1. Kuvaus

1. Tausta: esitä henkilön lyhyt elämäkerta (tähän kysymykseen osaavat yleensä vastata parhaiten vanhemmat)
2. Kuka on "Maria" ? Luetelkaa henkilöä kuvaavia sanoja.
3. Mistä hän pitää? Kirjatkaa asioita, joista henkilö erityisesti pitää?
4. Mitkä ovat hänen vahvat puolensa ja lahjakkuusalueensa?
5. Tulevaisuus: toiveunet. Kuvaile parhaita mahdollisia asioita, joita henkilölle tulevaisuudessa voisi tapahtua.
6. Tulevaisuus: painajaiset. Kuvaile pahimmat mahdollisuudet, jotka henkilöllä voivat olla tulevaisuudessa edessään.
7. Osallistumisen kartta. Tee kartta henkilön ihmissuhteista. a) Piirrä keskelle arvioitava henkilö ja hänen ympärilleen neliö. b) Kirjoita neliön sisälle niiden henkilöiden nimet, joiden kanssa arvioitava asuu, c) Rengasta ja yhdistä viivalla henkilöön hänelle läheisimpien ja rakkaimpien ihmisten nimet. Elleivät he kuulu perheeseen, kirjoita heidän nimensä neliön ulkopuolelle. d) Merkitse ja yhdistä viivalla henkilöön ne, joista arvioitava pitää seuraavaksi eniten. e) Yhdistä katkoviivalla henkilöt, joiden kanssa arvioitava mielellään viettää aikaa, mutta joita ei ole vielä kirjattu. f) Merkitse vielä ne henkilöt, jotka saavat palkkaa siitä, että ovat tekemisissä arvioitavan kanssa (esim. oma lääkäri), mutta älä yhdistä näitä nimiä viivalla henkilöön.

---

valmiiksi tarjolla vammaispalveluissa. Ongelman määrittely lähtee henkilöstä ja hänen puutteistaan. Suunnitelman toteutuksesta ovat vastuussa ammattilaiset (Saloviita 1997, 120).

8. Läsnaölon kartta. Piirrä kartta siitä, millaisiin toimintoihin kodin ulkopuolella henkilö osallistuu. Piirrä keskelle henkilön oma koti ja yhdistä siihen viivalla muut paikat, joissa hän käy. Merkitse viivalle käyntien tiheys (esim. 1 x viikossa).
9. Valintojen kartta. Kirjaa a). ne asiat, joista henkilö päättää itse ja b) ne asiat, joista muut päättävät henkilön puolesta.

## 2. Tuen tarve

1. Mitä "Maria" tarvitsee? Luetelkaa mitä asioita henkilö tarvitsee.
2. Mitä voimme tehdä näiden tavoitteiden toteuttamiseksi? Keksikää asioita, jotka voivat auttaa edellä lueteltujen asioiden toteuttamisessa.

Tulevaisuuden suunnitelman rinnalla käytetään circle of friends koontia (Pearpoint, Forest ja O'Brien 1996, 74 - 75; Heyne 1997,136; Janney ja Snell 2006, 39). Yhtenä keskeisenä kohtana on henkilön sosiaalinen verkosto ja ystävät. Tähän määrittelyyn käytetään sosiaalisten suhteiden karttaa, (relationship map). Keskellä kartassa on henkilön nimi. Muutoin kartassa on neljä aluetta: perhe, ystävät, yhteisöjen jäsenet ja ammattilaiset tai muut "palkalliset työntekijät". Näihin neljään kenttään sijoitetaan kaikkien niiden henkilöiden nimet, joita henkilö itse ja hänen perheenjäsenensä nimeävät. Lähimpänä henkilöä itseään ovat ne nimet, jotka ovat henkilölle läheisimmät ja kauempana ne, jotka eivät ole niin läheisiä (ks. Enos 1995, 192). Käytin tässä tutkimuksessa mukailtua sosiaalisten suhteiden karttaa/verkostokarttaa, jossa henkilöä lähinnä olivat läheisimmät ihmiset niin koulussa, perheessä, suvussa kuin, vapaa-ajalla sekä muut työntekijät. Mitä kauemmaksi nimet siirtyivät yksilöstä, sitä vieraampia he olivat.

Verkostokartan tehtävänä on auttaa työntekijöitä sosiaalisten suhteiden tukemisessa oppimisen esteitä kohtaavien oppilaiden kanssa. Sosiaalisten suhteiden kartta/verkostokartta antaa myös kuvan nopeasti siitä, millainen oppilaan sosiaalinen elämä on. Tulevaisuuden suunnitelman ja etnometodologian yhteys rakentuu siten, että ensinnäkin tulevaisuuden suunnitelma perustuu siihen, että yksilö on aktiivinen toimija, kuten etnometodologiakin suuntaukseksi painottaa. Tulevaisuuden suunnitelman avulla etsitään sekä verkostot ja yhteisöt, joiden avulla ja joissa sosiaalista järjestystä tuotetaan.

## **3.4 Aineiston keruu etnografian keinoin**

Sain tutkimusluvan kaikilta neljältä Kampus-opiskelijan vanhemmalta, jotta sain kerätä heidän nuoristaan aineistoa tutkimuskäyttöni. Suullinen lupa pyydettiin kaikilta perheiltä tulevaisuuden suunnitelmakokouksessa, joka oli perheiden ensitapaaminen. Luvan pyyntöhetkellä mukana oli Kampus-ohjelman tiimi (Timo Saloviita, Ritva Puupponen, Anna-Kaarina Liukkonen ja minä). Kouluympäristöissä olin kaikkiin opettajiin yhteydessä ennen tunneille menoani. Jokaiselta opettajalta sain suullisen luvan osallistua opetuksen seurukseen. Tämän lisäksi pyysin kaikilta haastatteluihin osallistuneilta opiskelijoilta henkilökohtaisen tutkimusluvan. Kampus-ohjelmasta opinnäytetöitään tehneet graduntekijät antoivat myös luvan käyttää aineistoaan tutkimuksessani.

Etnografia on osa etnometodologista suuntausta. Etnografialla tarkoitetaan kulttuuriantropologiasta kehittynyttä tutkimusmenetelmää, jossa tutkija osallistuu yhteisön tai organisaation arkitoimintaan ja kuvaa sen sisältöä asetun tutkittavien asemaan. Etnografia on kuvaus tietyille ihmisryhmälle tyypillisestä sosiaalisesta organisaatiosta, sosiaalisista tapahtumista, symbolisista ja materiaalisista resursseista sekä tulkinnallisista käytännön tilanteista. Eskola ja Suoranta (1998, 110) painottavat, että etnografinen tutkimus on ainutkertaista. Etnografisen tutkimuksen tulokset ovat sekä kuvauksia että tulkintoja. Kuvauksilla annetaan kokonaiskuva ilmiöstä ja tulkinnoilla osoitetaan ilmiöön sisältyviä merkityksellisiä sisältöjä. Etnografisessa tutkimuksessa kuvataan mahdollisimman yksityiskohtaisesti yhteisön arkisia tilanteita ja koetetaan ymmärtää prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä (Kuusela 2005, 145; Mucke 1994, 187). Etnografia on siis havainnoinnin muoto ja se tapahtuu aina luonnollisissa olosuhteissa (Eskola ja Suoranta 1998, 104; Boyle 1994, 159). Se ei kuitenkaan vaadi aina osallistuvan havainnoinnin keinoja (Spindler 1992, 62).

Etnografinen tutkimus sopi myös omiin tutkimusintresseihini ja tapaani tehdä tutkimusta. Se, miksi käytin juuri etnografista havainnointia, selittyy siten, että näin tarpeelliseksi käyttäen runsaasti aikaa kentällä, jotta kykenin oppimaan riittävän syvästi miten Kampus-ohjelman luokkayhteisöissä elettiin ja toimittiin. Näin tärkeäksi oppia luokka- ja kouluyhteisöjen kulttuurin, ajattelua ja toimintatavat. Tätä painottavat myös Eskola ja Suoranta (1998, 16) ja Atkinson (1990, 25 - 27). Tämä oli erityisen tärkeää siksi, että koulukonteksteja oli neljä ja kolmen Kampus-opiskelijan kohdalla luokat ja ryhmät vaihtelivat. Tehtäväni etnografisena tutkijana oli selvittää, miten eri tekijät vaikuttivat ja liittyivät toisiinsa ja millaisesta eri tekijöitten verkostosta oli kysymys. Oli tärkeää ymmärtää koulukulttuuri perusteellisesti, jotta kykenin hahmottamaan ja selittämään Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalista asemaa näissä yhteisöissä. Tätä myös Morse (1992) pitää tärkeänä. Etnografia on yhteistoiminnallisuutta soveltava metodi, koska se hakee kohteesta vertailuun soveltuvaa tietoa ja koska se perustuu haluun ymmärtää kokonaisuutta. Boyle (1994, 162) painottaa, että etnografiaan liittyy vahvasti holistinen näkökulma. Ainoa mahdollisuuteni vastata ilmiön ymmärtämiseen, oli viettää riittävän pitkä ajanjakso kouluyhteisöissä. Syrjälä ja Numminen (1988, 27) ja Bernard (1994, 139) pitävät vuotta vähimmäispituutena, mutta tässä tutkimuksessa käytin aikaani puolentoista vuoden ajan niiden opiskelijoiden kanssa, jotka eivät olleet estyneitä opiskelemaan.

Elin arkea Eskola ja Suorannan (1998, 106) mukaisesti näissä kouluissa. Ulkopuolelta tullessa tutkijana minun oli pystyttävä sopeutumaan tilanteeseen ja herättämään luottamusta. Kulutin aikaani välillä käytävillä, keskustelin Kampus-opiskelijoiden ja heidän luokkatovereidensa kanssa, kävin syömässä Kampus-opiskelijoiden kanssa ruokaloissa ja keskustelin aineenopettajien kanssa. Koetin etnografisena tutkijana identifioida itseni kohderyhmään ja kokea empatiaa niin, että saavuttaisin ryhmää kuuluvan "insiderin" näkökulman. Kaikesta monimutkaisuudessaan yritin hahmottaa kokonaiskuvan jokaisen Kampus-opiskelijan sosiaalisesta elämästä koulumaailmassa. Minun täytyi oppia hahmottamaan tämä arki näiden opiskelijoiden ja heidän opettajiensa silmin -



ymmärtää se kulttuuri ja ilmapiiri, jossa he elivät ja opiskelivat (ks. Eskola ja Suoranta 1998, 106). Olen pyrkinyt välttämään etnografialle mahdollista liiallista subjektiivisuuden problematiikkaa siten, että olen käyttänyt runsaasti tiheitä kuvauksia avaamaan lukijalle ne arkiset tilanteet, joita Kampus-opiskelijoiden kouluelämässä tapahtui.

Koetan käyttää tutkimuksessani kykyä astua taaksepäin eli ottaa etäisyyttä omiin reaktioihini, jotta on mahdollista saada hyväksyttävissä oleva "objektiivisuus". Lukija voi niiden perusteella tehdä omia tulkintojaan ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 106) kirjoittavat tiheiden kuvausten tärkeydestä vakuuttaa lukija. Etnografia tuottaa työhöni niitä mahdollisuuksia, joita ilmiöiden kuvaukseen tarvitaan. Olin myös tutkijana valmis ratkomaan niitä haasteita ja kysymyksiä, joita tuli kenttätöiden aikana vastaan. Haasteena saattoi olla Kampus-opiskelijan pitkä sairausloma, muutos Kampus-opiskelijan sosiaalisessa tilanteessa luokissa, Kampus-opiskelijan aggressiivinen käytös luokkatovereita ja opettajiaan kohtaan tai se, ettei Kampus-opiskelija jaksanut opiskella niin pitkiä päiviä.

Kouluetnografeissa tutkijoilla on saattanut olla erilaisia rooleja kentällä. Näitä ovat voineet olla opettajan tai apuopettajan tehtävät (ks. esim. Salo 1999). Minulle oli luontevaa kuitenkin olla tutkijan roolissa. Olin tässä roolissa ulkopuolinen ryhmien sosiaalisista suhteista. Joissain tilanteissa jouduin myös ottamaan varsin aktiivisen roolin, kuten esimerkiksi perustaessamme tukipiirin ammattioppilaitoksen ryhmään. Itse asiassa huomasin olevani jonkinlaisessa välitilassa suhteessa tutkittaviini, ryhmiin ja koulujen tiloihin. Tällä tarkoitan sitä, että tunsin yhtä aikaa tietynlaista tuttuutta ja vierautta. Kotoisuus saattoi syntyä tiloissa siitä, että koulu yhteisöt olivat kahdessa koulussa hyvin tuttuja fyysisesti. Olin ollut näissä kiinteistöissä sekä opiskelijan että vapaa-ajan harrastusten parissa. Tunsin myös vierauden ja tuttuuden välitiloja suhteessa opiskelijoihin ryhmissä. Kulttuurit olivat elähdyttäviä, tuttuja aiemmista kokemuksistani, mutta samalla niissä oli vierautta. Tämä tuttuuden elementti laittoi minut tutkijana tiukoille. Jouduin ottamaan selkeästi etäisyyttä näihin tunteisiin. Minulla oli nyt tutkijan näkökulma ja omat ennakko-oletukset.

Kiersin opiskelijoiden rinnalla heidän luokissaan ja kirjoitin episodeista havaintopäiväkirjaa. Kaikissa muissa paitsi ammattikoulussa, opiskelijoiden ryhmät vaihtuivat jatkuvasti. Heillä oli useita eri ryhmiä, joissa he opiskelivat. Tämän vuoksi jouduin lähestymään useita opettajia luvan saamiseksi. Olin itse mukana yhtenä havainnoitsijana, ja kerroin tästä luonnollisesti aina kaikille ryhmän jäsenille (ks. Eskola & Suoranta 1998, 100). Kampus-työntekijät olivat avaininformantteja (key informants). Bernardin (1994, 166) mukaan, on tärkeää, että tutkimuksessa on käytössä hyviä avaininformantteja. Hyvillä avaininformanteilla Bernard (1994, 166) tarkoittaa tutkimuksen käytössä olevia henkilöitä, joiden kanssa on helppo kommunikoida, jotka osaavat kerätä sellaista informaatiota, jota tutkija tarvitsee ja jotka antavat informaatiota mielellään sekä tutkijalle että ottavat sitä tutkijalta myös mielellään vastaan. Bernard (1994) toteaa, että avaininformantteja voi opettaa. Kävin itse avaininformanttien kanssa läpi, mihin olisi syytä kiinnittää kentällä erityisesti huomiota ja heillä oli käytössään



ohjeet ja teemat (ks. liite 3). Aika ajoin kävin heidän kanssaan aineistoja läpi keskustellen. Käytössäni oli erittäin hyvät avaininformantit ja kykenin olemaan heidän kanssaan mutkattomasti vuorovaikutuksessa (ks. Bernard 1994, 166).

Käytössäni oli siis myös toisen käden havainnointipäiväkirjoja. (Olen käyttänyt heidän nimiensä etukirjaimia erotellakseni aineistojen kerääjät toisistaan). Osan näistä keskusteluista nauhoitin.

Tulevaisuuden suunnitelmakokouksen jälkeen valjastin kaikki havainnoitsijat töihin siten, että kävin heidän kanssaan läpi, miten havaintopäiväkirjaa kirjoitetaan ja mitä asioita on syytä tarkentavasti katsella ja mistä tehdä huomioita. Kerroin myös, miten pian havaintopäiväkirjaa on hyvä kirjoittaa osallistuvan havainnointitilanteen jälkeen. Käytössä oli nimenomaan osallistuva havainnointi<sup>11</sup>. Jokainen kirjoitti tietokoneella havainnointipäiväkirjaa. Sovin kaikkien kanssa, että kukin havainnoi ja kirjoittaa havaintojaan muistiin ja keräsin aineiston aika ajoin ja luin ne läpi ja tein tarkentavia kysymyksiä. Toiset havainnoijat lukivat aineistoani, josta keskustelimme. Tämä oli tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä.

Käytössäni on hyvin rikas, laadullinen, neljän suuren kansion suuruinen aineisto. Lisäksi aineistoa kertyi toisten informanttien tuottamana vielä kahden kansiollisen verran. Jokaisesta Kampus-oppilaasta on oma suuri mappinsa. Aineistoa on siis kertynyt yli tuhat sivua. Aineiston koko "korpus" on todella suuri. Otin aineistosta useita monisteverсииoita, jotta sain rauhassa käsitellä aineistoani ja tarvittaessa leikata ja liimata sitä.

Havaintopäiväkirjat ovat keskeisin osa aineistoani. Valitsin havaintokerrat aikataulujeni ja Kampus-oppilaiden aikataulujen pohjalta. Lähestyin aina ensin aineenopettajia ennen luokkaan menoa. Kysyin lupaa tulla tunneille (Suomessa on opetuksen julkisuusperiaate ja luvan kanssa voi mennä seuraamaan opetusta) ja kerroin työskentelystäni. Havainnointitilanteet kestivät yleensä noin puolesta tunnista kolmeen varttiin. Osallistuin havainnoidessani luokan toimintaan siten, että kiertelin luokissa ja keskustelin oppilaiden kanssa aina, kun siihen pystyin. Tuntien lisäksi seurasin oppilaita tauoilla, ruokalassa ja välitunneilla. Minulla oli havainnoitsijana kaksikin roolia. Välillä osallistuin toimintaan itsekin, esimerkiksi neuvoin jota kuta oppilasta hänen kysyessäni apua. Yleensä kuitenkin pysyttelin hieman ulkoreunalla ja keskityin havaintojen tekoon. Alussa rooliani vierastettiin, mutta pian minuun totuttiin ja sain olla ryhmässä rauhassa. Toisaalta meitä kävijöitä luokassa oli useita ja opettajat hieman väsyivätkin siihen, että tunneilla oli ulkopuolisia ihmisiä eri rooleissaan. Kampus-työntekijöiden tehtävä oli myös auttaa aineenopettajaa tavoitteiden muotoilussa ja opetuksen mukauttamisessa, tehtävien laatimisessa ja kokeiden suunnittelussa. Luokissa he tekivät havaintoja näiden tehtäviensä lisäksi.

<sup>11</sup> Osallistuvan havainnoijan rooliin kuuluu suora osallistuminen ja observointi, informanttien haastattelut ja dokumenttianalyysit. Ero osallistuvan ja ei osallistuvan havainnoitsijan välillä on selvä, joskin valinta voi olla haasteellinen (ks. Patton 1990, 206). Tässä tutkimuksessa käytettiin osallistuvaa havainnointia. Osallistumisen aste vaihteli kuitenkin koulukonteksteissa. Välillä se oli seuraamista, kysymyksiin vastaamista, tukioppilaiden haastatteluja luokkatovereista sanelukoneelle ja tukipiiritöytä.

Otin luokkiin mukaani konseptin, jonka olin taitellut neljään osaan. Numeroin konseptin taitetut sivut ja kirjoitin sinne ydinhavaintoni ja episodit eri sivuille. Minulla oli tarina konseptilla. Saatoin myös piirtää luokan istumajärjestyksiä papereihini. Mukanani oli aina sanelukone, johon havainnointitilanteen jälkeen saatoin sanella muutaman tärkeän asian, jota en ollut ehtinyt kirjaamaan niin perusteellisesti konseptille. Luokassa en käyttänyt sanelukonetta, koska se olisi häirinnyt tuntia. Välitunneilla ja tauoilla saatoin keskustella opiskelijoiden kanssa ja nämä keskustelut tallensin aina. Kirjoittaminen oli hyvä tehdä melko huomaamattomasti ja siten, ettei se kangistanut havaintojen tekoa. Pääsin usein suoraan tietokoneen äärelle kirjaamaan havaintoni. Joskus se ei ollut mahdollista esimerkiksi kokousten tai opetukseni alkamisen takia. Tässä tilanteessa sanelujen merkitys korostui. Niistä oli apua, etten unohtaisi jotain olennaista. Kirjoitin jokaisesta oppilaasta oman tiedoston ja numeroin rivit. Havaintojen tekeminen muuttui selvästi tutkimuksen edetessä. Alussa kirjoitin karkeammin yksityiskohtia (holistinen ote), mutta ajan myötä havaintoni tarkentuivat (ks. Patton 1990, 203). Itseäni varten kirjoitin analyttisiä memoja, joissa käsittelin omaa ymmärrystäni juonen kulusta (ks. Ely ym. 1991, 80). Tein myös kysymyksiä memoissa itselleni mieltäni askarruttavista johtolangoista. Etsin johtolankoja ja mietin, miten tilanteet etenivät ja miten asiat muuttuivat ajan kuluessa. Tämä auttoi ymmärtämään juonen kulkua. Epäselvyydet tai itseäni erityisesti kiinnostavat kohdat pyrin heti selvittämään Kampus-opettajien kanssa, jotta pääsin nopeasti perille siitä, ymmärsinkö asioita oikein kouluympäristössä. Halusin siis tarkistaa ymmärrykseni tietyistä ilmiöistä. Osallistuva havainnointi on subjektiivista. Me kukin havainnoitsija teimme erilaisia havaintoja ja niiden tarkkuus oli myös erilaista. Pyrin tekemään huolellisia ja syviä havaintoja, joita käytin tiheissä kuvauksissa.

Tein myös haastatteluja. Kampus-oppilaiden vanhempia haastattelin heidän kotonaan. Tämän lisäksi käytin informaalista keskustelua (avoin haastattelu) Kampus-oppilaiden oppilastovereiden haastatteluissa. Wolcott (1992, 20) puhuu tutkijan tyylistä tehdä esim. informaalista haastattelua. Minulle tutkijana ne sopivat hyvin, sillä koulussa oli luonnollista olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja nämä spontaanit keskustelut toivat tutkimukseeni runsaasti antia. Ruusuvoori & Tiittula (2005, 23) kuvaavat, että haastattelut muistuttavat spontaania keskustelua, mutta eroavat näistä institutionaalisuutensa vuoksi. Haastatteluissa on tietty päämäärä, johon haastattelussa pyritään. Haastattelijalla on näin ollen tiedon intressi, jonka vuoksi tutkija tekee kysymyksiä, ohjaa keskustelua ja fokusoi keskustelua tiettyihin teemoihin.

Nauhoitin haastattelukeskustelut, jotka litteroitiin erityispedagogiikan laitoksella. Spontaanit informaaliset keskustelut (keskusteluhaastattelut) kouluyhteisöissä nauhoitin sanelukoneella, koska se oli joustavin tapa saada asiat muistiin. Minun oli helppo kommunikoida opiskelijoiden kanssa, eivätkä opiskelijatkaan tuntuneet vierastavan minua. Koetin olla läsnä ja osallinen. Keskusteluhaastatteluja käytetään usein osallistuvan havainnoinnin ohessa ja kysymykset muotoillaan tilanteiden mukaan. Huomasin tutkijana, että minun oli hyvin erilaista

lähestyä eri oppilaitoksien oppilaita.<sup>12</sup> Sosiaalialan oppilaitos oli tuttu, koska olin opiskellut siellä kehitysvammaisten ohjaajaksi ja opettanut sosiaalialan opiskelijoita. Ammattikoulu oli vieras, koska en ollut siellä juuri aiemmin käynyt enkä tuntenut ammattikoulun kulttuuria. Ammattikoulun opiskelijat olivat minua huomattavasti nuorempia. Jouduin ponnistelemaan ammattikoululla, jotta ymmärsin sen logiikan, minkä varassa ammattikoulu toimi. Työtäni helpotti kuitenkin ammattikoululla se, että Kampus-ohjelman opiskelija opiskeli vain yhden ryhmän mukana. Minun tuli pääasiassa kulkea vain tämän ryhmän mukana ja oppia sen tavat ja tottumukset. Opettajankoulutuslaitos tuli itselleni tutuksi aloittellessani Kampus-ohjelman pilotointi/kokeiluvuotena tutkimustyötäni (erityispedagogiikan gradu-vaiheessa). Tämä kokemus auttoi tutkimustyötäni opettajankoulutuslaitoksella (OKL). Paikkana OKL oli tuttu, koska olinhan siellä tiloissa opiskellut itsekin aikanaan erityiskasvatuksen maisteriopintojani. Liikunnan laitos oli myös tilana tuttu opiskeluaikaisten jumppa- ja kahvilakäyntieni myötä. Muutoin opiskelu liikunnalla oli itselleni vierasta ja siten jouduin myös tutkimaan ja pohtimaan mikä on koulukulttuuri liikuntatieteiden laitoksella ja miten sinne mennään tutkijana "sisään". Tässä kontekstissa jouduin tekemään eniten töitä, jotta koin oloni jotenkin tutuksi vaihtuvissa ryhmissä. Enhän itse ollut mikään erityisen "liikunnallinen" liikuntalaisein nähden, vaikka liikuntaa harrastinkin. Tunneille menemiseen oli "tsemppattava" itseään. Liikuntatieteiden laitoksella jouduin vaihtamaan ryhmää usein, koska Kampus-ohjelman opiskelijan opinnot koottiin useiden eri ryhmien lukujärjestyksistä.

Kaikissa tutkimusympäristöissä myös pukeuduttiin eri tavoin ja kulttuurit olivat aivan erilaiset. Alkuvaiheessa otin selvää, millaisissa vaatteissa ja millaisilla tavoilla menen ympäristöihin ja millaista kieltä käytän. Puhe- ja kulttuurit vaihtelivat kouluittain ja slangin selvittäminen oli tutkimukseni kenttätutkimuksen takia tärkeää. Esimerkiksi liikunnan opiskelijoiden kulttuuri erosi ammattikoulun tyttöjen kulttuurista, luokista, joissa tytöt istuivat usein ompelukoneiden äärellä.

Kampus-oppilaiden oppilastoverit tuottivat sosiogrammeja ohjattuna luokissaan. Ohjasin tilannetta siten, että pyysin ryhmäläisiä muotoilemaan yksin paperille tehtävän ohjeen mukaan. (Käytin osallistavaa diskurssia kenttätutkimukseni tutkimukseeni osallistujien kanssa.) Ohjeena oli: 1. kirjaa paperille luokkasi ryhmän jäsenet, 1 a) ketkä ovat ryhmäytyneet keskenään (ympyröi) ja 1 b) ketkä ovat vuorovaikutuksessa keskenään (yksi nuoli siihen suuntaan, johon on yhteydessä, molemminpuolinen nuoli, jos oppilaat ovat molemmat toisiinsa yhteydessä). 2. Luettele järjestyksessä 1. ketkä kolme ovat luokassasi parhaimmat ystävät ja 2. kirjaa nimet, joiden kanssa et olisi tekemisissä. Sosiogrammien te-

<sup>12</sup> Etnografiassa puhutaan usein kentälle tulemisesta, siellä olemisesta ja sieltä lähtemisestä (ks. esim. Eräsaari 1994, 363). Olen keskittynyt kuvailemaan kentälle pääsyä ja siellä olemista, enemmän teknisesti. Kentälle menoon liittyy tunteita. Kentältä lähteminen oli itselleni haikaa, olinhan ollut kouluissa puolentoista vuoden ajan. Kampus-opiskelijat olivat tulleet läheisiksi, myös luokat ja ryhmät olivat kiinnostavia. Kenttävaihe, osallistuva havainnointi opiskelijahaastatteluineen oli tässä tutkimuksessa hyvin antoisa ja mielenkiintoinen vaihe. Tunsin olevani tutkijana omimmillani kouluetnografina. "Sukkuloin" opiskelijoiden joukossa ja tunsin viime kädessä olevani "kuin kotonani". Tunsin vetoa näihin tutkimuskouluihin. Kenttätutkimuksen aikana aineiston keruu ohjasi analyysia ja myös lopulta analyysikin ohjasi aineistonkeruuta.

koon liittyi myös aluksi pienimuotoinen alustukseni opiskelijoille sosiaalisista suhteista ja niiden merkityksestä ihmiselle.

Ainekirjoitukset sain tutkimuskäyttööni Minna Takkuselta, toiselta erityispedagogiikan maisteriopiskelijalta. Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi aineiston keruumenetelmä on projektiivinen tutkimusmenetelmä ja eräs projektiivisistä tekniikoista on esseen/ainekirjoituksen kirjoittaminen. Siinä tutkittavia pyydetään kirjoittamaan essee/ainekirjoitus jostakin rajatusta aiheesta. Tätä menetelmää on käytetty muihinkin kuin menetelmällisten taitojen mittaamiseen. Tämän avulla tutkimukseen osallistuvien henkilöiden odotetaan paljastavan syvempiä tunteitaan tutkittavaa ilmiötä kohtaan (Soininen 1995, 116 - 117). Ainekirjoituksia tuottivat keväällä 1996 vaatetusalan, liikuntatieteellisen, sosiaalialan ja opettajakoulutuksen opiskelijat. Kirjoitelmia oli yhteensä 42.

Aineistojen kerääjistä olen käyttänyt seuraavia lyhenteitä:

AKL=	Anna-Kaarina Liukkonen
MM=	Mikko Mäkelä
AP=	Anja Penttonen
RP=	Ritva Puupponen
MS=	Minna Saarinen
PS=	Petri Salonen
HS=	Hannu Siitonen
MT=	Minna Takkunen
TW=	Teijo Warvas

Aineistoista olen käyttänyt seuraavia lyhenteitä:

A=	ainekirjoitukset
H=	haastatteluaineisto
PK=	päiväkirja-aineisto

Koulujen lyhenteitä olen käyttänyt seuraavasti:

A=	ammattikoulu
L=	liikunnan laitos
O=	opettajakoulutuslaitos
S=	sosiaalialan oppilaitos

Vastaajien sukupuolet:

M=	mies
N=	nainen

### 3.5 Aineiston analyysi ja tulkinta

Luonnehtisin aineiston analyysia sisällönanalyysiksi, jolla tarkoitan aineiston mahdollisimman systemaattista ja tarkkaa kuvausta. Sisällönanalyysi on sekä yksittäinen metodi että väljä teoreettinen kehys (Tuomi & Sarajarvi 2002, 93).

Tässä työssä käytän nimenomaan aineistolähtöistä laadullista analyysiä. Etnografisessa tutkimuksessa kaikilla osapuolilla Kampus-opiskelijoilla vanhempieneen, luokkatovereilla ja aineenopettajilla on minun ja Kampus-tiimini lisäksi tätä tutkimusta muokkaava rooli.

Ensin hahmottelin paperille piirroksen, jossa määrittelin aineistoni, koska se oli hyvin monitasoista kvalitatiivista aineistoa. Aineistoni neljästä tapauksesta on hyvin monipuolinen ja sisältää monenlaista tietoa Kampus-ohjelman opiskelijoista. Piirsin kuvan, jossa keskellä oli aineistoistani omat ja muiden havainnoitsijoiden havainnointipäiväkirjat. Tämä oli merkittävin ja suurin aineisto. Tämän jälkeen piirsin ison ympyrän rinnalle lisää ympyröitä, joista visuaalisesti näin, mitkä ovat muita pääaineistoja, mutta alisteisia päiväkirjoille. Näitä olivat ainekirjoitukset, luokkatoverien haastattelut, Kampus-opiskelijoiden haastattelut, verkostokartat ja sosiogrammit. Tukiaineistoja ympyröissä olivat oppilaita koskevat asiakirjat, aineenopettajien haastattelut, oppilaiden opetusta koskevat materiaalit, oppilaiden lukujärjestykset, tulevaisuuden suunnitelmat ja vanhempien haastattelut.

Järjestelin ensin aineistoani ryhmittäin ja kronologisesti. Lähdin käsittelemään aineistoani seuraavassa järjestyksessä. Luin ensin omat päiväkirjani, sitten toisten havainnoitsijoiden tuottamat päiväkirjat, vanhempien ja oppilastovereidien haastattelut sekä ainekirjoitukset. Tämän jälkeen kävin läpi muiden havainnoitsijoiden kanssa käydyt keskustelut havainnoista ja yhteenvedot. Näiden jälkeen tulivat verkostokartat, tulevaisuuden suunnitelmat, erilaiset oppilaan opetusta koskevat opetusmateriaalit, HOPS ja sosiogrammit sekä aineenopettajien haastattelut. Luin ensin läpi kutakin oppilasta koskevat aineistot tässä järjestyksessä. Koetin saada intiimin suhteen aineistooni ja siksi luin sitä läpi intensiivisesti useita kertoja.

Lukiessani aineistoani koodasin lukemaani. Kirjasin leveään marginaaliin vaikutelmiani ja havaintojani, teemoja, mielipiteitä ja ideoita. Käytössäni oli memoja varten erillinen vihko ja oma tiedosto, joihin kirjoitin omia ajatuksiani ja tulkintojani päättelyistäni. Memot sisälsivät muistiinpanoja ja ajatuksia koodista ja sosiaalisten suhteiden kuvauksia sekä huomioita, joita tein kentällä (ks. Lofland ja Lofland 1984, 193). Näitä memoja oli kahdenlaisia. Tekniset memot olivat tutkimuspäiväkirjatyypisiä huomautuksia prosessin etenemisestä. Teoreettiset memot ovat koodien vertailuun ja muunteluun liittyviä muistiinpanoja. Tekniset memot sisälsivät myös kysymyksiä, jotka heräsivät kenttätöissä niistä oivalluksista, joita koin havainnointitilanteissa. Etsin vastauksia näihin asettamiini kysymyksiin kentällä. Ne olivat myös tarkennuksia, mitä seuraavaksi oli syytä tehdä tai millaisia huomioita oli hyvä tarkentaa.

Memot ja koodit muodostavat ne välineet, joilla hallitsin tutkintaprosessia. Sain useita kymmeniä koodeja pelkästään jo omien havaintopäiväkirjojeni pohjalta yhdenkin oppilaan kohdalla. Koodeista sain koodiperheitä, esimerkiksi metodikoodit sisälsivät ongelmia, iloa ja pulmia. Sosiaaliset suhteet ja sosiaalisen struktuurin koodit näyttäytyivät sosiaalisten tilanteiden merkintöinä datassa (ks. Lofland 1971). Koodiperheet olivat siis erilaisia. Koodit olivat kategorioita, lyhennelmiä tai symboleja sanoista, joita kukin tutkija itse nimeää omia kä-

sitteitään käyttäen (Strauss ja Corbin, 1990, 67). Ne olivat myös omalla tavallaan yhteenvedoja aineistosta ja ilmaisivat sanoman tarkoitusta. Kategoriat saattoivat myös mennä päällekkäin jonkun toisen kategorian kanssa. Näistä syntyi merkitystulkinta eli tässä tutkimuksessa typologiat ja teemat. Laskin esiintymistiheydet teemoista ja tyypeistä ja yhdistelin vielä niitä harvemmiksi pääluokiksi ja näin syntyneet luokat sijoittelin tutkimustehtävieni alle.

### 3.6 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden (trustworthiness) arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. Luotettavuuskysymys on aineiston keruussa, analysoinnissa, yhteenvedoissa ja johdopäätöksissä, osallistujien sitouttamisessa ja tulosten raportoinnissa (Ely ym. 1991, 93). Luotettavuutta ei voida tarkastella erillisenä itse tutkimusprosessista eikä tutkimuksen raportoinnista (Syrjälä ja Numminen 1988, 134, 145). Eskola ja Suoranta (1998, 72) ovat sitä mieltä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja sekä ottamaan kantaa työn luotettavuuteen.

Käytän Lincoln ja Guban (1985) käyttämiä luotettavuuskriteereitä, joita Tynjälä (1991) on kääntänyt suomeksi. Näitä ovat: vastaavuus (=sisäinen validiteetti), siirrettävyys (=ulkoinen validiteetti), tutkimustilanteen arviointi (=reliabiliteetti) ja vahvistettavuus (=objektiivisuus).

**Vastaavuus.** Tutustuin jokaiseen Kampus-opiskelijaan huolellisesti eri konteksteissa, jotta sain rakennettua heihin luottamuksen. Tutkimusympäristöt olivat sitä vastoin osittain jo tuttuja, mutta liikuntatieteiden laitos ja ammattikoulu, jotka olivat vieraampia, tulivat tutuiksi, koska kävin niissä niin tiheään. Tutkimuksessani aineistonkeruu aika oli pitkä jokaisen Kampus-opiskelijan kohdalla, joten samankaltaiset tilanteet toistuivat ja niissä oleva informaatio alkoi kylläytyä. Kvalitatiivisia menetelmiä käsittelevissä kirjoissa korostetaan tutkijan tutustumista tutkimusympäristöön ja tutkimukseen osallistujiin sekä toteuttamaan riittävän monia havaintokertoja, jotta tutkija saa käsityksen tutkittavasta ilmiöstä (ks. Bogdan ja Biklen 1982).

**Siirrettävyys.** Olen koettanut käyttää mahdollisimman rikasta kuvailua siirrettävyyden varmistamiseksi (ks. Geertz 1973). Tämä siksi, että lukija voi helpommin seurata tulkintaani. Olen myös koettanut tuoda esiin tutkintoihini liittyvää teoreettista näkemystäni ja tutkimuksen metodisia kysymyksiä, jotta siirrettävyyden kysymys olisi helpommin lukijan tarkasteltavissa. Tynjälä (1991, 390) tarkoittaa siirrettävyydellä tulosten siirrettävyyttä kontekstista toiseen. Siirrettävyys riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee tutkijan lisäksi myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tutkimuksen on kuvattava Syrjälän ja Numminen (1988) mukaan todellisuutta niin, että se tuottaa lukijalle sijaiskokemuksia, joi-



den perusteella lukija arvioi sitä, miten todellisuus vastaa kuvattua todellisuutta. Täten lukijalla on edellytyksiä joko hyväksyä tutkijan tulokset tai riitauttaa ne. Jos tutkimusaineistoa ja tutkimusprosessia on kuvattu tarkasti, on lukijan helpompi arvioida tulosten sovellettavuutta muihin konteksteihin.

Huomattavaa on, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan saavuttaa käsitteellinen yleistettävyys eli tutkimuksessa voidaan nostaa esiin säännönmukaisuuksia. Tutkimuksessani luonnollinen yleistettävyys merkitsee sitä, että lukija voi rikkaan kuvailun perusteella koettaa heittäytyä inklusiiviseen koulu-kontekstiin, vaikka teoreettisesti, jos/kun inklusiivisia kokemuksia ei ole omassa kokemuksepiirissä. Analyytinen yleistäminen (=teoreettinen yleistäminen) puolestaan näkyy tutkimuksessani siten, että olen keskustellut löytöjäni vuoropuheluna teoriakirjallisuuden kanssa.

**Tutkimustilanteen arviointi.** Tutkimuksen aikana tapamme tehdä muistiinpanoja muuttui. Ryhdyimme havainnoimaan tarkemmin kuin alussa. Tietoa tuli myös kaiken aikaa lisää ja asioiden väliset yhteydet alkoivat hahmottua. Muut aineistojen kerääjät eivät ole lukeneet kokonaan aineistoani, mutta ovat kommentoineet kenttämuistiinpanojani, joista olemme käyneet keskustelua. Opettajien ja luokkatovereiden haastatteluissa ei noussut niin paljon negatioita, kuin esimerkiksi ainekirjoituksissa. Pidän siis ainekirjoituksia luotettavampina, koska ne olivat anonyymejä ja niissä kirjoittajat saivat ilmaista rehellisesti itseään. Tutkimuksen kuluessa voi tapahtua eri syistä johtuvaa vaihtelua ja tällöin puhutaan tutkimustilanteen arvioinnista. Vaihtelua voi ilmetä paitsi tutkijassa itsessään myös ympäröivissä olosuhteissa tai tutkittavassa ilmiössä (Tynjälä 1991, 391).

Kukin aineistonkerääjä kirjoitti eri tyylillä ja eri tarkkuudella havaintopäiväkirjaa. Alussa etenkin kehitysvammaistenohjaajaopiskelijoiden päiväkirjat olivat yleisiä kuvauksia, mutta muuttuivat ajan kuluessa tarkemmiksi. Siksi oli tärkeää käydä keskusteluja päiväkirjamerkinnöistä. Verkostokartat eivät välttämättä auenneet niin tarkkaan verkostokokouksissa/verkostoneuvotteluissa, mutta sain tarkennettua niitä Kampus-opiskelijoiden OVAALI-haastatteluissa (ks. liite 4) niin hyvin, että keskustelut opiskelijoiden kanssa auttoivat täsmentämään heidän sosiaalista piiriään. Myös vanhempien tuomat lisäykset olivat tärkeitä. Eri aineistot paikkasivat niitä puutteita, mitä toiset aineistot jäivät vaille. Tämän vuoksi monella tavalla kerätty aineisto on luotettavuutta lisäävää ja auttaa täsmentämään niitä kysymyksiä, jotka toisessa aineistossa ovat jääneet vajaaksi.

Kampus-opiskelijat olivat erilaisia ja heidän opintonsa etenivät eri koulu-konteksteissa eri tahtiin ja opinnoissa oli katkoja esimerkiksi sairaslomien takia. Pitkät sairauslomat vaikuttivat Kampus-opiskelijan elämään kouluyhteisössä. Minun oli tutkijana otettava huomioon se, että näiden opiskelijoiden pääsy yhteisöön takaisin sairaslomansa jälkeen merkitsi jotain sellaista, joka vaikutti tutkimuksen kulkuun. Pitkät sairauslomat hidastivat yhteisöön takaisin pääsyä erityisesti sellaisen opiskelijan kohdalla, joka oli muutenkin arka ja ujo. Neljä tapusta oli tässä suhteessa "vähän". En kuitenkaan koe tätä liian ongelmalliseksi.



Linnea oli käytännössä sairauslomalla kesken lukukauden noin kolmisen viikkoa. Sitä vastoin Emilian sairausloma käytännössä päätti hänen opintonsa Kampus-ohjelmassa. Ilman sairauslomaa Emilian opinnot olisivat todennäköisesti jatkuneet. Ne päättyivät kuitenkin samoihin aikoihin kuin Tuomaksellakin, kesken lukukauden, kevätlukukauden puolessa välissä. Sairausloman lisäksi Tuomaksen haastava käytös oli toinen ongelma, joka vaikutti opintojen päättymiseen varhain ja tämän vuoksi en saanut osallistua niin pitkään häntä koskevaan aineiston keruuseen, kuin mihin tutkijana olin varautunut. Näiltä osin aineisto jäi suppeammaksi näiden kahden opiskelijan kohdalla. Tätä pulmaa kompensoi kuitenkin se, että aineisto on kaikkeudessaan rikasta ja sain jatkaa seuraavan puoli vuotta systemaattista aineiston keruuta vielä Linnean ja Marian kouluissa.

Näiden neljän tapauksen avulla voidaan kuitenkin tehdä suhteellinen yleistys. Absoluuttisia yleistyksiä ei voida tehdä mistään. Monitapauksiset tapaustutkimukset ovat työläitä verrattuna yhden tapauksen käsittelyyn Weitzman (2000, 812). Tapaustutkimuksessa tapauksista on aina kerättävä monipuolista aineistoa rikkaan kuvaamisen takia.

**Vahvistettavuus.** Tutkijan oma persoona vaikuttaa omine henkilökohtaisine käsityksineen ja kokemuksineen aineistojen kokoamiseen ja analyysiin. Ennen kuin aloitin tutkimuksen, yritin selvittää itselleni, millaisia ennakkokäsityksiä minulla oli mahdollisista tuloksista. Ennakkokäsitysten pohdinta oli merkityksellistä, jotta pystyin olemaan paremmin olettamuksieni ulkopuolella. Varto (1992) toteaa, että tutkimustyössä tutkimuksen kohdallisuuden ratkaisevat ensisijaisesti tutkijan ennako-oletukset, tutkijan tapa ymmärtää ennen tutkimuksensa alkamista kohteensa ja tutkijan kyky saattaa tämä ennakoitu tutkimuksensa osaksi. Myös Tynjälä (1991) painottaa tutkijan refleksiivistä otetta työhönsä. Myös toisten aineistonkerääjien kanssa samat koulutustaustat ja intressit auttoivat käsittelemään aihetta. Minulla ja kaikilla havainnoitsijoilla oli sama tutkinto: kehitysvammaistenohjaajatutkinto ja kasvatustieteiden maisterin tutkinto, pääaineena erityispedagogiikka sekä laaja-alainen erityisopettajan tutkinto. Osasin asettua kaikkien Kampus-ohjelmassa olevien aineistonkerääjien asemaan ammatillisesta lähtökohdasta käsin.

Tässä tutkimuksessa en käyttänyt ulkopuolista tarkastajaa, mutta osia aineistostani ovat nähneet Kampus-ohjelman ohjaaja ja erityisopettaja. Tutkimuksen vahvistettavuutta on mahdollista varmistaa ulkopuolisella tarkastajalla, triangulaatiolla ja refleksiivisillä muistiinpanoilla (Naukkarinen 1999, 280).

**Triangulaatio.** Tapaustutkimuksen monimutkaisuutta helpottaa triangulaatio Laine (2007, 23.) Olen tutkimuksessani käyttänyt erilaisia aineistoja ja tutkijoita lisätäkseen siten myös tutkimukseni luotettavuutta moninäkökulmaisuu- den avulla. Tapaustutkimuksessani olen siis käyttänyt triangulaatiota eli ristiinvali- dointia. Triangulaatiolla tarkoitetaan useamman kuin yhden menetelmän käyt- töä tutkimusaineiston koonnissa. Tapaustutkimus, joka on tutkimustapa tai tutkimusstrategia, sisältää Laineen ym. (2007, 9) mukaan lähtökohtaisesti useita

tutkimusmenetelmiä. Siksi on perusteltua, että tässä tutkimuksessa olen käyttänyt erilaisia aineistoja. Triangulaation avulla annetaan monipuolinen kuva ilmiöstä, jolloin toinen menetelmä voi korjata toista (Eskola 1994). Triangulaation avulla voidaan estää sitä harhaa, joka voi syntyä, jos aineisto on kerätty vain yhdellä menetelmällä. Triangulaation muotoja ovat Eskolan ja Suorannan (1998, 69) mukaan: aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio ja menetelmätriangulaatio. Sosiaalista elämää pidetään niin kompleksisena, että sitä ei voida tavoittaa yksittäisellä tutkimusmenetelmällä (Laine ym. 2007, 23).

Tässä tutkimuksessa triangulaation muodoista oli käytössä pelkästään aineisto- ja menetelmätriangulaatio, jotka ovat sidoksissa toisiinsa (ks. Laine ym. 2007, 24). Aineistotriangulaatio näkyi tutkimuksessani siten, että keräsin aineistoani useilla eri menetelmillä ja eri lähteistä. Yhdistelin myös eri aineistoja. Denzin (1978) mukaan eri aineistojen triangulaatiolla voidaan tietystä menetelmästä saada irti sen koko hyöty.

On selvää, että tämän kaltainen tapa kerätä aineistoa on verrattain kallista (ks. Eskola ja Suoranta 1998, 71). Kuitenkin Kampus-ohjelman työntekijät olivat Kuhankosken erityisammattikoulun palkansaaajia ja opiskelijat tekivät opinnäytteitään ja harjoitteluaan maksutta, vain minä olin yliopistolla työsuhteessa. Olin kuitenkin tutkijana sitoutunut siihen, että monimerkitykselliset ja haasteelliset kysymykset on hyvä avata laueammin.

Menetelmätriangulaatio näkyi tutkimuksessani siten, että tutkin tutkimuskohdetta eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä. Tein vertailuja myös eri aineistonhankinta-menetelmillä kerätystä aineistoista (ks. Eskola ja Suoranta 1998, 70). Tällä tavoin huomasin aineistossani syvyyseroja. Esimerkiksi verkostokartat tuottivat tietoa siitä, keitä henkilöitä kuului Kampus-opiskelijan verkostoihin. Kuitenkin näitä nimiä aukaisemaan tarvitsin laajempaa käsitystä siitä, keitä nämä nimet oikein olivat. Kampus-opiskelijoiden haastattelut ja Kampus-kokouksien anti verkostokartan avaamisen suhteen, olivat erittäin tärkeitä aineistonkeruun muotoja. Niissä kykenin täsmentämään ja syventämään sitä tietoa, jota verkostokartat tuottivat. Ilman näitä verkostokartat olisivat jääneet vain "nimilistoiksi". Menetelmien välisen triangulaation idea se, että yhden menetelmän heikkoudet voidaan peitota toisen menetelmän vahvuuksilla (Laine ym. 2007, 24.)

Ely ym. (1991, 97) tuovat esille triangulaation vaateita ja haasteita. Vaikeudesta huolimatta se luo luotettavuutta, jota taas yksimetodisuus sitä vastoin voi virheellistää. Triangulaatio tuotti haasteita tutkimukseeni monin tavoin. Paitsi että triangulaation avulla aineistoa kertyi runsaasti ja sen käsittely oli aikaa vievää ja monin tavoin haasteellista, oli myös mutkikasta pitää käsissään sitä koko aineistonkeruun ajan. Aineistoa tuli sanan mukaisesti "eri puolilta" eli toisilta kerääjiltä, vaikka en olisi sitä itse kerännyt lainkaan. Minun tuli rauhoittaa välillä aineistonkeruuta ja käyttää aikaa siihen, että kävin riittävän usein läpi omaa aineistoani ja sieltä nousseita kysymyksiä, luin toisten tuottamia päiväkirjoja ja haastatteluja aktiivisesti ja järjestin keskusteluaikoja heränneille kysymyksille toisten aineiston kerääjien kanssa. Kuitenkin mielestäni kaikesta työläydestä huolimatta triangulaation käyttö kannatti tutkimuksessani. Se

antoi lopulta itselleni tutkijana myös lisää varmuutta, koska sain "testattua" omaa aineistoani toisten aineistoihin ja havaintoihin ja sain laajemmat kehykset toimia aineistoni kanssa. Koska teimme pioneerityötä Kampus-ohjelmassa, oli tärkeää saada käydä monenlaista keskustelua Kampus-ohjelman työntekijöiden ja opinnäytetöitään ja harjoitteluaan tekevien opiskelijoiden kanssa.

## **4 KAMPUS-OPISKELIJOIDEN SOSIAALINEN ASEMA TUETUSSA AIKUISOPISKELUSSA**

Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa-analyysi on muodostunut havainnointipäiväkirjojen, ainekirjoitusten, sosiogrammien, luokkatovereiden haastattelujen, aineenopettajien haastattelujen, tulevaisuuden suunnitelmien ja HOPS:n pohjalta (ks. liite 5). Nämä aineistot on kerätty pääasiassa lukuvuoden 1995 - 1996 aikana, mutta havainnointijakso kahden opiskelijan (Maria ja Linnea) osalta jatkui vielä vuoden 1996 loppuun asti, joten siitä jaksosta on vielä aineistoa käytettävissä tämän tutkimustehtävän analyysiin.

### **4.1 Tavallinen oppilas**

#### **4.1.1 Tasavertainen muiden joukossa**

Opintojen alku oli Tuomaksen, Linnean ja Marian kohdalla myönteinen. Myös Emilian kohdalla oli muutamia yksittäisiä tasavertaiseen tyyppiin kuuluvia mainintoja aineistossa, joten myös hänen kohdallaan voi puhua samalla tavalla myönteisestä aurasta opintojen alussa. Ehkä oli mahdollista, että opintojen alkuvaiheessa Tuomas, Linnea ja Maria kiinnittyivät tiukemmin yhteisöön kuin Emilia, joka empi opintojansa, työharjoittelunsa ja ylipäätänsä Kampus-ohjelman ideaa liittyä normaaliyhteisöön. Vahva kiinnostus Kampus-opintoja kohtaan saattoi edistää aluksi vahvempaa yhteisöön ja luokkaan kiinnittymistä ohjelman alussa.

Tasavertaisuus luokkatovereiden kanssa näkyi luokkahuoneissa siten, että oppilastoverit ottivat Kampus-opiskelijan myönteisesti vastaan ja kohtelivat Kampus-opiskelijaa tavallisesti. Kampus-opiskelijaan suhtauduttiin kuin kehen tahansa muuhunkin luokkatoveriin. Hän oli "kaveri siinä, missä muutkin". Kampus-opiskelija oli otettu innokkaasti, ymmärtäväisesti ja huomaavaisesti mukaan eri toimintoihin luokissa ja hänet huomioitiin myönteisesti ja luontevasti. Näitä havaintoja oli myös Lobbanin (2002, 70 - 71) australialaistutkimuk-

nessa, jossa kehitysvammaisiksi diagnosoidut nuoret pääsivät hyvin yhteisöön mukaan ja saivat ystäviä. Australiassa nämä nuoret lähettelivät ystävilleen sähköposteja ja tapailivat heitä yliopistoalueella (Lobban 2002, 77 - 81).

Tasavertainen asema kasvatti Kampus-opiskelijan kyvykkyyttä ja itsenäisyyttä sekä tietenkin uskoa omiin taitoihin ja etnometodologisesti tulkittuna antoi hyvän lähtökohdan sosiaalisen järjestyksen rakentamiseen ja jakamiseen yhteisössä. Nämä ovat myös itsetunnon rakennusaineita (Lobban 2002). Bourdieun (1986b) mukaan yksilön pääoma riippuu ryhmän omista arvoista ja identiteetistä. Mielestäni tätä väittämää voi suhteuttaa osaksi tavallisen opiskelijan tyyppiä. Kampus-opiskelijat kykenivät käyttämään taitojansa, osaamistansa ja he kykenivät luottamaan itseensä siksi, että ryhmät antoivat signaalit heille: he ovat Kampus-opiskelijoina arvostettuja. Jos ryhmän identiteetti oli ilmapiiritään hyväksyvä ja luottavainen, tämä ilmapiiri salli omien taitojen käytön ja ohjasi Kampus-opiskelijan toiminnan äärelle. Myös Burt (1992) on tutkimuksessaan havainnut, että tiiviit suhteet toisiin ja yksilöiden käytössä olevat suhdeverkostot edistävät inhimillisen pääoman käyttöä. Luokkatoverit kokivat, että he ottivat Kampus-opiskelijat jopa paremmin mukaan kuin heidän opettajansa. Tässä näyttäytyivät konstruktionismin vahva puoli eli herkkyys luokkatoverien omille ajatuksille sekä myös heidän toimintansa perustelu. Kampus-opiskelijat oli otettu osaksi ryhmää.

Näin ollen Kampus-opiskelijalla oli aivan samat osallistumismahdollisuudet tuntien kulkuun kuin muillakin luokkatovereillaan. He saivat myös luokkatovereiltaan ja opettajiltaan samanlaista palautetta kuin muutkin luokkatoverit saivat. Narayan ja Cassidy (2001) mukaan sosiaalisen pääoman dimensioiden pohjalta voi korostaa yhteishengen merkitystä näissä ryhmissä. Ne ryhmät, jotka ovat rakentavia yhteishengeltään, kykenevät myös palautteenantoon. Liikunnan opiskelijat kuvasivatkin ainekirjoituksissaan, että Tuomas oli osallistunut ryhmässä niin kuin toiset ja saanut myös asiallista palautetta. Hän oli tasa-arvoinen toisten joukossa, ja hänen kanssa meni alussa paremmin. Eritoten tämä näkyi liikunnan ympäristössä. Tuomas meni toisten mukana, hän "loksahti" hyvin porukkaan, sulautui massaansa, joukkoon. Yhteisössä on käytössä yhteisiä normeja, jotka eivät kuitenkaan Heritagin (1996, 113) mukaan säätele toimintaa ennalta määrättyissä toimintatilanteissa, vaan ne refleksiivisesti rakentavat niitä toimintoja ja hetki hetkeltä muuttuvia olosuhteita, joihin niitä sovelletaan. Kampus-opiskelijaa kohtaan luokkatoverit osoittivat siis samanlaista palautteenantotapaa kuin muidenkin opiskelijatovereiden kesken. Palautteenantokin oli yksi yhteisön normi, sillä palautetta tuli tässä liikunnallisessa yhteisössä antaa. Palautteenanto muuttui tyyppien etenemisessä. Ensin palautteenanto oli myönteistä ja rakentavaa, mutta ajan mittaan, kun Kampus-opiskelijan rooli muuttui negatiiviseksi, myös palautteenanto muuttui. Etnometodologia seuraa tässä siis palautteenantoon liittyvää päättelyprosessia, jota luokkatoverit tekivät. Se muuttui myönteisestä palautteesta rikkomusten ohjailuksi ja se muuttui myös kielloiksi, estoiksi ja syrjään jättämiseksi. (ks. Heritage 1984, 109.)

Oliko Maria tietoinen reflektiivisesti vaihtoehtoihin toimintatapoihin liittyvistä erilaisista selontekotilaisuuksista tehdessään päätöksiä omasta osallis-

tumisestaan meikkaukseen? Päätökset olisivat velvoittaneet erilaisia selontekotilanteita. Näyttäisi siltä, että Marian keinot olivat varsin normatiivisia, sillä hän ei aiheuttanut selontekotilanteita. Tällä oli merkitystä tasavertaisen aseman synnyssä. Ujouden voittaminen näyttäisi ainakin edistäneen hänen refleksiivistä suuntautumistaan toimintanormeihin (Heritage 1984, 134).

Juttelin tauolla Liisan ja mustatukkaisen tytön kanssa. Muistan Marian syöneen joskus näiden tyttöjen kanssa. Tytöt kertovat, että Maria on päässyt luokkaan hyvin käsi. Liisa kertoi, että Maria on ujo, mutta ujous on vaivannut enemmän Mariaa, mutta nyt se on helpottanut. Kun Mariaa alkaa jututtamaan, hän puhuu paljon. Maria on tyttöjen mukaan saanut paikkansa luokasta ja he pitävät sitä tärkeänä, että Maria on mukana. Tytöt kertovat, että heillä on kiinteä ryhmä ja he pitävät huolta toisistaan. He haluavat liikkua keskenään ja tuolloin he huolehtivat, että kaikki pääsevät mukaan. He myös tuovat esille sen, että on tärkeää, että Maria itse päättää asioista, tuleeko meikkiin jne. Tytöt kehuivat, että Maria osaa tehdä päätöksiä eikä ole nyhjä. (MS/PK/A/281195)

Joukkoon pääsemistä Tuomaksen kohdalla helpotti se, että hän oppi heti luokkatovereidensa nimet ja hänellä oli hyvä nimimuisti. Nimiä oli paljon, koska Tuomas opiskeli todella monen eri ryhmän mukana, mutta hän hallitsi ne kaikki. Tämä teki luokkatovereihin vaikutuksen ja Tuomaksen tulosta oltiin "innoissaan" ja tuntitilanteet olivat tasavertaisia. Bourdieun (1986b) mukaan ryhmässä sosiaalista pääomaa on mahdollista kartuttaa vapaasti. Tuomas teki näin: hän halusi käyttää aikaansa luokkatovereidensa nimien harjoitteluun. Toisaalta tämän voisi nähdä etnometodologisesta näkökulmasta siten, että yhteisön jäsenten nimet tulee osata. Nimien oppiminen on prosessi, jota yksilöt ryhmässä ylläpitävät ja ohjaavat. Nimet opittuaan, pystyy toimimaan yhteisössä. Tämä kaikki oli myös Tuomaksen päättelyprosessin tulosta. Hän itsessään ei keskittynyt siihen (sääntöön), että nimien opettelu on tärkeää liittymisen suhteen. Olennaisempaa tästäkin on se, että Tuomas havaitsi sen päättelyprosessin, että oppiessaan nimet, hän voi lähestyä luokkatovereitaan käyttämällä nimeä. Tästä etnometodologia on kiinnostunut. Tuomas kykeni nimien oppimisen avulla operoimaan sosiaalisen järjestyksen tuottamisessa (ks. ten Have 2004). Nimien oppimisesta tulee toimintakäytännö (vrt. Vanhala 2005). Tämä kaikki oli jokapäiväistä sosiaalisuutta, jota myös Narayan ja Cassidy (2001) tuovat esiin dimensioissaan.

Haastattelija Minna: No, kerro minkälainen Tuomas on kurssikaverina?

Haastateltava: No, Tuomas on mitä mainioin kurssikaveri että sanotaan että se on erittäin rento ja huuli lentää koko ajan ja sanotaan että kaverina niin ei voi niin kun moittii mitään ja se mikä hämmästyttää, niin heti ensimmäisellä tapaamisella niin tota noin hän oppis kaikkien nimet suurin piirtein että mulla itelläni esimerkiksi oli... kesti varmaan lähes puol vuotta ennenkin mä opin näitten kanssaopiskelijoiden nimet, mutta Tuomas muisti niinku heti ja se anto tosi hyvän vaikutuksen että totta kai, että muistaa nimen ja näin.

(MS/H/M/L/160496)

Voisiko Tuomaksella olla reflektiivinen suuntautuminen toimintanormeihin yhteisössä nimien hallinnan keinoin? Tuomaksella ainakin näytti olevan hallittu käytös, koska häntä ei voinut moittia mistään. Tässä oli elementtejä toimin-

tanormeihin suuntautumisesta reflektiivisesti. Koska Tuomas oli hyvä monissa urheilulajeissa, hän voitti peleissä kurssitovereitansa aika ajoin. Hän löysi aina parin, jonka kanssa pelata. Tuomaksella oli niin vahvat siteet tässä tyypissä, että hänellä oli aina peliseuraa tai pari, jonka kanssa hän kykeni käyttämään pääomaansa (vrt. Granovetter 1973). Woolcockin (2000a) mukaan sosiaalista pääomaa on yhteisön sisäinen kyky toimia keskenään. Pelitoveruudessa oli kyse juuri tästä. Tuomas rakensi luokkatovereineen yhdessä ryhmähengen. Liikunnallisuus on yhteisön kokoava ominaisuus. Välillä häviöistä kiusoiteltiin Tuomasta, mutta nämä vitsit kaikki kestivät ja se oli sosiaalista leikkiä.

Tuomas oli liikunnallisesti hyvin lahjakas ja hallitsi monia pelejä ja urheilulajeja. Tämä oli hänen kohdallaan yksi tärkeistä yhteisöön liittymisen ehdoista: hän oli lahjakas urheilija ja kiinnostunut kaikesta urheiluun liittyvästä. Voisi kuvata Boudieun (1986b) sanoin, että hän sai ryhmäjäsenyyden tällä avaimellaan: taidoillaan, lahjakkuudellaan ja osaamisellaan. Tämä avain oli ehkä myös yksi keino helpottaa omien tavoitteidensa saavuttamista (ks. Coleman 1988). Hänen motivaationsa liikuntaan ja eri lajeihin lisäsi selkeästi hänen tasavertaista statustansa ja suosiotansa luokissa. Hän teki samoja asioita kuin muut ja oli myös opintojen alussa syyskaudella suosittu liikuntatieteiden laitoksella. Tuomas sai liikuntatieteiden laitoksella myös hyvin "tuomasmaisen" statuksen ja hyväksynnän. Tällä tarkoitan sitä, että Tuomas oli iloinen, sosiaalinen ja sana-valmis. Nämä persoonallisuuden piirteet kiehtoivat luokkatovereita. Hänellä oli taipumus "sooloilla" myönteisesti oppilastoverijoukossa ja "heitti juttua" sekä availi ovia luokkatovereilleen ja siten oli käytökseltään kohtelias. Tuomas rakensi omalla persoonallaan sosiaalista järjestystä ryhmissä (ks. ten Have 2004). Osa tätä järjestystä oli hänen tapansa heittää huulta ja sooloilu. Tähän hän sai tilaa. Tuomaksen tapa kiinnittyä huulenheiton keinoin yhteisöön oli etnometodologisesti analysoituna kiehtovaa.

Tuomas luki arkipäivän tilanteita huumorin näkökulmasta. Hän asemoi itsensä tähän arkiseen opiskeluun ja rakensi yhdessä luokkatovereidensa kanssa käytäntöä, ryhmän sosiaalista todellisuutta (vrt. Garfinkel 1967). Hän antoi itsestään vakuuttavan kuvan, kun tunsivat toiset. Näin ollen Bourdieuta (1986b) mukaillen, näyttäisi siltä, että Tuomaksella oli sosiaalista pääomaa melko paljon, koska hän pystyi käyttämään näitä laajoja kontakteja hyväkseen liikuntatieteiden laitoksella ja toimimaan niiden varassa. Narayan ja Cassidy (2001, 67) tuovat esille yhteishengen (togetherness) siinä valossa, että siihen kuuluu kaksi osaa: miten ihmiset ovat yhdessä ja ihmisten välinen yhteishenki. Uskoisin, että Tuomas käytti opiskelijaverkostoa hyväkseen ja nautti toisista. Luultavasti kaikki liikunnan opiskelijat tunsivat myös Tuomaksen. Hän oli "huuliveikko tai vitsiniekka". Tämä kaikki lisäsi hänen osallistumismahdollisuuksiaan ja edisti hänen hyväntuulisuuttaan opintojensa alkuvaiheilla ja oli myös osa hänen sosiaalista pääomaansa.

Eritoten ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat liikuntatieteiden laitoksella ottivat Tuomaksen sydämellisesti vastaan opintojensa pariin, jopa paremmin kuin vanhempien vuosikurssien opiskelijat. Opiskelijaryhmien kesken oli huomattavia eroja, miten he rakensivat todellisuuttaan Kampus-opiskelijan läsnä-



olosta ja miten tällä oli merkitystä siihen, miten he kohtelivat Kampus-opiskelijaa luokkatoverina. Tuomas pääsi jopa liikuntalaisten kanssa saunailtaan, josta hän oli hyvin otettu. Saunailta symboloi yhteistä sidettä, se oli kuin kruunu ryhmän yhteiselle vapaa-ajan vietolle. Tuomaksen pääsy osalliseksi tästä saunaillasta kertoo etnometodologisesti tulkittuna siitä, että hän oli osa tätä sosiaalista järjestystä, joka piti yllä prosesseja ryhmässä. Nämä Tuomaksen kei-not olivat sallittuja. Hän piti kiinni säännöistä ja rutiineista ja rakensi toiminta-käytännettä yhtenä ryhmän jäsenenä. Tässä on nähtävissä myös jokapäiväinen sosiaalisuus Tuomaksen kohdalla. Jokapäiväinen sosiaalisuus (everyday so-ciability) on yksi ulottuvuus sosiaalisen pääoman käsitteestä Narayan ja Cassidy'n (2001) sosiaalisen pääoman teoriassa.

Tuomas keskusteli opiskelijoitten kanssa viikonlopun peleistä mitä urheiluhallilla pe-lataan. Opiskelijat todella juttelivat hänelle, niin kuin muillekin kavereilleen. Tuomas kertoi minulle, että hän oli ollut saunassa eilen täällä. Sauna oli laitettu lämpiämään klo 13.00. Hän oli mennyt opettaja Happonen tunnin jälkeen saunaan, kun häntä oli pyydetty. En ihan uskonut sitä, mutta totta se oli. Äiti soitti minulle ja kertoi, että Tuomas oli tullut eilen kotiin vasta klo 17.00. Tuomas oli kertonut heille, että hän oli ollut saunassa Matiaksen, opettaja Happonen ja muittenkin nimiä hän oli maininnut. Ilmeisesti saman ryhmän kavereita, jossa hän oli viimeisen tunnin eilen. Tuomaksella oli ollut tukka märkä vielä, kun oli tullut kotiin. Hän oli ollut tohkeissaan ja kertonut, että kyllä oli hieno sauna ja kyllä oli hauskaa. Äiti sanoi, että puhetta tuli tuutin täy-deltä. Kyllä näki, kuinka Tuomas oli nauttinut siitä saunassa olosta. Hän oli puhunut järkevästi koko illan kotona ja ollut ihan rauhallinen. Kerroin, että kyllä varmaan mi-nulle tänään olisi joku tullut kertomaan, jos Tuomas olisi mennyt ilman lupaa sau-naan.  
(RP/PK/L/130296)

Tämän kaltaiset tilanteet ovat varsin intiimejä ja sisäpiiriin rakennettuja. Tuo-maksen asema sai varsin myönteisen vaiheen. Tasavertainen suhtautuminen Kampus-opiskelijoihin näyttäytyi eleissä, ilmeissä, puheissa, asenteissa ja koko siinä sosiaalisessa tilanteessa/tilassa, jossa Kampus-opiskelijat ja heidän luok-katoverinsa olivat läsnä. Tunnelma oli positiivisesti latautunut. Kun Tuomas sai osallistua vammattomien ihmisten joukossa opintoihin, se vaikutti hänen itse-tuntoonsa ja positiivisen identiteetin muodostumiseen. Tutkijat Stainback ym. (1996, 362;) ja Lobban (2002) korostavat, että inklusio on ensinnäkin yksi myönteisen identiteetin rakennusala. He huomauttavat, että inklusiiossa oppilaat ovat yhdessä ja oppivat yhdessä. He kehittävät yhdessä keskinäisyyttä vertaistuen avulla. Inklusion ytimenä he pitävät koulua, johon luodaan toimi-va tuki toinen toisiinsa nähden. Inklusiivinen koulu tuottaa myös yhteistä jär-jestystä.

Kampus-opiskelijan pääsemistä tavalliseen yhteisöön pidettiin tärkeänä. Tuomakseen yritettiin suhtautua mahdollisimman luonnollisesti ja "oikein", kuten opiskelijat kirjoittivat ja ilmaisivat haastatteluissaan. Eräs liikunnan opis-kelija myös kertoi ja kirjoitti, että on hienoa, että ryhmässä on toinenkin vam-mainen opiskelija. Hänelläkin on myös liikuntarajoitteita, vaikka hän on vam-maton ja liikunnan opiskelija. Näin ollen näitä kahta opiskelijaa Kampus-opiskelijaa ja liikunnan opiskelijaa, yhdisti yhteinen haaste: rajoitteet. Oli monin tavoin kasvattavaa kaikille opiskelijoille nähdä, että myös vammattomat ihmi-

set tarvitsevat tukea monella tavalla. Tutkija Grenot-Scheyerin (1994) mukaan ne vammattomat oppilaat, joilla oli kontakteja vammaisiin oppilastovereihinsa luokassa, olivat positiivisempia ja heillä oli enemmän sekä sietokykyä että kiinnostusta auttaa toinen toisiansa. Tämäkin liikunnan opiskelija osasi ottaa Tuomaksen myönteisemmin vastaa, koska hänellä oli rajoitteita. Hän myös uskoi, että sosiaalinen pääoma oli sitä, että liikunnan yhteisön jäsenillä on kyky toimia yhdessä, omista esteistä huolimatta (vrt. Bourdieu 1980).

Vaikka Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema näyttäytyi paikoitellen tavallisena ja tasavertaisena luokkayhteisössä, eivät nämä luokkatoveruussuhteet siirtyneet vapaa-ajalle kuin Marian kohdalla. Meyer ym. (1998, 201 - 201) kuvaa tutkimuksessaan, että tutustuminen luokkatoveriin, joka johti ystävyysteen, jopa parhaaseen ystävään, kehittyi siten, että ystävykset tapasivat vapaa-ajallaan ja soittelivat toisilleen. Meyer (1998) kuvasi tutkimuksessaan, että ystävykset olivat paljon yhdessä ja myös viikonloppuisin he tapasivat toisiaan. Kampus-ohjelmassa sosiaaliset suhteet pysyivät lähinnä vain koulukaveruutena koulun rajojen sisällä kuten Tuomaksella. Marian ensimmäisenä vuonna luokkatoverit olivat koulussa alussa hänen kanssaan. Toisena kouluvuotena kaikki muuttui merkittävästi. Toisena vuonna hänen luokkassaan opiskeli 17 tyttöä, joista peräti viisi olivat mukautetun oppimäärän suorittaneita nuoria (ks. kuvio 4). Ensimmäisenä vuonna hänen opinnoissaan näytteli tasavertainen tyyppi, josta liu'uttiin seuraaviin tyyppeihin tai ne polveilivat rinnalla. Näitä tyyppisiä olivat autettu ja näkymätön ja ensimmäisen vuoden lopussa tuli keskeiseksi tyyppiä erilainen ja erityinen-tyyppi.

Haastattelija Minna: No, vietitkö sinä Tuomaksen kanssa vapaa-aikaa tai muut sun kurssikaveris?

Haastateltava: En vapaa-aikaa sinänsä en viettänyt nimittäin koulun ulkopuolella, mutta kun Tuomas pyöri koulun auloissa niin kyllä sen kanssa höpötti. Mutta en koulun ulkopuolella.

(MS/H/M/L/160496)

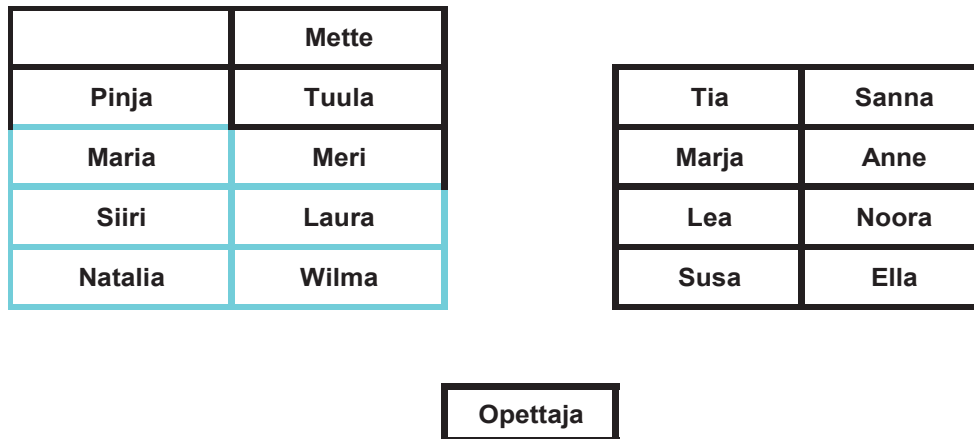
Toisena opiskeluvuonna Marian asema oli alusta saakka tasavertainen. On kuitenkin otettava huomioon, että luokan "opiskelija-aines" muuttui. Ensimmäisenä vuonna hän oli ainut mukautetun oppimäärän suorittanut nuori luokkassaan. Toisena vuonna mukautetun peruskoulun suorittaneiden määrä kaksinkertaistui. Samalla luokkaan syntyi kaksi alakulttuurista. Näitä voisi kutsua nimillä hitaammat (mukautetun opetuksen käyneet) ja tupakoijat (ei oppimisen esteitä kohtaavat oppilaat). Tupakalla kävijöitä olivat Tia, Sanna, Noora ja Ella. Lisäksi käytettiin käsitteitä "meidän pöytä" ja "niitten pöytä" tarkoittaen juuri mukautetun opetuksen käyneitä. "Niitten pöytää" pidettiin erilaisena. Tytöt määrittivät nämä käsitteet haastatteluissa, joita tein luokissa. Etnometodologisesti olisi merkityksellistä, että kaikki ovat rakentamassa yhteistä sosiaalista järjestystä. Bourdieun (1986b) mukaan sosiaalista pääomaa voi kartuttaa vapaasti. Toisilla on toisia enemmän pääomaa. Vammattomat luokkatoverit hallitsivat ja osasivat. He hankkiutuivat kaltaistensa seuraan, mutta sitä vastoin mukautetun opetuksen käyneet tytöt jäivät keskenään. Tässä on riski. Sosiaalinen pääoma voi rakentaa konfliktia, kuten Bourdieu (1986b) muistuttaa.

Luokassa oli näiden kahden ryhmän lisäksi myös vertaistutorien muodostama kolmen tytön ryhmä (Pinja, Tuula ja Mette), jotka myös istuivat mukautetun opetuksen käyneiden tyttöjen kanssa samassa pöydässä. Vertaistutoreiden käytössä opettajat toimivat inkluusiotoimenpiteiden pohjalta. Inkluusioaatteessa pyritään siihen, että kouluun luodaan vertaistutorointia opettajan työn rinnalle. Schaffnerin ja Buswellin (1996, 53 - 54) mukaan vertaistutorointi on yksi niistä keinoista, joilla tuetaan sekä opiskelijoiden että opettajien työtä. Nämä luonnolliset tukitoimet eli verkostot, auttavat ongelmien ratkaisemisessa, kehittävät ideoita ja menetelmiä opettajille ja toisille oppilaille.<sup>13</sup> Istumapaikat määriteltiin siten, että mukautetun opetuksen käyneet tytöt istuivat vierekkäin ja vastakkain. He kommunikoiivat vilkkaasti toistensa kanssa. Marialla oli useita koulukavereita mukautetun opetuksen käyneiden joukosta tulleissa tytöissä: Siiri, Laura, Natalia ja Wilma. Laura ja Natalia olivat sisaruksia. Tästä homogeenisesta tyttöporukasta tulikin Marian oma suhdeverkosto (vrt. Burt 1992). Maria liikkui Siirin ja Lauran kanssa lähinnä koulussa, mutta Siirin kanssa hieman myös vapaa-ajalla. Marian asema siis muuttui radikaalisti ensimmäiseen vuoteen verrattuna toisen vuoden alusta alkaen. Tämä oli tietenkin tärkeää Marialle.

Toisaalta ammattikoulun luokkaan oli rakennettu sisälle segregoitu systeemi, jossa oli useita erityisoppilaaksi leimattuja tyttöjä, ja joista Maria tarvitsi tukea opintoihinsa kaikista eniten. Segregaatio aiheutti luokkaan alakulttuurin, joka ilmeni nuorten sosiaalisissa suhteissa, kielen käytössä, asenteissa, tavoissa, toiminnoissa ja siinä miten sosiaaliset suhteet siirtyivät luokasta vapaa-ajalle. Inkluusioaatteen mukaisesti ei yleensä oteta mukaan useita oppimisen esteitä kohtaavia oppilaita samaan opetusryhmään, koska sillä on vaikutuksia sosiaalisten suhteiden rakentumiselle ja myös sosiaaliselle järjestykselle.

Kennedyn ja Itkosen (1994) tapaustutkimuksessa tutkittiin kolmen vaikeasti kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön sosiaalisia kontakteja suhteessa ei vammaisiin luokkatovereihin suuressa 1400 oppilaan koulussa. Nämä nuoret olivat Kampus-ohjelman opiskelijoiden ikäisiä, yli 19-vuotiaita nuoria. Kennedy ja Itkonen (1994, 2-3) käyttivät tutkimusmetodina määrällistä tutkimusta ja keräsivät aineistoa käyttäen kahta lomaketta. Nämä olivat sosiaalisten kontaktien arviointi-lomake ja kouluperustainen sosiaalisen verkostonlomake. Vuoden seuranta-ajan jälkeen Kennedy ja Itkonen (1994) havaitsivat pääasiallisena löytönä, että vammaisilla ja vammattomilla oppilailla oli sosiaalisia kontakteja suhteessa toisiinsa. Lisäksi 48 % uusista vammattomista henkilöistä tapasi tutki-mushenkilöt vuoden aikana ja heistä tuli vammaisille oppilaille tärkeitä. Kontaktit näiden oppilaiden välillä rakentuivat koulutuntien aikana. Sosiaalisten kontaktien laatu ei ollut kovin systemaattinen tutkimuksen alussa ja lopussa.

<sup>13</sup> Vertaistutorointi voisi olla myös yksi keino tuottaa sosiaalista järjestystä luokkaan. Koska etnometodologia kiinnittyy arkielämän menetelmiin, käytäntöihin ja tietoon, joiden varassa ihmiset ymmärtävät sosiaalisia tilanteita ja toimivat niissä, voivat nämä tilanteet olla myös tukitoimien varaisia. Opettaja voi järjestää näitä pedagogisia tukitoimia luokkaan tukeakseen luokan sosiaalista järjestystä ja rakentaakseen luokan toimintakäytänteitä mikrotasolla.



KUVIO 4 Istumajärjestys Marian luokassa toisena lukuvuonna. Sinisellä merkityt opiskelijat ovat kaikki mukautetun peruskoulun suorittaneita nuoria ja heidät kaikki oli sijoitettu fyysisesti vierekkäin.

Haastattelija Minna: Siellä on tämmösiä pieniä ryhmiä. Mitenkä sää vielä ihan näin suusanallisesti kuvaisit sitä sun, sun luokan rakennetta, että, et miten nää ryhmät on koostunut?

Haastateltava: No, puheliimmat ja sitte no lähinnä pöytien mukaan.

Haastattelija Minna: pöytien mukaan?

Haastateltava: Niin, silleen että meiän pöytä ja niitten pöytä ja sitten niitten pöytä on kyllä jakautunut vähän niinku kahtia.

Haastattelija Minna: Elikkä tota, miten tää järjestys on tullut?

Haastateltava: En mää tiä. Varmaan, en mää tiä. En mää osaa kertoa mutta no ainakin meiän ryhmä on tullu siitä ku kaikki mennee aina tupakalle, siellä sitte ollaan.

Haastattelija Minna: mut ootteks te alussa sillä tavalla jakautunu itse niihin istumapaikkoihin vai?

Haastateltava: Ne melkein määrättiin

Haastattelija Minna: Justiinsa, joo. (Toiselta puolen vastattiin puhelimen soittoon, koska luokassa on seinäpuhelin). Niin määrättiin ne paikat, että istutt, ootte istunu nyt sitte koko ajan niillä samoilla paikoilla?

Haastateltava: Joo, ollaan myö vaihettu puolelta toiselle mutta

Haastattelija Minna: joo

Haastateltava: Kuitenkin

Haastattelija Minna: No, no minkälainen esimerkiksi sun ryhmän suhde, sen pienen alaryhmän suhde on näihin muihin pienryhmiin mitä teiän luokan sisällä on?

Haastateltava: No, ihan hyvä. Tarkotan, että myö tullaan toimeen oikeestaan kaikkien kanssa.

Haastattelija Minna: keistä sun ryhmäs koostuu?

Haastateltava: Ella, Marja, minä ja Noora.

(MS/H/A/101296)

Garfinkelin etnometodologia voisi olla keino kuvailla luokkatoverien metodeja, joita he käyttävät kuvatessaan sosiaalista elämää ja toimintaa luokka- ja koulu-yhteisössä. Tässä vaatetusalan opiskelija kuvaa luokan jakautumista kahtia. Nämä fyysiset ilmiöt (istumapaikat) rakentavat tilaan sosiaalista järjestystä.

Oppilaat toivat ammattikoululla esille sen, miten ryhmä oli muodostunut ja miten se oli jakautunut. Itse asiassa on niin, että kaikki tämän ryhmän oppilaista aloittivat koulun samaan aikaan, joten kaikki pääsivät hyvin ryhmän jä-

seniksi. Koulun aloitus yhtä aikaa loi siis myös etnometodologisesti tulkittuna sosiaalista järjestystä. Kukaan ei saanut suhteessa toisiinsa lisää aikaa olla ryhmässä vaan kaikki aloittivat samalta lähtöviivalta. Koulun alkaminenkin on prosessi, jota nuoret ylläpitävät ja ohjailevat (ten Have 2004). Oppilaiden kuvausten mukaan näyttäisi siltä, että heillä oli keskenään myönteiset suhteet. He tulivat toimeen toistensa kanssa. Auttamista esiintyi luokan oppilailla. Toinen toisensa auttaminen helpottaa kokonaisuutena toimijoiden tavoitteellista toimintaa (Portes ym. 1993). Portes ym. (1993) mukaan sosiaalinen pääoma koostuu ryhmässä vaikuttavista toimintaodotuksista, jotka vaikuttavat ryhmän jäsenten tavoitteisiin ja siihen kuinka tavoitteisiin pyritään.

Oppiminen on keskeistä ja siihen kaikki panostavat. Jos hitaammin eteneviä opiskelijoita autetaan, se on kaikkien etu. Tällöin opinnot etenevät kaikilla joustavammin. Näyttäisi siltä, että etnometodologisesti tulkittuna myös auttaminen on yksi sosiaalista järjestystä tuottava tekijä. Auttamisesta syntyy luokassa sääntö (autetaan hitaampaa) ja samalla siitä seuraa totuttu käytäntö, josta puolestaan rakentuu luokan ja koko koulun toimintakäytännö. Tähän liittyy myös se päättelyprosessi, joka on edeltänyt auttamisprosessia. Luokkatoverin on pitänyt reflektoida, miten ja miksi hän tuntee auttamisen merkitykselliseksi. Hän etsii päätelmiä, tekee havaintoja, noukkii johtolankoja ja ratkaisee päätelmänsä näiden kaikkien pohjalta. Eri tekijöistä muodostuu ne johtolangat, joiden avulla löytyy auttamisen tarve.

Auttamistilanteissa näyttäytyi funktionaalisten taitojen tärkeys. Avun vastaanottaminen oli ainakin Linnean ja Tuomaksen HOPS-tavoitteissa (ks. liite 6). Opettajat myös auttoivat. Karagiannis ym. (1996, 4) mukaan oppilaat tarvitsevat sekä opettajien että oppilastoveriensä apua. Nämä auttamistilanteet eroavat toisistaan. On opiskelijoiden ja opettajien antamaa tukea. Samoin ne luovat järjestystä luokkaan.

Karagiannis ym. (1996) täsmentävät, että akateemisten taitojen lisäksi sosiaaliset taidot ovat tärkeitä. Mukautetun-oppimäärän suorittaneet eriteltiin hitaammin eteneviin, muuten leimaavia käsitteitä ei käytetty puheissa. Oppilaat toivat esille sen, että he tekivät osittain tehtäviä samojen tavoitteiden mukaan. Toisinaan he joutuivat odottamaan hitaammin eteneviä oppilaita. Keskustelun aiheet liittyivät tässä luokassa vapaa-aikaan, toiseen sukupuoleen, urheiluun ja eläimiin. Nämä kaikki ovat luokassa niitä rutiineja, jotka helpottavat toimintaa ja samalla ne auttavat ylläpitämään luokan järjestystä. Luokkahenkeä tässä ryhmässä pidettiin hyvänä. Mariaa luokkatoverit kuvasivat ujoksi ja hiljaiseksi ja hän puhui verrattain vähän toisten kanssa. Hän oli kuitenkin luonteeltaan avulias ja häneltäkin pyydettiin apua.

Auttamistaito ja yleensä avun vastaanottaminen ja avun antaminen ovat sosiaalisia taitoja. Näyttäisi siltä, että sosiaaliset taidot ovat sosiaalisen järjestyksen takaajia, sillä ne lisäävät yksilön keinovalikoimaa pitää yllä sosiaalista järjestystä. Kampus-opiskelijoiden vanhemmat pitivät sosiaalisia taitoja hyvin tärkeinä. Tätä mieltä ovat myös tutkijat Hamre-Nietupski ym. (1992, 57). He tuovat esiin tutkimuksessaan, että vammaisten oppilaiden vanhemmat pitävät tärkeänä sosiaalisten taitojen ja ystävyyssuhteita koskevien taitojen harjoittelua.

Vapaa-aikaa eivät luokkatoverit kovin paljon viettäneet yhdessä, joskin Marialla oli kontakteja luokkatovereihinsa jossain määrin. Hän kävi esimerkiksi erään luokkatoverinsa kanssa elokuvissa.

Maria juttelee edelleen eniten Siirin kanssa. Mutta vastaa, jos joku kysyy, esim. mihin kaikki ovat menneet? "Välitunnille", vastasi Maria kuuluvalla äänellä. Luokassa etsittiin sateenvarjoa. Opettaja muisteli nähneensä sen jossakin, mutta ei muistanut, mihin hän oli sen pannut. Maria osallistui myös keskusteluun. "Minä näin, että se oli sinun pöydälläsi". Koulun pihalla näin Marian tyttöporukassa, joka lähti sitten yhtenä ryhmänä liikuntatunnille.

(AKL/PK/A/03091996)

Tasavertaisuus näyttäytyi toiminnassa. Kampus-opiskelijat tekivät yhdessä tehtäviä luokissa ja osallistuivat tehtäviin. Heidät huomioitiin tehtävän aikana. He tekivät käytännössä samoja tehtäviä kuin toisetkin luokkatoverit, joskin opetusta oli eriytetty tai mukautettu heidän tarpeisiinsa. Eriyttäminen ja mukauttaminen ovat pedagogisia tukitoimia, jotka edesauttoivat sosiaalisen järjestyksen ylläpitoa. Tämä on tärkeää, sillä jokaisen oppilaan tulee voida käyttää omia taitojansa (ks. Burt 1992). Opetuksen mukauttaminen myös helpottaa omien taitojensa saavuttamista (ks. Coleman 1988).

Kun menin liikunnalle, niin Tuomas oli jo opettaja Haposen tunnilla täydessä pelin touhuissa. Oppitunnin aihe oli erilaiset pallopelit, joita oppilaat itse ohjasivat. Tuomas osallistui ensimmäisessä pelissä aktiivisesti. Pelissä kulki pallo ringissä ja kun pallo tuli kohdalle, niin oli palloa pompoteltava kaksi kertaa. Kolme kertaa pallo kulki jokaisen kohdalla ja se onnistui Tuomakselta melkein kuin muiltakin opiskelijoilta. Tuomas sai opiskelijoilta kannustusta osakseen, joka kerta, kun hän onnistui. Mutta sitten tuli toinen peli, jossa olisi pitänyt liikkua ja pompotella palloa, niin se oli jo Tuomakselle vaikeampaa. Hänelle helpotettiin: hän sai kulkea ja heittää pallon koriin. Tämä ryhmä oli 1. luokka. Ryhmä oli Tuomakselle ennestään tuttu ja opiskelijat ottivat Tuomaksen hyvin peliin mukaan. Juttelin tunnin jälkeen muutaman opiskelijan kanssa siitä ryhmästä ja kerroin, etten voinut kesken tuntia alkaa Tuomakselle kysymään tukihenkilöä. Näistä pojista, jotka olivat siinä, sanoi heti (ja kaveri yhtyi siihen), että Tuomas on todella kiintynyt häneen. Hän voisi mielellään olla tukihenkilönä Tuomakselle.

(RP/PK/L/260196)

Mariasta kerrottiin, että hän osasi tehdä päätöksiä eikä hän ollut mikään "nyhjä". Nämä olivat tärkeitä huomioita luokkatovereilta, sillä ne lisäsivät osallisuutta toinen toisiinsa nähden. Marian päätöksentekokyky oli varmasti yksi tekijä, jolla on merkitystä hänen mukaan pääsyyllä niin koulussa kuin vapaa-ajalla.

Välitunteja Maria vietti tukioppilaansa kanssa kaksin luokassa. Tästä oli muodostunut rutiini, joka helpotti näiden kahden opiskelijan toimintaa ja sitä kautta auttoi ylläpitämään järjestystä. He osasivat soveltaa sääntöjä taitavasti ja rakentaa oman välituntimallin: olla sisällä kaksin. Muut oppilaat kävivät ulkona ja tupakalla, mutta Maria vietti taukonsa sisällä. Sisällä Maria piirteli luokkatoverinsa kanssa ja he keskustelivat. Tämä oli heidän yhteistä aikaa. Se oli molemmille merkityksellistä. Heillä molemmilla oli intressinä pysyä tauot sisällä. Bourdieu (1986b) ilmaisee sosiaalisesta pääomasta, että se on yhteisön kykyä toimia keskenään. Nämä kaksi oppilasta viettivät yhteistä aikaa välitunneilla yhdessä. Heillä oli jotain yhteistä sosiaalista pääomaa, jota he kaksin käyttivät.



He myös luokkana ruokailivat yhdessä ja Maria on tietenkin luonnollisesti mukana. Välitunneilla Maria jää tukihenkilöoppilaan kanssa luokkaan ja he juttelevat tai Maria piirtelee esim. jotain.  
(MS/PK/A/281195)

Ulkonäöltään kaikki muut Kampus-opiskelijat erottuivat opiskelijaryhmistä vammansa vuoksi, paitsi Maria. Maria on nuori, samanikäinen kuin luokkatoverinsa, samantapaisesti pukeutunut ja siisti. Häntä ei voinut erottaa fyysisesti opiskelijamassasta - hän kuului joukkoon. Voisiko pukeutuminenkin tuottaa sosiaalista järjestystä? Etnometodologia tutkii arkielämän menetelmiä ja käytäntöjä sekä tietoja, joiden pohjalta ihmiset ymmärtävät sosiaalisia tilanteita ja toimivat niissä. Näin ollen myös pukeutuminen saa merkityksensä: yhtenäisellä pukeutumisella voidaan noudattaa sääntöjä, toimia normin mukaisesti, tai rikkoa sääntöä. Normin mukaan pukeutuvan ei tarvitse tehdä toisille selontekoa "vääränlaisesta" tai erilaisesta pukeutumisestaan (vrt. Suoninen 2001). Pukeutumisen samankaltaisuudella saattoi olla myös inklusion kannalta merkitystä. Yksilö tekee päätelmiä pukeutumisestaan ja toisten pukeutumisesta. Tästä seuraa päättelyprosessi oman ja toisten pukeutumisen suhteen. Yksilö reflektoi omaa ja toisten pukeutumista aina yhteisössä. Jossain vaiheessa hän on valmis päättelyprosessissaan seuraamiensa johtolankojen pohjalta. Hän pukeutuu niin kuin pukeutuu ja se on hänen henkilökohtaisen päättelyprosessinsa tulos. Homogeeninen pukeutuminen luo järjestystä ryhmään, luo ikään kuin muodin toimintakäytänteeksi.

Maria liittyi yhteisöön tässä suhteessa herkemmin kuin muut Kampus-opiskelijat. Ensimmäisen Kampus-vuoden alussa Maria pukeutui lapsellisesti farkkuhaalareihin, mutta pian hän itse oivalsi pukeutumistyyliä verratessaan itseään toisiin luokkatovereihinsa ja ryhtyi äidiltään vaatimaan uusia farkkuja, kampausta ja muutenkin kiinnitti huomiota hygieniaansa. Maria käytti päättelyprosessia siinä, miten luokkatoverit olivat pukeutuneet. Tämä on etnometodologisesti kiinnostavaa. Myös Kimm ym. (1995, 216) kuvaavat tutkimuksessaan, että ulkonäöstä huolehtiminen, hygienia ja pukeutumisesta koskevat taidot voivat auttaa solmimaan sosiaalisia suhteita toisiin, koska yksilö on tällöin huomioinut omassa ulkonäössään ja hygieniassaan toiset kanssaihmiset. Tämä kaikki oli Marian kohdalla ympäristön tulosta, mallioppimista siitä, mikä oli luokassa pukeutumiskoodi ja miten pukeutumisen avulla on myös osa ryhmää. Pukeutumistyylin huomaaminen on merkityksellistä. On tärkeää ymmärtää, miten eri tilanteissa toiset pukeutuvat, miten itse pukeutuu ja asemoida paikansa ryhmästä ryhmän jäsenenä.

Maria kertoi minulle aikaisemmin mäessä, että hän lähtee taas jääkiekko-otteluun? Kysyin, kenen kanssa? "En kerro", vastasi Maria. Menetkö Leenan kanssa? En mene? Oli se viimeksikin, mutta en jaksanut mennä moikkaamaan. Eikä se minua enää tunitisikaan, kun minulla on uudet farkut ja takki. Minä olen saanut parempia kavereita, kertoi Maria. Mutta hän ei suostunut kertomaan, ketä uudet kaverit ovat. Heitä yhdistää jääkiekko ja jääkiekkoilijoiden kuvat. Hänen luokkakaverinsa eivät käy otte- luissa, Maria kertoi.  
(AKL/PK/A/170196)



Maria teki selontekoa Kampus-opettajalleen niistä sosiaalisista tiloista, joihin hän itsensä luokan sisällä asemoi. Maria ymmärsi elinolonsa luokassa, hän kuvasi sitä reflektiivisesti. Hän tunnisti pukeutumisen koodit, joiden varassa rakensi osallisuuttaan yhteisöstä. Hän kuvasi, miten vaatetuksen keinoin hänen elinolonsa rakentuivat yhteisössä. Tämä Marian kuvaus tuotti etnometodologisen näkökulman tavallisen oppilas-aseman näkökulmasta. Maria kannatteli itseään luokkayhteisössä tietyillä keinoilla.

#### 4.1.2 Vastavuoroinen vuorovaikutus

Kampus-opiskelijoita tervehdittiin. Tämä on merkityksellinen ele, jolla Kampus-opiskelijat sinetöitiin yhteisöihin ja siten heille annettiin arvontaa. Eritoten tervehtimiset näyttäytyivät Tuomaksen, Marian ja Linnean aineistoissa. Tervehtiminen sosiaalisena taitona oli myös HOPS-tavoitteissa funktionaalisen mallin mukaan ainakin Linnealla ja Marialla (ks. liite 6). Mukaan ottamisen kannalta tervehtimisen taito on tärkeää hallita. Kysymys on viime kädessä merkeistä, siitä sosiaalisen järjestyksen tuottamisesta tervehtimisen eleellä, jota yhteisössä tarvitaan. Tervehtiminen on sääntö tai rutiini.

Haastateltava: No, kyllä mä nyt sillai sen kanssa juttelen sillai niin kun kenen tahansa kanssa ja sitten täällä kun tulee käytävällä vastaan aina moikkaa ja jotain juttua heittää sen kanssa, että ei siinä sen kummenpaa.

Haastattelija Minna: No, minkälaisen sosiaalisen aseman Tuomas sai luokassa?

Haastateltava: No, kyllä se otettiin aika lailla sillai vastaan, että kyllä se aina niinkun huomioitiin kun se tuli.

(MS/H/N/L/160496)

Garfinkelin sääntömallia (Heritage 1996, 109) voi tarkastella juuri näissä tervehdystilanteissa. Tervehdysrituaali on yksinkertainen. Sääntömalliin kuuluu se, että jos toinen tervehtii, tulisi tervehtiä takaisin. Kun Kampus-opiskelijaa tervehdittiin, he tervehtivät takaisin. Tämä oli heille merkityksellinen ele ja nosti heidän statustaan ryhmässä. Se samalla symboloi heidän arvokkuuttaan yhteisössä. Kun Kampus-opiskelija vastasi luokkatoverinsa tervehdykseen, hän samalla otti osaa vuorovaikutuskutsuun ja niin tehdessään hän ratifioi sen (ks. Heritage 1996, 111). Jos Kampus-opiskelija olisi jättänyt tervehtimättä, hän olisi samalla hylännyt tervehtijän tarjouksen. Kampus-opiskelija osasi tehdä päätelmän tervehtimistilanteesta ja tervehtiä takaisin. Olisiko hän voinut tehdä toisenlaisen päättelyprosessin, empiä tervehtimistä, keksiä sille selitystä, miksi tervehtiä ja siten aiheuttaa arjen epäjärjestyä?

Tuomaksen pääsyä luokkayhteisöihin vauhditti se, että hän oli monelle opiskelijalle jo ennestään tuttu, koska hän oli urheiluhallien vakioasiakas. Hän siis osasi käyttää tätä myönteisesti hyväkseen. Tuomasta myös kuvattiin persoonaltaan mukavaksi ihmiseksi, mikä lisäsi muiden halua pysähtyä juttelemaan Tuomaksen kanssa. Lisäksi häntä kuvattiin rennoksi ja mainioksi kurssikaveriksi, eikä häntä voitu moittia mistään. Toisaalta kuitenkin Tuomaksen aggressiivinen puolikin näyttäytyi realistisena piirteenä ja siten hänessä on ihmisenä monia erilaisia puolia - niin hyviä kuin niitä, jotka sävähdyttivät yhteisöä. Tuomas lähestyi toisia opiskelijoita nopeasti ja varauksettomasti ja pääsi siten

nopeasti keskustelun ytimeen. Nämä voivat olla tekijöitä, joilla sosiaalista järjestystä pidetään yllä. Nämä olivat myös inklusion kannalta tärkeitä asioita. Tuomas kiintyi muutamiin liikuntaa opiskeleviin poikiin, jotka olivat hänen tukihenkilöitensä. Heistä muodostui tärkeitä henkilöitä Tuomakselle. Useat pojat olivat sitä mieltä, että Tuomaksen paikka oli liikunnan opiskelijoiden joukossa. Putnamin (1993) mukaan sosiaalinen pääoma on yhteisöä kokoava ulottuvuudeltaan. Tuomas hyväksyttiin yhteisöön.

Haastattelija Minna: kertositko sä, minkälainen Tuomas on opiskelijatoverina?

Haastateltava: No, Tuomashan on persoonaltaan ihan mukava ihminen ja hän on puhelias ja hänen kanssaan on kiva jutella. Tottakai vähän olen nähnyt hänen aggressiivisuuttaan myös, kun hän hermostuu nopeasti, mutta olen nähnyt kun hän on muitten kanssa jutella, joten ei ole henkilökohtaisesti ollu tällästä kokemusta.

Haastattelija Minna: No, minkälaisen paikan, sosiaalisen paikan Tuomas sai teidän ryhmästä?

Haastateltava: No, se vähä riippu, että mitä meillä oli lajeina, että jos oli sellasta, mitä Tuomas oli ehkä tottunu tekemään, niin hän tuli helposti joukkoon mukaan.

(MS/H/N/L/160496)

Liikunnan opiskelija kuvaa etnometodologisesti Tuomaksen asemaa luokassa ja sitä miten sosiaalisen elämän dynamiikkaa toteutetaan koulussa. Liikunnan opiskelija kuvaa varovasti Tuomaksen elinoloja koulun tilassa. Niihin liittyy ehtoja: jos laji kiinnostaa, se on mukavaa. Silti kuvaus on realistinen. Se on päättelyprosessina hyväksyvä.

Tuomas ja Maria tiesivät paljon urheilusta ja heitä kiinnosti urheilumieliset teemat. Tämä oli yksi side, jonka avulla he pääsivät kiinni yhteisöön ja luokkatovereihin ja edisti inklusiota. Tämä oli myös sosiaalista järjestystä ylläpitävä elementti. He väittelivät ja kiistelivät urheiluteemoista, kuten peleistä. Luokkatoverit näkivät tämän mielenkiintoisena ja tärkeänä asiana. Samalla Kampus-opiskelijat lähenivät luokkatovereitaan. Kampus-opiskelijat tiesivät aiheista paljon ja heillä oli omia urheilijasuosikkejaan. Urheiluaiheet yhdistivät heitä yhä useampiin luokkatovereihin.. Urheiluteemojen lisäksi Mariaa kiinnostivat myös eläimet, joista hän kävi tiivistä keskustelua luokkatovereidensa kanssa.

Sekä Tuomaksella että Marialla oli yleisiä keskusteluvalmiuksia, joilla oli merkitystä sosiaalisen inklusion kannalta. Keskusteluvalmiudet edistivät myös sosiaalisen järjestyksen rakentumisesta luokkayhteisössä, koska kaikki pystyivät ottamaan osaa yhteiseen tarinan kerrontaan. Yhteiset puheenaiheet yhdistävät yleensäkin ihmisiä. Jos ei puhu tai ei liity keskusteluun on selontekovelvollinen puhumattomuudestaan tai osallistumattomuudestaan (ks. Heritage 1996). Toisaalta keskusteluvalmiudet voivat olla myös päättelyprosessien tulos tai lähtökohta.

Lewisin (1982) mukaan ystävyys ja sosiaaliset suhteet rakentuvat yhteisten kiinnostusten kohteiden ympärille. Tuomaksen ja Marian intohimoa herättävät puheenaiheet lisäsivät heidän mahdollisuuksiaan käydä paremmin taistelua sosiaalisissa suhteissaan ja he kykenivät käyttämään sosiaalisen pääomansa keinojaan (ks. Bourdieu 1986b). Keskustelua käytiin luokissa, ruokapöydässä ja käytäväpuheina. Eri tilat mahdollistivat puheet ja niiden eri muodot. Saman-

henkisyys auttoi ryhmää muotoutumaan ja nopeutti opiskelijoiden välistä sosiaalista elämää.

Kampus-opiskelijat juttelivat myös töidensä lomassa opiskelijatovereilleen. Aloitteentekijöinä keskusteluissa olivat ainakin Maria ja Tuomas. Linnea ja Emilia eivät tehneet aloitteita keskusteluissa luokkatovereihinsa nähden. Keskustelun aloittaminen ja ympäristön huomioiminen oli heidän HOPS-tavoitteinaan funktionaalisen mallin pohjalta. Näitä keskustelutaitoja he tarvitsivat jatkuvasti kouluympäristössään ja näihin heitä tuli opettaa. Eritoten omat kiinnostuksen kohteet levisivät keskusteluihin. Ne lisäsivät siteitä Kampus-opiskelijan ja heidän luokkatovereidensa välillä. Marialla näyttäytyi luokassa, suljetussa ryhmässä, joitain tyttöjä, joiden kanssa hän puhui tietyistä teemoista. Hän puhui pelaajista tukihenkilönsä ja erään toisen tytön kanssa. He yhdessä katselivat pelaajien kuvia, joita Maria vei kouluun. Tämä yhteinen aihe innosti luokkatovereita yhteen, häivytti oppimisen esteitä ja yhteinen tarina syntyi kiinnostuksen kohteen ympärille.

Maria ryhtyi keskustelemaan luokkatoverinsa kanssa sekä myös tukioppilas on kuviossa mukana. Luokkatoveri on kiinnostunut mäkihypyistä ja tytöt ovat vilkkaasti käyneet keskustelua tästä aiheesta. Samoin Maria on hyvin mielellään katsonut kuvia mäkihypyäjiä, joita luokkatoveri näytteli. Tukioppilaan kanssa Maria on paljon tekemisissä, koska he istuvat vierekkäin ja tukioppilas suhtautuu Mariaan hyvin. Muutenkin Maria on päässyt hyvin luokkaan kiinni. Tupaantulijaisista ei ole vielä tietoa (opiskelijat luokassa suunnittelevat yhteisiä tupareita).  
(MS/PK/A/061195)

Yhdessä lounastaminen oli merkityksellistä. Se myös symboloi yhteisöllisyyttä ja tasavertaisuutta sekä edesauttoi sosiaalista järjestystä. Yhdessä lounastaminen oli rutiini. Se toistui päivittäin, joten se helpotti toimintaa ja auttoi ylläpitämään järjestystä. Kampus-opettajat suunnittelivat Kampus-opiskelijoiden lukujärjestyksiin lounasajat tiettyihin opiskelijaravintoloihin, joita myös muut luokkatoverit käyttivät. Tämä on yksi keino edistää opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. Bishop ym. (1996, 157) mukaan hyvin tärkeää rakentaa erilaisia pedagogisia keinoja vuorovaikutustilanteiden synnyttämiseen. He jatkavat, että muita keinoja ovat esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen, työparityökentely, ryhmäkotitehtävät ja erilaiset aktiviteetit. Tuomaksen ruoka- ja kahvipöytä oli aina tulijoita, hän oli suosittu lounasseurana, ainakin juuri opintojen alkutaipaleella.

Aivan opintojen alkumetreillä Tuomas tarjosi nimipäivänsä kunniaksi makeisia kahviossa luokkatovereilleen ja siten teki itsensä näkyväksi, etsi paikkansa yhteisöstä ja haki sosiaalista järjestystä sosiaalisesta tilasta. Hän liikkui liikunnan laitoksen tiloissa kuin kotonaan ja oppi nopeasti tilat ja keskeiset paikat, kuten kahvilan. Osaaminen ja asioista tietäminen sekä huumori helpottivat tasavertaisuutta toisiin nähden ja lisäsivät Kampus-opiskelijoiden vahvempaa sosiaalista asemaa. Sitä vastoin osaamattomuus heikensi asemaa ja sosiaalista inklusiota. Opintojen alussa heidän osaamisessaan oli glamouria, joka himmeni ajan mittaan, nopeastikin. Tuomaksella oli runsaasti heikkoja siteitä liikunnan laitoksella. Tuomas käytti näitä heikkoja siteitä apunansa liikunnan laitoksella ja hyötyi niistä (ks. Granovetter 1973).

Haastattelija Minna: No, miten te vietitte yhteistä aikaa? myös siten ruokasalissa ja kahvilla täällä vai?

Haastateltava: Tuota, kyllä joo Tuomas täällä paljon pyöri kahvilassa ja näin, niin kyllä sai moneen otteeseen olla kirjoittamassa nimikirjotusta joko paitaan tai vihkoon tai johonkin ja aina käytävällä sai moikata ja jotakin juttua heittää. Niin kyllä se oli ja niin kun käytävällä, kun yksi tyttö tuli vastaan ja sano, niin se ei välttämättä niinku sanonu mitään, mutta kun sille sano, että moi Tuomas niin se oikein innostu ja rupes selittämään jotain juttua ja sitten se silleen jäi ja jumiutu.  
(MS/H/N/L/160496)

Kuvausta voisi pohtia myös etnometodologian näkökulmasta. Tässä näyttäytyy toisaalta selvitettävyyttä eli tekojen selitettävissä olevaa kulttuurista järjellisyttä. Toisen tervehtiminen on järjellisyttä. Jos ei tervehti, joutuu selittämään ja voi olla jopa norminrikkoja. Naisopiskelija liikunnan laitoksella kuvaa aineistokatkelmassa, että hän selkeästi ymmärtää normin velvoitteen ja on sen mukaisesti refleksiivinen. Episodi sisältää hyväksynnän.

Puheita ja vuorovaikutusta sävytti Tuomaksen ja Linnean kohdalla huumori. Näitä kahta Kampus-opiskelijaa luonnehdittiin monella tavalla huumorintajuisiksi ja he vitsailivat ja siten "hassutuksillaan" nostattivat myönteistä ilmapiiriä. Huumori oli merkityksellinen tekijä yhteisöelämässä, joskaan se ei ratkaisevasti ratkaissut pitkäkestoista yhteisöön liittymistä, mutta varmasti ainakin opintojen alussa helpotti ja nopeutti monella tavalla koulu-yhteisöön pääsyä. Narayan ja Cassidy (2001, 67) näkevät sosiaalisen pääoman yhtenä ulottuvuutena yhteishengen. Mielestäni huumori on yksi yhteishengen luoja ja siten Kampus-opiskelijat ottivat myös osaa yhteishengen rakentamiseen.

Iltpäivällä saman ryhmän kanssa tietokonehuoneessa. Linnea istui opiskelija Maijan kanssa samalla koneella ja oli avustettuna painellut tietokoneen nappeja. Maija ja myöhemmin myös opettaja kertoivat Linnean olleen erityisen virkeä ja aktiivinen. Maija oli tehnyt Linnealle tietokoneavusteista tehtävää, jossa kysyttiin esim. kuuluuko kala maalle, ilmaan vai veteen jne. Linnea oli vastailut aktiivisesti ja oikein ja letkautellut kommentteja sekä naureskellut tyttöjen kanssa. Maija ja opettajakin olivat yllättyneitä Linnean puheliaisuudesta.  
(MM/PK/S/301096)

Tasavertainen asema vuorovaikutuksessa merkitsi monia vivahteita, joita esiintyi vuorovaikutuksen aikana. Näitä oli esimerkiksi se, että Kampus-opiskelija oli luokkatovereihinsa nähden katsekontaktissa ja hänellä oli syntynyt rohkeutta ja reippautta vastavuoroiseen vuorovaikutukseen. Hän ei ujostellut liikaa. Vastavuoroisuutta kuvasi myönteinen ilmapiiri. Nämä olivat edellytyksiä sosiaalisen järjestyksen syntymiselle. Linnean letkautukset, huumori ja hassutukset saivat aikaan ryhmissä myönteistä henkeä ja uskoa siihen, että huumoria voivat viljellä kaikki - vammasta huolimatta. Näin he rakensivat yhteistä todellisuutta huumorin keinoin. Huumorin avulla jotkut pääsivät myös vuorovaikutukseen Linnean kanssa.

Tasavertaisen vuorovaikutuksen aikana oli sosiaalialan oppilaitoksessa rento ja avoin henki. Nämä hetket vilahtelevat, olivat aika ajoin läsnä, kiisivät ohitse tai muuttivat muotoaan autetun tai näkymättömän tyyppin mukaiseksi. Naisopiskelijat edistivät Linnean kohdalla liittymistä ja tasa-arvoisen tyyppin syntyä. Naiset tuottivat luokkaansa sosiaalista järjestystä Linnean tukemisen

tematiikassa. Ainekirjoituksissaan he ilmaisivat, että Linnea jutteli toisten kanssa. Hän oli tutustunut toisiin oppilaisiin ja osallistunut ryhmien toimintaan. Luokkatoverit halusivat olla sosiaalisessa kanssakäymisessä Linnean kanssa ja Linnea koki sen liittymisen mahdollisuutena.

Linnea ja tukioppilas istuvat alas. Tuolloin Linnea hieman kääntyy muihin oppilaisiin päin ja katselee mitä he tekevät. Katse on valpas. Hän on selvästi reipastunut ja innostunut. Minun mielestäni Linnea on omassa paikassaan kotitaloustunnilla. Hän osaa toimia siellä hienosti ja kykenee tekemään monia asioita. Hän on myös oppinut monia taitoja. Puhuin opettajan kanssa Linneasta. Opettaja kertoi, että Linnea on kehittänyt jo nyt syksyn aikana. Hän vastailee hänelle ja on reippaampi. Linnea on huumorin tajuinen ja huijailee opettajaa. Linnea toimii myös varmemmin tunnilla. Lisäksi Linnean ruokailutaidot ovat kehittyneet huomattavasti. Opiskelijat ovat tykänneet Linneasta. Opettaja myös sanoi, että nuorisostaan opiskelijat ovat välittömiä ja kursailemattomia. He pyytävät Linneaa syömään ja sanovat: "syöhän nyt". (MS/PK/S/171096)

Ujoimpien Kampus-opiskelijoiden kohdalla luokkatoverit kyselivät heiltä heidän töistään, lomanviettoideoistaan ja vapaa-ajastaan. Voisiko ujous olla yksi tekijä, jolla on merkitystä selonteoissa? Selontekoa pyydettiin, kun Linnea oli ujo. Opettajakoulutuslaitoksella sekä tytöt että pojat ottivat hieman kontaktia Emiliaan. Ne kontaktit, joita syntyi, olivat luonteeltaan tasavertaisia. Kampus-opiskelijalla oli tavallisen oppilaan status. Myös vierustoverit ottivat toisinaan kontaktia Emiliaan, mutta tämä oli erittäin vähäistä OKL:lla. Kontaktit olivat luonnollisia. Ainekirjoituksissa he ilmaisivat, että Emilia hyötyi mukana olostaan OKL:ssa ja hän oli siellä yksi muiden joukossa. Kuitenkin tämän aineiston perusteella voi sanoa, ettei Emilia saanut varsinaista tasavertaista asemaa siinä laajuudessa, kuin muut Kampus-opiskelijat saivat omissa kouluympäristöissään. Voi kuitenkin kysyä, mitkä olivat ne olennaisimmat esteet, jotka estivät häntä pääsemään sosiaalisesti ryhmään. Emilialla oli ryhmään pääsemisen suhteen orastava alku. Hänen olisi ehkä pitänyt voida olla OKL:ssa pidempään opiskelijana, mutta hän joutui masennuksen takia sairauslomalle ja hän oli kuukausia poissa kouluyhteisöistä. Sairausloma oli siis ehkä yksi estävä tekijä, joka rikkoi Emilian rutiinia miniatyyrisesti. Kun hän jätti ryhmän, hänen osaltaan rutiini katkesi. Tässä kohdin Emilian muutenkin heikot siteet takkuilivat ja lopulta katkesivat. Linnean kohdalla tasavertainen asema näyttäytyi niin, että hänen kanssaan keskusteltiin. Häneltä kyseltiin ja häneen oltiin vastavuoroisessa kontaktissa.

Emilia siirtyy pöydän päähän ja leikkaa kankaista itselleen tilkkuja. Tuona hetkenä opettaja tuo puuvillakuidun opiskelijoille nähtäväksi. Opettaja näyttää Emilialle tötteröä ja sanoo "ole hyvä". Tuolloin myös opettaja kysyy haluatteko tehdä viskoosisivun. Opiskelijat tuolloin vastaavat myöntävästi ja he ryhtyvät tekemään. Leikattuaan kankaista ja langoista palat, Emilia siirtyy paikalleen ja tuolloin hän katselee kankaistaan. Vierustoveri, tyttö sanoo Emilialle, että "sulla ei oo pahvia". Tuolloin Emilia hakee pöydältä pahvin itselleen. Emilia kokoaa ahkerasti omaa työtään ja vaikuttaa innostuneelta. Istun hänen vierellään ja yritän saada selvyyttä kuinka opiskelijat kohtelevat Emiliaa. Vierustoveri (tyttö) ottaa Emiliaan parisen kertaa kontaktia ja tuolloin hänen on mahdollista vastata. Emilia on kaikista huomionosoitushetkestä kovin ilahunut. Yhdessä vaiheessa opettaja on laittanut kiertoon kokeeksi polttamansa vuorikankaan palaa, Emilian vierustoveri ojentaa sen Emilialle ja kertoo, että "tämä on just

se, jota ope just poltti". Emilia hymyili vienosti, mutta ei sano tytölle mitään. Hän laittaa kankaan vielä kiertoan.  
(MS/PK/OKL/041295)

Osa opiskelijoista kertoi, että heidän kanssakäymistään helpottivat aiemmat kokemukset vammaisuudesta tai kehitysvammaisuudesta. Näitä kokemuksia luokkatoverit olivat saaneet aiemmista koulukokemuksistaan, sukulaiskontakteistaan ja työkokemuksistaan. Huomasin aiemmassa tutkimuksessani (Saarinen 2003), että aiemmat kokemukset vammaisista ihmisistä helpottivat myös sosiaalisten suhteiden syntyä ja jopa ystävyyden kehittymistä. Niiden avulla luokkatoverit pystyivät asettumaan vuorovaikutukseen Marian ja Tuomaksen kanssa ja ottamaan heidän tarpeitaan huomioon. Linnean kohdalla vuorovaikutuksen syntyä edisti se, että hän oli oppilaitoksessa, jossa oli alan opiskelijoita, lähihoitajia, sosiaaliohjaajia ja sosiaalikasvattajia sekä kehitysvammaistenohjaajia.

#### 4.1.2.1 Ihmisoikeusasiakirjat sosiaalisen liittymisen taustavoimina

Tasavertaisten sosiaalisten suhteiden syntyyn vaikuttaa samojen ympäristöjen käyttö. Se on perusedellytys kohtaamiselle, vastavuoroisille ja tasavertaisille sosiaalisille suhteille. Inklusiossa, jota tukevat kansainväliset asiakirjat (UNESCO 1994 ja YK:n yleisohjeet 2003) korostuu kaikkien vammaisten ja eri tavoin marginaalissa elävien ihmisten tasa-arvoinen elämä yhdessä toisten ei marginaalissa elävien ihmisten kanssa. Inklusio, "mukaan ottaminen, yhdessä kasvaminen" tukee vammaisten ihmisten ihmisoikeuksia, koska se ajattelutapana kannattaa kaikkien ihmisten tasa-arvoista ja täysivaltaista osallisuutta ympäröivän yhteisön toiminnoista (Väyrynen 2000, 52 - 53).

Täysivaltainen yhteisöön liittyminen on kaikkien ihmisten oikeus vammaa ja sen laatua katsomatta (Schalock ja Keith 1993; Saloviita 1995; Doyle 2008). Tukimalliin liittyy keskeisesti tuen käsite (AAIID 2010, 105 - 107). Yksilöä ei ole tarkoitus muuttaa kuten avohuoltomallissa. Sitä vastoin ympäristöä tulisi muuttaa. Vammaisuuden keskeisenä alueena onkin haitta yhteiskunnan tasolla (ks. Saloviita ym. 1997). Inklusiossa tulisi analysoida ja poistaa niitä esteitä, jotka estävät marginaalissa eläviä yksilöitä liittymästä yhteisöön. Erittäin merkityksellistä on se, miten sosiaaliset suhteet yhteisössä rakentuvat ja vahvistuvat vammaisten ja vammattomien ihmisten välillä, sillä se on inklusiokeskustelun ydintä (ks. esim. Downing & Eichinger 1996, 129 - 144, Stainback & Stainback ym. 1996, 193 - 194, Florian 1997, 8).

YK:n yleiskokouksen ohjelma-asiakirja The Standard Rules, YK 2007 (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007) ja Salamancan julistus (UNESCO 1994) ovat inklusiota tukevia julistuksia ja asiakirjoja, jotka sisältävät yksinkertaisen toteamuksen siitä, että yhteiskunnan tulisi olla tarkoitettu kaikille jäsenilleen. Yleisohje on ihmisoikeusasiakirja, jota YK:n jäsenvaltioiden tulisi noudattaa. Ohjeiden tarkoitus on, että vammaiset ihmiset voivat yhteiskunnan jäseninä käyttää samoja oikeuksia ja täyttää samat velvollisuudet kuin muutkin. Päämääränä ja tavoitteina YK:n yleisohjeissa todetaan vammaisten itsensä täysivaltaistuminen (empowerment) yhteiskuntaan siten, etteivät muut säätele heidän olojaan. Tämä tavoite edellyttää, että jokaiselle vammaiselle ihmiselle luodaan



mahdollisuudet hyvään ja mielekkääseen elämään hänen omista kyvyistään ja tavoitteistaan käsin.

Kansainväliset ihmisoikeusasiakirjat nojautuvat siis tukimalliin, johon myös inkluusiofilosofia perustuu. Tässä mallissa yhteisöt ovat kaikkien ihmisten käytettävissä ja lääketieteellisen mallin sijasta vammaisuus nähdään sosiaalisen mallin mukaisesti. (esim. Booth ym. 2000.) Vammaisuuden sosiaalisen mallin ydin on siinä, että vammaisuus nähdään yksilön ja ympäristön välisenä tilana. Vammaisen ihminen kykenee tulemaan osalliseksi yhteisöjen toiminnasta ympäristöjen esteitä poistamalla (Oliver 1996; Vehkakoski 1998).

Mitä YK:n ja UNESCO:n ihmisoikeusasiakirjat merkitsevät etnometodologisen muunnelman käsittein? Millaisesta sosiaalisesta ilmiöstä etnometodologiassa on kyse ja miten nämä asiakirjat vastaavat tällaista käsitystä? Etnometodologia, joka tutkii ihmisten sosiaalista elämää, saavuttaa yhtymäkohdan näihin asiakirjoihin. Asiakirjat pohjautuvat siihen, että vammaiset ja vammattomat ihmiset käyttävät samoja ympäristöjä ja voisivat olla tasavertaisessa suhteessa toisiinsa. Olen koonnut yhtymäkohdista taulukon, johon keräsin vammaisia ihmisiä koskevasta ihmisoikeusasiakirjoista ydinkohdat. Kokosin myös etnometodologiasta pääkohdat. Katsoin, miten näissä molemmissa olevat pääkohdat ovat "verrannollisia toisiinsa nähden" ja miten ne keskustelevat keskenään. Olennaista tässä vuoropuhelussa etnometodologian ja ihmisoikeusasiakirjojen kesken on nimenomaan se, millaisen perustan ihmisoikeusasiakirjat rakentavat interaktiivisesti ja miten etnometodologia kiinnittyy tähän rakennettuun perustaan siten, että sen vahvat puolet tulevat esiin. Näen tärkeäksi, että ihmisoikeusasiakirjat tukimallin, inkluusion ja Kampus-ohjelman pohjina voivat rakentaa sen vuorovaikutuksellisen pohjan, josta etnometodologia voi jatkaa kehittelyä eteenpäin.

TAULUKKO 2 Vammaisia ihmisiä koskevien ihmisoikeusasiakirjojen ja etnometodologian välinen yhteys

IHMISOIKEUSASIAKIRJAT	ETNOMETODOLOGIA
Fokus: vammaisen ihmisen tasavertainen sosiaalinen elämä vammattomien ihmisten keskuudessa	Fokus: miten ihmiset toimivat arkipäivän sosiaalisissa tilanteissa ja miten arkitieto rakentuu
1. Samat ympäristöt, kaikki marginaalissa olevat huomioitava "yhteiskunta kaikille"	1. Yhteiskunta ja kulttuuri sisältävät prosesseja, joita ihmiset ylläpitävät ja ohjaavat
2. Tasa-arvoinen elämä ja täysivaltainen osallistuminen inkluusio mukaan ottamista, yhdessä kasvamista	2. Etnometodologia tutkii arkielämän menetelmiä käytäntöjä ja tietoa, joiden varassa ihmiset ymmärtävät sosiaalisia tilanteita ja toimivat niissä
3. Ihmisoikeudet vamman laatua katsomatta tuki	3. Ihmiset noudattavat sääntöjä taitavasti ja aktiivisesti, norminmukaisuus, ettei tarvitse tehdä jatkuvasti selontekoa, selontekojen ennakointi ja itseen kohdistuvien negatiivisten selontekojen torjunta, joustavoitettu normin käsite
4. Yksilöä ei muuteta, ympäristöä muutettava	4. Säännöistä ja rutineista tulee instituution toimintakäytänteet, yksilöiden arkielämässä noudattamat säännöt, ihmiset yhdessä rakentavat sosiaalisen järjestyksen, epäjärjestys sääntöjen rikkoutuessa, selonteot
5. Analysoidaan ja poistetaan esteitä, jotka estävät liittymistä, fyysiset oikeudet ja sosiaalisten esteiden poistaminen	5. Refleksiivisyys: toimijoiden tekemät tulkinnot suhteessa normien velvoitteisiin, ihmisillä on kyky järkeillä ja käyttää sääntöjä joustavasti, selitettävyyden, tekojen selitettävyyden (selonteko)
6. Rakennetaan sosiaalisia suhteita/ystävyyssuhteita, jäsenillä samat oikeudet ja velvollisuudet, muut eivät säätele vammaisten elinoloja	6. Tutkii ihmisten välistä sosiaalista elämää, miten arkielämän sosiaalinen järjestys toteutuu, sääntömalli: selittää sosiaalisen toiminnan
7. Vammainen ihminen osallistuu kyvyistä ja tavoitteista käsin	7. Etnomet. ei ole kiinnostunut yksilöistä, miten sosiaalisen elämän dynamiikka muodostuu ja miten sitä tuotetaan, mutta tavalliset toimijat kykenevät päättämään omista toimistaan omien pohdintojen ja päättelyidensä mukaisesti ja nämä ovat tärkeitä ja selitettäviä seikkoja
8. Syrjintäkielto ja asennemuutos stereotyyppien ja ennakkoluulojen poisto, tietous vammoista lisätä vammaisen ihmisen positiivisista vaikutuksista yhteiskunnan monimuotoisuuteen	8. Tilanteisuus: tulkitsemme ilmauksien ja tekojen mielen kontekstuaalisesti ja kaikki käytetyt termit saavat tulkintansa kontekstissa, joissa ne käytetään: tiedon sosiaalinen rakentuminen sosiaalisessa kontekstissa, jossa se syntyy: etnometodologia selvittää miten se tapahtuu, ihmiset tuottavat todellisuutta: yhteiskuntaelämää ja sos.todellisuutta ylläpidetään arkikuvausten välityksellä, mihin perustuu yhteisesti jaettu tieto siitä, miten sosiaalisessa maailmassa toimitaan?

Lähtökohtana asiakirjoissa on, että yhteiskunta on tarkoitettu kaikille ja kaikilla kansalaisilla on tasavertaiset oikeudet ja velvollisuudet. Etnometodologia rikastaa tämän asiakirjan lähtökohtaa siten, että se antaa myös vammaisille ihmisille mahdollisuuden tuottaa sosiaalista todellisuutta yhdessä toisten ryhmän jäsenten kanssa. Se antaa heille mahdollisuuden ottaa osaa yhteisön sääntöihin ja sosiaaliseen järjestykseen, jota he ovat itse ryhmän jäsenenä muotoilemassa. Näin ollen vammaiset ihmiset ottavat osaa toimintaympäristön käytänteiden rakentamiseen ja syntyvät instituution toimintakäytänteet.

Kiinnostavaksi tässä analyysissä/yhteenvedossa (taulukko 2) muodostuu se, millaisia tulkintoja konteksti mahdollistaa ja mitä ehtoja konteksti puolestaan tuottaa. Olennaista on, että kaikki yhteisön jäsenet tuottavat yhdessä sosiaalista todellisuutta etnometodologisesti tarkasteltuna. Millaiseksi sitten muodostuu sosiaalinen todellisuus Kampus-ohjelman opiskelijoiden luokkayhteisöissä, joissa kaikki - myös Kampus-opiskelijat itse ovat olleet sitä rakentamassa? Etnometodologiassa käsitetään todellisuus siten, että tilanteisuudessa

tulkitsemme ilmauksien ja tekojen mielen kontekstuaalisesti ja kaikki käytetyt termit saavat tulkintansa kontekstissa, jossa niitä käytetään. Tiedon sosiaalinen rakentuminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, jossa se syntyy.

#### 4.1.2.2 Sosiaalisten suhteiden merkityksestä

Tutkimuskirjallisuudessa on runsaasti kuvauksia inklusiivisesta kouluelämästä sosiaalisine suhteineen (ks. esim. Meyer 2001, 9 - 31; Naraian 2010, 14 - 30; Cuckle ja Wilson 2003, Seymour ym. 2009, 201 - 219). Eritoten Yhdysvalloissa inklusioaate on elänyt pitkään ja siellä on kerätty erilaisia kokemuksia sosiaalisesta inklusiosta. Esimerkiksi tutkijat Bogdan ja Taylor (1992) ovat tehneet tutkimusta vammaisten ja vammattomien ihmisten välisistä sosiaalisista suhteista. He kirjoittavat, että ihmisillä on moraalisia velvoitteita olla tekemisissä vammaisten ihmisten kanssa.

Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä kaiken ikäisille ihmisille ja ne ovat mielekkään elämän perusta (Janney ja Snell 2006, 6). Itse asiassa sosiaaliset suhteet ovat osa sosiaalista pääomaa. Burtin (1992) mukaan sosiaalinen pääoma on yksilöiden käytössä olevia suhdeverkostoja. Päivittäin sosiaalisten suhteiden määrä voi olla runsasta ja tällä on yhteyttä yksilön seurallisuuteen (Narayan ja Cassidy 2001). Joistain suhteista saattaa jopa kehittyä ystävyyttä. Myönteiset sosiaaliset suhteet lisäävät ihmisten hyvinvointia, elämänlaatua ja terveyttä, minkä vuoksi suhteita on pidetty arvokkaina (Strully ja Strully 1992; Bolger ja Kelleher 1993; Schalock ym. 2007; Amado 2011a).

Strullyn & Strullyn (1992) mukaan sosiaaliset suhteet suojelevat yksilöä hyväksikäytöltä, väärinkäytöltä ja laiminlyönneiltä ja tämä on merkityksellinen ihmisoikeusnäkökulma. Sosiaaliset suhteet muokkaavat identiteettiämme ja vahvistavat sosiaalista todellisuuttamme (Allan 1989; Corsaro 1981; Laine 1989). Myönteisissä sosiaalisissa suhteissa yksilöt oppivat sosiaalisia taitoja. Vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa yksilö voi kertoa toiveistaan, puntaroida suhteessa toisiin omia kykyjään, käsityksiään ja taitojaan (Rubin 1980).

Myönteiset sosiaaliset suhteet toimivat monenlaisina roolimalleina: sukupuolisina, rodullisina, älyllisinä ja käytösmalleina (Perske 1993; Fine 1981 ja Grenot-Scheyer ym. 1989). Positiiviset sosiaaliset suhteet voivat esimerkiksi auttaa kehitysvammaiseksi diagnosoitua ihmistä löytämään itselleen rakentavan aikuisen roolin. Mallin lisäksi sosiaaliset suhteet tarjoavat tukea, joka voi olla emotionaalista, moraalista, käytännöllistä tai materiaalista (Lutfiyya 1991; Caus-ton-Theoharis 2009, 62). Amado (1993a, 290; 2011 a, b) on sitä mieltä, että myönteiset sosiaaliset suhteet tarjoavat hyväksytyksi tulemisen ja yhteenkuuluvuuden tunteiden lisäksi monenlaista apua ja varmuutta vammaiseksi diagnosoidulle henkilölle. Asenteet, arvot ja erilaiset taidot viestittyvät myönteisten sosiaalisten suhteiden kautta, joskin myös negatiivisten suhteiden kautta voi viestittyä ei rakentavia asenteita. Ihmiset haluavat tehdä yhdessä erilaisia asioita, ja myönteiset sosiaaliset suhteet tarjoavat tämän mahdollisuuden. Ihminen tarvitsee kehittyäkseen monenlaisia sosiaalisia suhteita, joissa hän voi koetella eri puolia itsestään.

Forestin & Pearpointin (1992) mukaan hyvät sosiaaliset suhteet auttavat yhteisön jäsenyyden saamisessa. Henkilön tulisi saada kokea olevansa osa ryhmää, jossa on omia normeja, toimintamalleja ja oma kulttuuri. Kokemukset ryhmään kuulumisesta ja sosiaalisesta tuesta ovat tärkeitä kaikille ihmisille. Tärkeää on oppia näiden sosiaalisten suhteiden avulla tarvittavia sosiaalisia taitoja: toisen ihmisen hyväksymistä ja avun antamista (Janney ja Snell 2006, 11). Sosiaaliset suhteet auttavat ihmistä kokemaan yhteenkuuluvuuden tunteen ryhmässä ja tuntemaan myös eriytyneempää yksilöllisyyttä ryhmän jäsenenä (Laine 1989). Ihmiset tarvitsevat erilaisiin tarpeisiinsa erilaisia ihmissuhteita ja tämän vuoksi on tärkeää nähdä, millaisia tarpeita vammaiseksi diagnosoidulla henkilöllä on (Ramcharen ym. 1997, 19).

Tutkijaryhmä Galasso ym. (2009, 209) kirjoittavat tutkimuksessaan, että myönteiset sosiaaliset suhteet, vertaissuhteet, edistävät yksilöä tavoitteidensa saavuttamisessa, sitoutumisessa ja nuoruuteen valmentautumisessa. Tätä asiaa painottaa myös sosiaalisen pääoman tutkija Coleman (1988). Sosiaalinen pääoma voi helpottaa myös omien tavoitteiden saavuttamista. Toisaalta Coleman (1988) toteaa ristiriitaisesti, että ryhmä voi myös ehkäistä yksilön tavoitteiden saavuttamista ja siten vaikeuttaa hänen yksilöllisiä pyrkimyksiään. Vertaiset näyttelevät suurta osaa siinä, miten yksilöt pääsevät yhteisöihin ja miten he kasvavat nuoruudesta aikuisuuteen. Jorgensen ym. (2010, 55 - 63) puhuvat inklusiivisessa opetuksessa jäsenyydestä ja osallistumisesta. Nämä syntyvät, kun annetaan opiskelijoille mahdollisuus sosiaalisiin kontakteihin. Kaikilla luokan jäsenillä on sekä akateemisia että sosiaalisia velvoitteita, mutta myös sosiaaliseen pääomaan liittyen sillä on myös informaation kulkuun liittyvä tehtävä (Coleman 1988). Osallistuminen puolestaan merkitsee myös elämänlaatuun liittyviä myönteisiä vaikutuksia.

Toisaalta sosiaaliset suhteet eivät ole aina myönteisiä. Ne voivat olla jännitteisiä, lujia, hauraita - molempia jopa yhtä aikaa. Vammaistutkimuksen puolellakin voidaan puhua ylijärsistä suhteista. Tällä tarkoitan sitä, että eri tavoin oppimisen esteitä kohtaavat oppilaat voivat ystäväystyä ja rakentaa myönteisiä ja myös kriittisiä sosiaalisia suhteita ei vammaisten ihmisten kanssa. Tämä ei ole integraation tai inklusion uhka vaan jäsenyys on monipaikkaisesti koettuna merkityksellinen resurssi. Bauman (2002, 192) kirjoittaa ihmisten välisistä siteistä notkeassa modernissa. Hän kuvaa, että on olemassa kaksi tilaa, joissa asustaa kaksi erilaista ihmisryhmää, jotka ovat silmiinpistävästi erilaisia. Ne eivät ole keskenään vuorovaikutuksessa, mutta kommunikoivat silti toistensa kanssa. Eri ryhmien jäsenillä ei ole juuri mitään yhteistä, mutta he teeskentelevät, että heillä olisi jotain yhteistä.

Kahta tilaa hallitaan jyrkän erilaisin logiikoin ja ne muovaavat erilaisia elämänkokemuksia, tuottavat toisistaan poikkeavia elämänpolkuja. Nämä ryhmät myös turvautuvat erilaisiin käyttäytymiskoodeihin. Molemmat tilat on sovitettu samaan maailmaan ja tämä maailma on epävarmuuden maailma (Bauman 2002, 192). Näin ollen Kampus-opiskelijat ovat ikään kuin tavallisina oppilaina suuremman ryhmän sisällä ja he ovat yhdessä ja heillä on huomattavissa yllättävänkin paljon yhdistäviä asioita ja inhimillistä vuorovaikutusta.

Onko tämä kuitenkin mahdollista Baumanin väitteiden pohjalta? Voivatko nämä kaksi toisistaan erilaista ryhmää olla tasavertaisia keskenään ja elää rinnakkain - ylirajaisesti?

Georg Simmelin mukaan yhteiskunta on olemassa vain silloin, kun useat yksilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Saaristo ja Jokinen 2008, 65). Simmel näkee, että vuorovaikutus syntyy tavoitteiden ja tarpeiden saavuttamiseksi. Burt (1992) kirjoittaa, että yksilöllä on halu hyödyntää taitojaan. Taidot ja tavoitteet kulkevat näkemykseni mukaan rinnakkain. Yksilö rakentaa omia tavoitteitaan suhteessa taitoihinsa. Nämä tavoitteet ja tarpeet voivat olla monenlaisia. Tärkeää on, että ihmiset asettuvat toistensa joukkoon, toimivat yhdessä ja toisia vastaan, vaikuttavat toisiinsa ja ottavat toistensa vaikutuksia vastaan. Näistä yksilöistä tulisi syntyä ykseys, josta muodostuu lopulta yhteiskunta. Mikrotasolla tätä voisi katsoa myös Kampus-ohjelman näkökulmasta Simmelin ajatuksen pohjalta (ks. Saaristo & Jokinen 2008). Etnometodologiseen suuntaukseen tässä on yhteys siten, että näissä sosiaalisissa suhteissa juuri rakennetaan arjen sosiaalista järjestystä. Kampus-opiskelijat ja vammattomat luokkatoverit olivat keskenään vuorovaikutuksessa ja kukin vaikutti toisiinsa vastavuoroisesti. Tilanteet, miltä ne näyttivätkin, olivat näiden opiskelijoiden arkipäätelyn tulosta. Haastettiinko Kampus-opiskelijat päätelyprosesseihin mukaan? Vastaisin tutkijana, että kyllä ja ei. Tilanteet rakensivat toiminnan mielen. Kampus-opiskelijat pääsivät päätelyprosesseihin mukaan, mikäli he olivat niihin valmiita tulemaan.

Kullakin opiskelijalla oli omia henkilökohtaisia, funktionaalisesti näkökulman pohjalta rakennettuja HOPS ja yhteisöllisiä tavoitteita. Joka tapauksessa sosiaaliset suhteet antavat mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa. Seurallisuuden käsite Simmelin kuvauksissa on yksi sosiaalisuuden muodoista ja siten merkityksellinen sosiaalisissa suhteissa (Saaristo ja Jokinen 2008). Toisaalta seurallisuus oli Simmelille myös yksi kulttuurinen muoto. Voisi otaksua, että Kampus-ohjelmassa oppituntien aikana oli ikään kuin "seurustelupeliä", johon seurallisuus "Geselligkeit" liittyi etenkin Tuomaksen kohdalla. Tuomas oli huu-liveikko, hilpeä humoristi, joka osasi keskustella. Hän pystyi käyttämään tätä vahvuuttaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Kaikkien Kampus-opiskelijoiden aineistoista löytyi havaintoja tavallinen oppilas - asemasta. Tämä tyyppi oli varsin laaja suhteessa esimerkiksi näkymätön-tyyppiin. Kaikista eniten havaintoja tavallinen oppilas-tyypistä oli Tuomaksen ja Marian aineistoissa. Vaikka Mariasta ja Tuomaksesta oli paljon kuvauksia tavallinen oppilas -tyypissä, he edustivat kahdestaan myös negatiivisinta ulottuvuutta, erilainen ja erityinen oppilas -tyyppiä. Tämän lisäksi myös Linnean aineistossa oli tavallinen oppilas - tyyppiä esillä, mutta Emilian aineistossa sitä oli esillä vain hyvin vähän.

Tavallinen oppilas - tyyppi jakautuu kahteen teemaan, joita ovat "tasavertainen muiden joukossa" ja "vastavuoroinen vuorovaikutus". Tavallinen oppilas - tyyppi rakentui hyväksyvistä ja vastavuoroisesta suhtautumisesta. Se sisälsi positiivisen vuorovaikutuksen elementtejä. Kampus-opiskelijan itsenäinen toiminta ja sosiaalisesti hyväksyty tilannekäyttäytyminen säätelivät tavallisen

tyypin syntyä. Etnometodologisesti tulkittuna näyttäisi siltä, että Kampus-opiskelijat osasivat ottaa osaa prosessien ohjailuun ja ylläpitämiseen, sääntöjen noudattamiseen ja yhteisen sosiaalisen järjestyksen tuottamiseen. Otaksun, että Kampus-opiskelijan funktionaalisen mallin ja ekologisen arvioinnin pohjalta opitut sosiaaliset taidot (ks. liite 6) helpottivat ja edistivät tasa-arvoista kohtaamista luokkatovereiden kanssa. Lähtökohtana näiden taitojen harjoittelussa oli nimenomaan se, millaisia sosiaalisia tilanteita luokassa oli (=ekologinen arviointi) ja miten Kampus-opiskelija hallitsi kunkin taidon (=tehtäväanalyysit) ja mitä hänelle kyseisistä sosiaalisista taidoista tulee opettaa (=HOPS). Kampusoppilaat olivat vuorovaikutuksessa vastavuoroisesti toisiin opiskelijoihin, koska heillä oli tähän keinoja. Tämä edellytti keskustelutaitoja, jotka olivat myös heidän HOPS:aan nykyisinä ja tulevinä tavoitteina.

Kampus-opiskelijat olivat myös kiinnostuneita tilanteiden edellyttämistä toiminnoista (ks. myös Saarinen 1994). Otaksun, että tämä on myös sosiaalisen järjestyksen tuottamisen pohjana. Etnometodologinen keskustelukin on kiinnostunut tästä (ks. ten Have 2004). Tavallinen oppilas - tyyppiä voi luonnehtia tavalliseksi, normaaliksi suhtautumiseksi, jossa näkyy vastavuoroinen ja tasa-vertainen suhde. Luokkatoverit olivat kiinnostuneita Kampus-opiskelijoiden tarpeista ja toiveista tilanteen edellyttämällä tavalla. Luokkatoverit auttoivat Kampus-opiskelijoita tarvittavan määrän eikä tuki ollut liiallista, vaan Kampus-opiskelijoiden kykyjä ja taitoja huomioivaa. Kampus-opiskelijoiden rajoitteet osattiin kuitenkin huomioida. Sallivuus antoi myös etnometodologisesti tarkasteltuna Kampus-opiskelijoille tilaa olla rakentamassa luokassa sosiaalista elämää ja käyttämässä yhteisiä sääntöjä.

Näyttäisi siltä, että Kampus-opiskelijat kykenivät käyttämään sosiaalista pääomaansa hyödyksi tässä typologiassa. Bourdieun (1986b) mukaan sosiaalisen pääoman käsitteeseen liittyy vahvasti yhteisön sisäisten jäsenten välinen kyky toimia yhdessä. Tämä oli keskeinen huomio myös tässä tyypissä. Bourdieu (1986b) jatkaa, että sosiaaliseen pääomaan liittyy sekä yksilön että yhteisön toimintamahdollisuudet. On selvää, että sosiaalisesta pääomasta käydään kamppailua niukoilla sosiaalisilla markkinoilla (Bourdieu 1986b). Kampus-opiskelijatkin saivat kasata sosiaaliseen pääomaan liittyviä resursseja.

### 4.1.3 Yhteenveto

Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen sosiaalinen asema luokissa oli etenkin opintojen alkuvaiheessa tyypiltään tavallinen oppilas suhteessa toisiin luokkatovereihin. Näitä havaintoja löytyi kaikkien aineistoista, joskin vähiten Emilian aineistosta. Hän opiskeli OKL:ssa. Toisena opiskeluvuonna Maria sai alusta saakka tavallinen oppilas -statuksen muiden joukossa, joskin tähän vaikutti toisena vuonna ryhmämuutos. Tässä ryhmässä oli segregatiota, koska siellä opiskeli viisi mukautetun oppimäärän käyntyä nuorta. He muodostivat luokkaan oman alaryhmän alakulttuuria myöten. Opintojen edetessä kaikkien Kampus-opiskelijoiden sosiaalisessa asemassa tapahtui muutoksia, eivätkä ne olleet tasa-arvoisia, vaan muut tyypit näyttelivät suurta osaa.



Luokkatoverit ottivat aluksi Kampus-opiskelijat myönteisesti vastaan, tervehtivät heitä ja kohtelivat nuoria kuten muitakin luokkatovereitaan. Tämä status edisti Kampus-opiskelijoiden yhteisöön liittymisen syntymistä, itsetunnon vahvistumista, itsenäisyyttä, kyvykkyyttä, uskoa omiin taitoihin ja samoja osallistumismahdollisuuksia ja samanlaisen palautteen saamista suhteessa muihin luokkatovereihin (ks. esim. Amado 1993a, 279). Kampus-opiskelijat saivat monella tavalla osaksensa arvontaa. Grenot-Scheyerin (1989, 348) mukaan sosiaaliset suhteet edistävät monia taitoja ja lisäävät tuen saantia. Sosiaaliset suhteet mahdollistavat koulun käynnin ja kasvamisen siellä. Mielestäni tässä typologiassa voisi yhtyä Burtin (1992) näkemykseen sosiaalisesta pääomasta. Hän muotoilee sosiaalisen pääoman voimavaraksi, joka tehostaa yksilön asemaa yksilöiden välisessä kilpailussa. Mitä keskeisempi on toimijan rakenteellinen verkostoasema, sitä enemmän hän kykenee hyödyntämään verkostojaan. Tuomaksen kohdalla tämä näkyi. Kun hän sai tavallisen oppilaan aseman, hän kykeni käyttämään osuvasti verkostojaan ja heikkoja siteitään. Näissä verkostoissa hän sai informaatiota ja osasi kontrolloida sitä. Hän esimerkiksi tiesi liikunnan opiskelijoiden juhlat ja saunaillat ja näissä käytti sosiaalista pääomaansa. Myös Lin (1999) on tutkimuksessaan havainnut, että hyödylliset kontaktit ovat tärkeitä omien tavoitteiden toteuttamisessa.

Tasavertaista kohtaamista esiintyi luokissa, ruokalassa, kahvilassa ja käytävillä sekä myös yliopiston saunassa. Ne olivat koulujen tiloja. Kohtaamista vauhdittivat erilaiset rituaalit: herkuttelut käytävillä, nimikirjoitusten etsiminen ja käytävillä kuljeskelu ilman aikatauluja. Kampus-opiskelijat kohtasivat sekä naispuolisia että miespuolisia opiskelutovereitaan yhtä tasavertaisesti. Marialla oli ainoastaan naispuolisia luokkatovereita. Tutkimuskirjallisuudessa (esim. Traustadottir 1993, 113) tuodaan julki havainto, miten sukupuolella on merkitystä sosiaalisten suhteiden solmimisessa vammaisten henkilöiden kanssa. Traustadottir (1993) väittää naisten olevan sensitiivisiä ja emotionaalisia ja nämä ovat piirteitä, joiden varaan suhteet vammaisten ja vammattomien ihmisten välillä usein rakentuvat.

Mukaan pääsyä edistivät Kampus-opiskelijoiden kyvykkyys ja lahjakkuus opinnoissa. Mitä paremmin he osasivat ja käyttivät taitojaan, sitä myönteisemmin heidät otettiin vastaan. Nämä olivat myös aina tekijöitä, jotka vaikuttivat luokkatoverien päättelyprosessiin. Kampus-opiskelijoiden vahvuuksien mallinnus Kampus-ohjelman (tulevaisuuden suunnitelmat) avulla tuotti alussa tulosta. Myöhemmin Kampus-opiskelijan käytös muuttui, tapahtui väsymistä, ympäristö oivalsikin Kampus-opiskelijan todelliset taidot tai hehku hävisi, jolloin muut tyypit alkoivat tulla vallalle. Kampus-opiskelijoiden henkilökohtaiset persoonallisuuden piirteet kuten huumori, vitsit, yhteiset puheenaiheet urheilusta, eläimistä, toisesta sukupuolesta, small talk, nimimuisti ja pukeutumiskoodi, sosiaaliset ja akateemiset taidot edistivät myös yhteisöön pääsyä. Nämä olivat avaimia, joilla Kampus-opiskelijat tietämättään operoivat yhteisöissä. Nämä olivat myös päättelyprosessien avaimia, joita yhteisössä käytettiin seuraavien siirtojen rakentamiseen interaktiossa. Myös Meyerin ym. (1998, 207)

tutkimuksessa huumori näyttäytyi vastaavan kaltaisessa tyyppissä. He kutsuvat tyyppiä nimeltä "Just another Kid/Student".

Martin ym. (2010, 66) korostavat, että jatko-opinnoissaan nuorten tulisi osata erilaisia taitoja menestyäkseen vammattomien opiskelijoiden kanssa. Oma tahto ja itsemäärääminen ovat myös niitä asioita, joita opiskelijoiden tulisi hallita menestyäkseen opinnoissaan. Nämä ovat myös asioita, jotka lisäävät yksilöiden tavoitteellisuutta.

Tavallisen oppilaan statuksen saaneet Kampus-opiskelijat eivät saaneet niin läheisiä suhteita, että niistä olisi muodostunut ystävyys-suhteita tai edes kavereussuhteita, joiden avulla he olisivat kiinnittyneet vapaa-ajan toimintoihin. Vain Marian kohdalla näin kävi, sillä hänen segregoitu ryhmänsä tarjosi vertaisia henkilöitä (muuta mukautetun oppimäärän käyneitä), joista muodostui koulun ulkopuolisia suhteita. Vaikka tutkimuskirjallisuudessa puhutaan paljon vammaisten ja vammattomien ihmisten välisistä ystävyys-suhteista, (esim. Lutfiyya 1991; Kennedy ja Itkonen 1996; Strully ja Strully 1989; Doyle 2008) ei niiden muodostuminen ole kuitenkaan edes inklusiivisissä ympäristöissä helppoa ja ystävyys-suhteiden rakentuminen vie aikaa (ks. Amado 1993; 2011a).

Tutkimuskirjallisuudessa kirjoitetaan paljon vastavuoroisuudesta vammaisten ja vammattomien ihmisten kesken (ks. esim. Grenot-Scheyer ym. 1998). Vastavuoroisuutta oli selkeästi havaittavissa tavallinen oppilas - tyyppissä. Vastavuoroisuus oli koko kohtaamisen perusta. Se ilmenee toisen huomioimisena, tervehtimisena, vastavuoroisena vuorovaikutuksena ja kaikkia näitä oli nähtävissä tavallinen oppilas -tyypissä. Luokkatoverit näkivät myös Kampus-oppilaiden taidot ja vahvuudet ja siten osasivat vastata niihin myönteisesti ja käyttää niitä kohtaamisen perusteena ja pohjana. Vastavuoroisuus oli yksi etnometodologian ilmentymä. Vastavuoroisuus oli toimijoille yksi keino ylläpitää ja järjestää omaa sosiaalista todellisuuttaan.

Luokkatoverien suhtautumista tavallinen oppilas -tyypin mukaisesti Kampus-opiskelijoihin vauhdittivat aiemmat kokemukset. Näitä luokkatoverit olivat saaneet aiemmista opinnoistaan, koulukokemuksistaan, sukulaiskontakteistaan ja työkokemuksistaan vammaisten ihmisten parissa. Nämä kokemukset helpottivat heidän myönteistä suhtautumistaan Kampus-opiskelijaa kohtaan. Tällä oli merkitystä sosiaalisen inklusion syntymiselle. Sosiaalisen järjestyksen rakentamiseksi Kampus-opiskelijat olivat kehittäneet erilaisia tapoja.

Tavallisen opiskelijan tyyppi ilmentää inklusiota. Siihen liittyy vahvasti tukimallin mukaista ajattelutapaa ja se on hyväksymisen erityispedagogiikkaa ja sosiologiaa. Erilaisuus hyväksytään ja se nähdään normaalina. Luokkatoverit osaavat olla hyväntahtoisia Kampus-opiskelijoita kohtaan. Miten sosiaalinen pääoma edistää inklusiota? Tähän on monta näkökulmaa. Olen sitä mieltä, että niin vahvat kuin heikotkin siteet edistävät tasavertaisuutta, kunhan siteet ovat myönteisiä ja rakentavia. On merkityksellistä osata käyttää näitä siteitä ja saada niistä informaatiota ja tämän lisäksi kyetä käyttämään niitä edukseen. Burtia (1992) mukaillen näen, että inklusiota edistävää on myös kyetä käyttämään sosiaalisessa pääomassa inhimillistä pääomaansa. Sosiaalinen pääoma helpottaa yksilöiden tavoitteellista toimintaa, jolla on inklusiota edistäviä vai-

kutuksia (Coleman 1988). Tasavertainen oppilas - tyyppissä oli myös luottamusta opiskelijoiden välillä ja se kertoo kohtuullisen vahvoista siteistä. Sosiaalinen pääoma merkitsee yhteisön jäsenten välistä kykyä toimia keskenään (Bourdieu 1986b). Tämä oli nähtävissä tasavertainen oppilas -tyypissä.

## 4.2 Autettu oppilas

### 4.2.1 Holhoussuhde

Aineistosta nousi esiin holhoussuhdeteema, jossa opiskelijat kuvasivat suhdetta Kampus-opiskelijaan kuin pikkuveljeen tai pikkusiskoon. Kampus-opiskelijalla oli pienemmän sisaren status. Häntä hoivattiin tunneilla ja hän oli suojatti, jota hellittiin ja hänestä pidettiin monella tavalla huolta. Vaikka Kampus-opiskelijat olivat luokkatovereidensa ikäisiä, luokkatoverien suhtautuminen Kampus-opiskelijaa kohtaan oli holhoava. Taulukossa 4 totean, että sosiaaliset asemat rakentuvat kehitysvaiheittain ja näen tässä kohdin autettu-oppilas typologiassa etenemisen "eväitä". Ajatellaanko häntä "enemmän vammaisena" kuin edeltäjänsä tavallinen oppilas - typologiassa? Päättely alkoi tuottaa luokkatoverien osalta erilaisen näkökannan Kampus-opiskelijaa kohtaan. Erityistä oli, että määrittelyjä esiintyi eniten juuri niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka olivat toiminnoissaan itsenäisimpiä suhteessa muihin Kampus-opiskelijoihin. Toisaalta tähän saattoi olla syynä se, että liikuntatieteiden laitoksella ja ammattikoululla opiskelijoilla oli vähiten kokemusta vammaisista opiskelijoista. Sitä vastoin kehitysvammaistenohjaajaopiskelijat, lähihoitajaopiskelijat ja luokanopettajaopiskelijat eivät maininneet pikkusisko-pikkuveli -asetelmaa aineistoissaan.

Opiskelija kuvaa Mariaa lapselliseksi ja hänen otteensa Mariaa kohtaan on huolehtiva. Maria on hänelle kuin pikkusisko, kuten hän sanoi. Hänen mukaansa Marian asema luokassa ei ole muuttunut.  
(MS/PK/150296)

Ammattikoululla näyttäytyi myös suhde, joka muistutti äidin antamaa turvaa ja tukea lapselle. Luokkatoveri ilmaisi, että hänellä oli "äidillinen suhde" Mariaan. Tämä opiskelija oli runsaasti Mariaa vanhempi. Hänen oma tyttärensä oli Marian ikäinen. Hänen 10-vuotias poikansa piti jääkiekosta, kuten Mariakin. Tällä luokkatoverilla oli mahdollisuudet tukea Mariaa monin tavoin opinnoissa. Heitä yhdistivät monet asiat ja Marian puheenaiheet olivat luokkatoverille tuttuja omien lasten kokemusmaailmoista. Luokkatoveri istui Marian vieressä luokassa. Opettaja oli valinnut paikat. He molemmat jäivät välitunneilla luokkaan toisten siirtyessä tupakalle tai kahville. Koska luokkatoveri oli määritellyt suhteen näin, myös Maria turvautui luokkatoveriinsa ja haki äidillistä apua häneltä.

Tässä yhteisössä näkyi yhteisön jäsenten välinen kyky toimia keskenään. Vaikka suhde perustui epätasavertaisuuteen, sitä leimasi kuitenkin tahto tehdä hyvää toiselle. Tämä suhde ei ollut tasavertainen. Sitä leimasi holhoussuhde. Välillä Kampus-opiskelija kieltäytyi ottamasta apua vastaan. Tämä vaikutti

opiskelijoiden päätelmiin Mariasta. Avusta kieltäytymistä ilmeni eritoten Marian kohdalla. Hän ei aina ollut valmis ottamaan vastaan apua, jota hänelle tarjottiin. Hän etsi omia itsenäisiä rajojaan ja jäi välillä avutta ja siitä seurasi pitkä tyhjä istuminen paikoillaan ja lopulta turhautuminen, koska hän ei päässyt tehtävässään "ei eteen eikä taakse".

Linnea oppi paljon kouluyhteisössä. Hyvien tukihenkilöiden avulla hänen taitonsa karttuivat eikä häntä tarvinnut enää niin paljon kehottaa tekemään tehtäviään. Etnometodologia auttaa tulkitsemaan tätä siten, että arjen epäjärjestys rakentui epätasa-arvoisten ihmisten kesken. Holhoaminen sai ehkä aikaan sääntömallin mukaista käytöstä. Kun Linnea koki, että häntä holhotaan, häntä holhottiin. Hän toimi kuten holhotun täytyi toimia. Häntä kohtaan muodostettiin päätelmä, että häntä tarvitsee auttaa - hän tarvitsee apua. Toisaalta myös Linnea teki päättelyprosessin: minua on autettava, koska olen avun tarpeessa. Entäpä jos hän olisi lakkauttanut roolinsa? Olisiko häneltä vaadittu selontekoa siitä? Linnea teki kuitenkin päättelyprosessin, eikä lakkauttanut rooliaan.

#### 4.2.2 Fyysinen auttaminen

Fyysinen auttaminen näkyi selvimmin Linnean aineistossa, jossa se oli korostuneempaa kuin muissa aineistoissa. Koska Linnea tarvitsi hyvin runsaasti tukea opintoihinsa, lähinnä kädestä pitäen ohjausta, hänelle tarjottiin apua tiiviisti. Apu oli hienovaraista ohjausta. Linnean kohdalla se oli käsikkäin kävelyä luokista toiseen, luokasta vessaan menoa ja kävelyä koulun tiloissa. Se oli myös kädestä pitäen auttamista monissa asioissa esimerkiksi vaatteiden laittamista päälle ja opiskelijaruokalassa auttamista. Fyysinen tuki oli runsasta. Tukea ja apua annettiin Linnean tasoisesti, hänen tarpeisiinsa limitettynä sekä näissä tilanteissa jopa tasa-arvoisesti. Linnea ja hänen tukihenkilönsä tekivät kädestä pitäen ruokia kotitaloustunneilla ja pesivät yhdessä käsiä (kädestä pitäen) tuntien alussa. Linnea sai tarvitsemansa avun. Kaikki tuki ja apu, jota annettiin myönteisessä hengessä, tuki Linnean voimaantumista. Colemanin (1988) mukaan sosiaaliseen pääomaan liittyy vastavuoroisuus ja vastapalvelukset. Suhteet Kampus-opiskelijoihin eivät voineet perustua tähän. Luokkatoverit eivät kyenneet odottamaan, että he saisivat vastavuoroista apua Linnealta. Ehkä Maria antoi apua, joten tämä velvoite täyttyi siltä osin Kampus-opiskelijoiden kohdalla.

Linnea leikkaa kurkkua avustettuna. Hän ei tuona aikana puhu mitään vaan keskittyy työhönsä. Hän aika ajoin pysähtyy, kun ei osaa. Hän tarttuu avustajaan, mutta ei kysy kuinka jatketaan. Luokkatoveri Sara pyytää Linneaa laittamaan salaatinlehden kulhoon. Linnea sanoo tuolloin, ettei viitsi laittaa. Sara kysyy miksi ei viitsi laittaa. Sara tukee Linneaa olkapäähän. Sara antaa Linnealle tuolin, jos hän haluaa istua siihen ja kehottaa, että Linnea laittaisi loputkin, että saisimme valmiiksi salaatin. Linnea istuu ja katsoo. Sara kysyy saatko tuon auki ja siirtää raejuustopurkin Linnean eteen. Linnea ei osaa avata purkkia. Hän sitten tokaiseekin, että avataankin purkki yhdessä ja että voit kaataa raejuuston kulhoon. Linnea istuu ja kaataa raejuuston. Joku oppilaista kannustaa ja sanoo hyvä. Sara tuntuu rauhalliselta ja opastaa Linneaa hyvin. (MS/PK 290995)

Aina tuen antaminen ei onnistunut opiskelijoilta, mutta Kampus-opettajan mallin näytöllä luokkatoverit osasivat opastaa Linneaa. Välillä luokkatoverit opas-

tivat toinen toisiaan kuinka Kampus-opiskelijaa oli syytä ohjata. Tuen tason löytäminen ei ollut aina helppoa, mutta opiskelijat pärjäsivät hyvin. Välillä Linneaa ei saatu toimintaan mukaan. Häntä sai todella houkutella ja innostaa jatkamaan ja tekemään tehtävää. Avun hakeminen toisilta opiskelijoilta olivat sekä Marian että Linnean HOPS:n tavoitteissa funktionaalisen mallin pohjalta (ks. liite 6). Emilialla puolestaan oli HOPS-tavoitteissa toiminnan aloittaminen itsenäisesti. Se tuli esille ekologisen arvioinnin kautta ja edusti myös funktionaalisen mallin mukaista taitoa. Linnea pysähtyi toiminnan äärelle aina, kun hän ei enää osannut toimia. Toiminta oli hyvin katkonaista. Välillä hän tarttui tai jopa takertui avustajaansa, piti jopa pikkurillista kiinni vessassa, kun ei uskaltanut tulla vessasta ulos luokkaansa. Jos Linnea ei saanut apua tarvittaessa, tai jos hän kuunteli luentoa, johon pitkästyi, hän teki sijaistoimintoja. Linnea teki oman päättelyprosessin tunnin kulusta. Tylsinä hetkinä sijastoiminnat korvasivat opetuksen. Näitä olivat kasvojen työntäminen paidan kauluksen sisään, jalan hankaaminen, pöydän koputtelu ja oman repun hypistely. Näin hän osoitti pitkästymistään. Jalkojen hankaamisessa voi osittain olla nähtävissä itsestimulaatiota. Itsestimulaatio on stereotyyppistä ja toistuvaa motorista käytöstä, joka näyttää oudolta (Ikonen 1999, 131).

Miltei jokainen Kampus-opiskelija tarvitsi siis sysäystä toimintojen aloittamiseen (ks. liite 6). Tämä taito on myös arvioitu ekologista arviointia käyttäen ja tavoite on muotoiltu funktionaalisen mallin pohjalta. Taitoa opetetaan vain näissä luonnollisissa luokka- ja kouluympäristöissä.

Linnean käytös muuttui (vaivautuneeksi, hermostuneeksi), kun Pia siirtyi kauemmas (liikehdintä tuolilla, sormien naputus pöytään). Hän osallistui ympäristössä tapahtuvaan keskusteluun vain seuraamalla tapahtumia. Tehtävien jaossa opiskelija sen kummemmin neuvoja saamatta antoi myös Linnealle työtehtävät. Käsien pesulle hän ei mennyt opiskelijan kehotuksista huolimatta, kunnes toinen opiskelija meni ja otti kädestä kiinni sekä ohjasi Linnean lavuaarin ääreen käsien pesussa.  
(TW/PK/S/ 260995)

Kuvaus pohjautuu etnometodologiseen tilanteisuuteen, mikä merkitsee sitä, että tulkitsemme ilmauksen ja tekojen mielen kontekstuaalisesti. Voisiko tätä episodua kuvata toisaalta poikkeamisena normista eli poikkeamina. Kun Pia siirtyi kauemmas Linneasta, hän samalla rikkoi normia. Normi oli olla lähellä Linneaa. Normin rikkomuksen jälkeen Linnean käytös muuttui passiiviseksi ja levottomaksi. Nämä olisivat myös piirteitä, joiden varassa myös auttaminen lepäsi.

#### 4.2.3 Opetus ja tuki

Kampus-opiskelijat tukeutuivat eniten niihin henkilöihin, joilla oli herkkyyttä auttaa ja tukea Kampus-opiskelijaa. Tunneilta löytyi aina apua Kampus-opiskelijoille, joten heidän ei tarvinnut olla avutta. Kampus-opiskelijan tukeminen oli monenlaisen tuen ja avun antamista. Se oli ohjaamista vaikeissa tehtävissä, joista Kampus-opiskelijan oli vaativaa selviytyä. Lisäksi se oli neuvomista ja perustelemista, se oli asioiden selvittämistä (ks. Janney ja Snell 2006, 5). Toisinaan oppilastovereiden antama tuki oli huomattavasti tehokkaampaa kuin

opettajien neuvot ja ohjaus.<sup>14</sup> Kampus-opiskelija pyysi ohjeeseen välillä vahvistusta opiskelijatovereiltaan ikään kuin tarkistaakseen, onko ohje edelleen voimassa. Tunneille luvatta meneminen ja myöhästymisen estäminen olivat niitä asioita, joihin Tuomas haki opiskelijatovereiltaan tukea, apua ja vahvistusta. Nämä olivat eräitä koulusääntöjä, joihin hän tarvitsi tukea koko ajan.

Soitin Tuomaksen äidille ja sanoin, että pakkasta on liikaa hiihtämiseen. Pakkasraja on 18 astetta, nyt mittarissa on paljon enemmän. Tuomas huusi äidille, että hän lähtee hiihtämään. Äiti lupasi puhua hänelle hiihtämisestä. Tuomas meni kahvioon ja puhui hiihdosta siellä. Mutta onneksi joku oppilas sanoi, että nyt ei voi hiihtää: pakkasta on liikaa. Tuomas lähti syömään ja oli ihan rauhallinen. Tuomaksen on vaikea hyväksyä, että hiihtoa ei ole.  
(RP/PK/S/120296)

Kampus-opiskelija otettiin mukaan silloin, kun hän oli vaarassa jäädä sivuun tehtävistä. Se oli mukaan ottamista ja opastusta niiden tehtävien pariin, joista Kampus-opiskelijan oletettiin selviytyvän. Sitä ei ilmennyt, että luokkatoverit olisivat tehneet tehtäviä Kampus-opiskelijan puolesta jättäen hänet sivuun tehtävistä (vrt. Saarinen 1994, 54). Luokkatoverit olivat myös mallin näyttäjiä, moraalisten mallien symboleja ja roolimalleja. He opastivat käytöstavoissa, laittoivat Kampus-opiskelijoita "ruotuunsa" tilanteissa, joissa he etuילוivat ruoka- ja koripallojonoissa, peleissä tai käyttäytyvät tavalla, joka ei sopinut tilanteeseen. Se oli tilannesilmän mallittamista Kampus-opiskelijoille eli sitä, että Kampus-opiskelija oppisi lukemaan tilanteita. Hänelle kehittyisi kykyä havainnoida tilanteita ja lukea niiden vaatima käyttäytyminen toisten käytöksestä. Se oli vaativaa moraalista kooditusta. Tämä oli etnometodologiaan liittyvää päättelyprosessin tekemistä kaiken aikaa, sillä luokkatoverit halusivat selvittää, miten Kampus-opiskelija tarvitsi heidän tukeaa. Yksilöt eivät ole sääntöjen passiivisia noudattajia, vaan he refleктоivat aktiivisesti toimintaa. Auttaminen ja neuvominen vahvistivat myös Kampus-opiskelijoiden sosiaalista pääomaa: he pystyivät käyttämään siteitään. Näistä heikoista siteistä oli heille merkittävää hyötyä ja he kykenivät saavuttamaan tavoitteitaan (ks. Coleman 1988). Auttaminen oli myös opastusta koulun sääntöihin ja ohjeisiin. Se oli myös sosiaalisten taitojen opettamista funktionaalisen mallin pohjalta luonnollisessa luokkayhteisössä. Näitä tavoitteita oli myös Kampus-opiskelijoiden HOPS:ssa. Totean havaintojeni perusteella, että Kampus-opiskelijat saivat apua saadessaan erilaisia voimaantumista sisältäviä kokemuksia, joita ovat pätevyden tunne, usko omiin kykyihin ja itseluottamus. Itseluottamus ja usko omiin kykyihin näkyivät siinä, että Kampus-opiskelijat luottivat avun antajiinsa, luokkatovereihinsa ja siten

<sup>14</sup> Saloviita (1999, 148 - 149) painottaa, että yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa opiskelijat auttavat toinen toisiaan on tehokas oppimisen keino. Ohjausta saavat oppilaat hyötyvät tästä menetelmästä, koska he saavat yksilöllistä opetusta ja enemmän ohjausta. Tämän lisäksi opiskelijat toimivat pidempään oppimateriaalinsa äärellä ja saavat enemmän harjoitusta. Opetusta antavat oppilastoverit (tutorit) saavat mahdollisuuden harjoitella ja syventää taitojaan. heidän itsearvostuksensa myös lisääntyy. Luokkatovereidien käyttö opettajina tarjoaa hyvän keinon tukea oppimisen esteitä kohtaavia oppilaita.



olivat ottamassa suosiolla apua vastaan. Kaikissa sosiaalisen pääoman muodoissa näyttäytyi luottamus ja kommunikaatio.

Myös Narayan ja Cassidy (2001, 67) nostavat tutkimuksessaan luottamuksen yhdeksi sosiaalisen pääoman ulottuvuudeksi, ja sillä on varsin merkittävä asema muihin sosiaalisen pääoman ulottuvuuksiin nähden. Kampus-oppilaat olisivat voineet myös kieltäytyä ottamasta apua luokkatovereiltaan. Oppiminen ja osaaminen sekä tuetusti auttaminen lisäsivät Kampus-opiskelijoiden pätevyyttä, joka muuttui kaiken aikaa. Aineenopettajat kehuvat Kampus-opiskelijoita itsenäisyystaitojen hallinnassa ja katsekontaktin terävöitymisessä. Heidän habituksensa oli muuttunut silmin nähden itsevarmemmaksi. Tämä kaikki kertoo siitä, että Kampus-opiskelijat kokivat pätevyyttä ja syvää itsearvostuksen tunnetta saadessaan olla myönteisessä kontaktissa auttavien opiskelijoiden kanssa. Oppilastoverit olivat onnistuneet ohjaus- ja opetustilanteissa riittävän hyvin ja kykenivät luomaan ilmapiirin, joka edisti oppimista ja uusien taitojen hallintaa. Myös Ikonen ym. (1999, 335) ovat havainneet tutkimuksessaan, että itsetunnon kehitystä tuetaan oppimisen ja onnistumisen kokemuksia tarjoamalla.

Kun Tuomas meni opiskelijaruokalaan syömään, niin samaan pöytään meni istumaan 1H ryhmän opiskelijoita. Ne samat, jotka olivat eilenkin ja neljä muuta opiskelijaa. He keskustelivat Tuomaksen kanssa kivasti ja kertoivat hänelle, ettei passaa myöhästyä tunnilta. Opettajat eivät pidä siitä ja Tuomas tuli liikunnalle suhteellisen nopeasti ruokailun jälkeen. Hän sanoi minulle, että osaan mennä tunnille itse.  
(RP/PK/S/070296)

Toisinaan luokkatoverit antoivat Kampus-opiskelijalle toisenlaisen tehtävän, koska tämä ei olisi muutoin selvinnyt työstä, jota muut luokkatoverit tekivät. Tuomakselle annettiin esimerkiksi maalivahdin rooli jääkiekossa, koska hän ei voinut heikkojen nilkkojensa vuoksi luistella. Tuomas sai tuolloin tehdä sitä, mitä hän osasi ja kykeni tekemään.<sup>15</sup>Tämä vaati muilta opiskelijoilta tilanesilmää ja nopeaa reagointia löytää aineenopettajan kanssa tehtävä, josta Kampus-opiskelija selviytyi. Osallisuus koski siis kaikkia ja sitä tuettiin Kampus-opiskelijan mukaan ottamisella niin, ettei hänen olisi tarvinnut seurata sivusta toisten tehtäviä ja opintoja. Luokkatoverit antoivat ohjeita, neuvoivat, varoittivat vaaratilanteissa ja he kielsivät tilanteissa, joissa Kampus-opiskelija ei käyttäytynyt niin kuin tilanteessa kuului käyttäytyä. Luokkatoverit opastivat, tukivat ja opettivat. He puuttuivat Kampus-opiskelijan opiskelutilanteisiin, seurasivat hänen tekemisiään tai tekemättä jättämisiään. He rajoittivat, hoputtivat ja yrittivät jouduttaa Kampus-opiskelijaa pukemistilanteissa. He opastivat Kampus-opiskelijaa vaikeissa kohdissa, joissa hänen taitonsa eivät riittäneet. Luokkatoverit ottivat kantaa arkikäyttäytymiseen monella tavalla. He rakensi-

<sup>15</sup> Osittainen osallistuminen tarkoittaa Lehtisen ja Pirttimaan (1993, 24) mukaan sitä, että opiskelijalta ei vaadita täyttä suoritusta. Opiskelija voi osallistua toimintaan omien mahdollisuuksiensa mukaisesti. Hänen tulee saada tähän myös riittävä tuki. Opiskelijan tulisi voida osallistua itselle tärkeisiin toimintoihin. Osittaisessa osallistumisessa henkilö voi tehdä esimerkiksi perunoiden kuorimisessa osan kuorimisesta ja osallistua toimintaan omin edellytyksin. Eri ihmiset tarvitsevat erilaista tukea osakseen.

vat arjen sosiaalista järjestystä huomioimalla Tuomaksen mukaan ottamisen toimintaan ja haastamalla hänet arjen päättelyprosesseihin mukaan.

Välillä tukihenkilöt olivat käskeviä. Välillä he selittivät tarkkaan ja perusteellisesti toimintaohjeitaan. Yleensä he olivat kannustavia ja monella tavalla motivoivia. Luokkatoverit pyysivät Kampus-opiskelijaa tekemään joitain vaiheita tehtäväsarjasta, he tukivat, antoivat uusia oppimismahdollisuuksia ja he kysyivät, miltä tehtävä vaikutti Kampus-opiskelijan mielestä. Ympärillä oli selittäviä, pyytäviä, tukevia, kertovia, kysyviä, valintoja tarjoavia, osallistumiseen tukevia ja toimintaan mukaan houkuttelevia opiskelijoita. Mukana oli myös empaattisia opiskelijatovereita, joiden roolina oli Kampus-opiskelijan rauhoittelu pelottavissa tilanteissa. Näyttäisi siltä, että sosiaaliseen pääomaan liittyvä luottamuksen elementti oli näissä tilanteissa läsnä. Auttamiseen liittyy voimakkaasti luottamus. Luokkatoverit osasivat lisätä erilaisia tehtäviä Kampus-opiskelijoiden taitojen kasvaessa. He osasivat kertoa tehtävistä ja ennakoida tulevaa. He osasivat keskustella tehtävien tekemisen yhteydessä spontaanisti ja siten innostaa Kampus-opiskelijaa työn äärelle. He osasivat myös suunnitella työtä yhdessä ja laatia yhdessä tehtäväjakoja. Luokkatoverit käyttivät hienovaraisesti ja monipuolisesti sekä tahdikkaasti sosiaalisia taitojaan auttaessaan Kampus-ohjelman opiskelijatoveriaan tavallisessa kouluyhteisössä. Tämä kaikki oli heidän omien päättelyprosessiensä tulosta.

Linnea istui paikallaan. Tuula houkutteli Linneaa viereensä istumaan, mutta Linnea ei halunnut tai osannut tulla. Tuulan piti kädestä tukea Linneaa istumaan. Hetken Linnea istui reunimmaisella paikalla ja Tuula välillä katseli häntä, kun oli niin yksinäisen näköinen. Tuolloin Tuula siirtyi aivan Linnean viereen istumaan. (Hän kyllä katsoi minua siten, että tässä nyt menen). Tuula oli ystävällinen ja myös opettajaa auttava. Hän on selvästi muita opiskelijoita vanhempi ja liikkuu yleensä aina Tainan kanssa. Tuula vaikuttaa vastuulliselta ja innostuneelta, ei ole kuitenkaan luokassa Linnean tukihenkilöopiskelija. Linnea tukeutuu Tuulaan hänen auttaessa. Tuula auttaa Linneaa lähinnä monistesivujen kääntämisessä. Hän on koko ajan ajantasalla Linnean sivujen kääntämisessä.  
(MS/PK/S/120496)

Tutkijaryhmä Kamps ym. (1994, 56) havaitsivat tutkimuksessaan, että vertaistutorointi on tehokas tapa opettaa akateemisia ja sosiaalisia taitoja oppimisen esteitä kohtaaville oppilaille. He tutkivat autistisiksi diagnosoituja oppilaita inklusiivisessa luokkaympäristössä vertaistutoroinnin näkökulmasta. Tutkimuksessa oli mukana kolme poikaa. Tutkimuksessa tarkasteltiin akateemisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä kolmen teeman valossa. Näitä olivat tietyn sanamäärän lukeminen oikein ja väärin, vastaaminen lukemansa koekysymyksiin ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oleminen kokeen jälkeen. Oppilaat jaettiin eri luokkiin tätä koetta varten. Kokeen tekijät nauhoittivat ensimmäisen osan testit. Kakkosvaiheessa oppilaat lukivat kaksi minuuttia ja vastasivat viiteen kysymykseen ja kolmannessa vaiheessa heitä havainnoitiin vapaa-ajan aktiviteeteissa lukemistilanteiden jälkeen. Tulos oli, että sanoja luettiin oikein, mutta virhe tuli minuutin välein. Lukemistesteissä oppilaista tehtiin yksilölliset arviointit ja kahdella pojista oli puolet koetehtävistä oikein. Kaikilla kolmella pojalla oli vuorovaikutusta vapaa-ajallaan toisten vammattomien oppilaiden

kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että luokkatovereiden antama tuki ja apu on tehokasta ja luokkatovereilla on strategioita opettaa oppimisen esteitä kohtaavia oppilaita niin akateemisten kuin sosiaalistenkin taitojen osalta.

Narayania ja Cassidyä (2001, 76) kuvailevat sosiaalisen pääoman ulottuvuuksissaan yleiset normit yhdeksi seitsemästä ulottuvuudesta. Yleiset normit sisältävät auttavaisia henkilöitä, luotettavia henkilöitä ja rehellisiä ihmisiä. Tämän dimension sisällöt ovat havaittavissa myös Kampus-ohjelman toimintaympäristössä. Autettu-tyyppi rakentui näistä henkilöistä, joita dimensio kuvaa.

Linnean kanssa menimme musiikkitunnille, jossa oli kehitysvammaistenohjaajaopiskelijat. Poistuimme Teijon kanssa luokasta ja seurasimme Linneaa ikkunan takaa. Linnea leikki mukana: otti lakin pois kerran omasta päästä ja kerran laittoi päähän, siirsi tuolia ja tanssi muidenkin kuin tukioppilaiden kanssa. Rumpua hän löi ohjattuina. Ilmettä riitti kovasti ja naurua tuli myös.  
(RP/PK/S/140995)

Mariaa ohjasi syyskauden tukioppilas, joka kohteli Mariaa opettaen ja tukien. Heidän suhteensa oli mutkaton. Ensimmäinen tukioppilas lopetti koulun kevätlukukaudella ja heidän suhteensa oli lyhyt. Tämän jälkeen mukaan astui Merja-tukihenkilö, jonka kanssa Maria opiskeli koko kevätlukukauden. Marian ja Merjan suhde ei ollut yhtä helppo suhde, vaan perustui holhoussuhteeseen. Ensimmäinen tukioppilas kannatteli Mariaa ja "piti hänet pinnalla". Toisen tukioppilaan aikana syrjäytymiskehitys alkoi ja luokkatovereiden suhtautuminen Mariaa kohtaan vaikeutui. Maria myöskään ei ollut lukukauden aikana vain autettu, vaan auttoi itsekin aktiivisesti toisia ja hänellä oli silmää nähdä toisten tarvitsema tuki ja apu (ks. liite 6). Tämä merkityksellinen side Marian ja toisten oppilastovereiden välillä kulki nexushenkilön (=tukioppilas) kautta. Oli tärkeää kuka tämä nexushenkilö oli, koska hän oli juuri sosiaalisen inklusion rakentumisessa tukipilari. Nexushenkilö oli myös keskeisellä paikalla päättelyprosessien ylläpitäjänä. Ei ole merkitykseltöntä millaisia päätelmiä yksilö tekee. Eritoten nexushenkilö tekee läheisiä havaintoja ja tulkintoja Kampus-opiskelijasta. Siksi tähän rooliin latautuu ehkä muita luokkatovereita enemmän vaateita, joita yksilön tässä asemassa tulisi täyttää. Tämä nexushenkilön tuottama näkemys Mariasta joko edisti tai ehkäisi sosiaalisen inklusion syntymistä ja etenemistä. Samalla hänen tapansa hahmottaa arjen sosiaalista järjestystä luokkakontekstissa edesauttoi myös Mariaa rakentamaan tätä yhteistä järjestystä.

#### 4.2.4 Auttajan muotokuva

Kampus-opiskelijan tukioppilaat olivat auttajina herttaisia. Katsekontakti ja vuorovaikutussuhde oli luonteeltaan lämmin ja ilme oli huolehtiva. Kohtaaminen oli luonteeltaan ystävällistä ja sitä lujitti vastuullisuus. Ohjaustilanteissa tukioppilas oli varma otteissaan ja toiminnassaan. Ohjaustilanteita leimasi rauhallisuus, toiminnassa oli ohjaava ja itsevarma ote. Tehtävän selittäminen auttoi Kampus-opiskelijaa hahmottamaan tilanteen kulun ja ennakoimaan tulevaa. Auttavan opiskelijan rooli oli opettajan rinnalla toimiminen ja he olivat tehtäväänsä motivoituneita. Toisinaan nämä opiskelijat olivat Kampus-opiskelijaa

nuorempia, toisinaan samanikäisiä tai vanhempia. Ohjaavat opiskelijat olivat kärsivällisiä ja ystävällisiä ohjaustilanteissa. He ottivat monella tavalla Kampus-opiskelijan huomioon ja olivat siten empaattisia. Auttaminen oli yksi etnometodologinen menetelmä. Sen avulla luokkatoverit ymmärsivät, millainen sosiaalinen tilanne heillä oli Kampus-opiskelijan rinnalla. Sen avulla he osasivat toimia näissä tilanteissa. Auttaminen oli täynnä päättelyprosessin aineksia. Siinä todentui päättely.

Oppilastoverit osasivat käyttää ikätovereiden sosiaalista aloitteellisuutta interventiona erilaisissa arkisissa vuorovaikutustilanteissa. Ikosen (1999, 394) mukaan luokkatoveri ehdottaa sivussa olevalle oppilaalle sosiaalisia toimintoja, pyytää syrjään vetäytyvää oppilasta mukaan toimintaan. Tätä menetelmää käytetään erityispedagogiikassa eri tavoin oppimisen esteitä kohtaavien henkilöiden opetuksessa. Opiskelijatoverit osasivat vaihtaa eri tunneilla, ruokalassa ja käytävillä tehtäviä luontevasti, joustavasti ja he olivat omassa toiminnassaan varmanoloisia. Tämä oli tärkeä voimavara ohjaussuhteelle. Joillakin opiskelijoilla oli kokemusta kehitysvammaisuudesta ja tämä lisäsi itsevarmuutta, josta Kampus-opiskelija hyötyi. Osa heittäytyi tilanteeseen rohkeasti oppiakseen jotain uutta. Kun opiskelijat antoivat Kampus-opiskelijalle mahdollisuuden tehdä vaihtelevia tehtäviä ja kun he olivat ohjaustilanteissa rakentavia, ei Kampus-opiskelijalla ilmennyt kyllästymistä, turhautumista tai itsestimulaatiota. Mallin näyttäminen omalla toiminnalla oli aina mukana. Välillä mallin näyttämiseen liittyi sanallinen kehoitus tai ohje.

Toisinaan Kampus-opiskelija ymmärsi palautteet, toisinaan ei.<sup>16</sup> Opiskelija ei yleensä antanut negatiivista palautetta ohjaustilanteessa, vaan pyrki itse korjaamaan Kampus-opiskelijan tekemän virheen vaivihkaa. Toisaalta opiskelijatoverit koettivat tällä tavoin motivoida Kampus-opiskelijaa jatkamaan. Ikonen ja Höylä (1999, 213) puhuvat tutkimuksessaan motivaatiosta oppimisessa, jolla he tarkoittavat kaikkia tietyn käyttäytymisen vaikuttimia. Luokkatoverit palkitsivat Kampus-opiskelijaa tekemällä itse ne tehtävät, jota Kampus-opiskelija jätti tekemättä tai teki virheellisesti.

Tukioppilas osasi myös huomioida Kampus-opiskelijan fyysiset esteet toiminnassa. Linnealla oli käsi kipsin jälkeen vielä aristava, ja tämän luokkatoveri osasi ottaa huomioon tehtäviä valikoidessaan. Kampus-opiskelijat olivat motivoituneita, virkeitä, innostuneita ja vastavuoroisia tekemään yhdessä asioita oppilastovereidensa kanssa. Auttavaisia opiskelijoita löytyi liki jokaisesta ryhmästä. Joskus Kampus-opiskelija saattoi olla vain yhden tukihenkilön varassa joissain ryhmissä, eikä useampia tukihenkilöitä näistä luokista löytynyt. Jotkut Kampus-opiskelijaa auttaneet luokkatoverit osoittivat suurta kypsyyttä. He olivat itsekin selviytyjiä. Usein he auttoivat myös samalla muitakin luokkatovereitaan ja olivat ryhmissä ”kansankynttilöitä”. Nämä opiskelijat vaalivat sosiaalista järjestystä tiloissa. Välillä opiskelijatoverin antama tuki saattoi olla fyysisistä.

<sup>16</sup> Mallioppiminen on yleistermi, joka viittaa käyttäytymisen tasolla oleviin, kognitiivisiin ja affektiivisiin muutoksiin, jotka ovat seurausta yhden tai useamman mallin havainnoinnista. Mallioppimista tapahtuu kaikissa luokissa. Mallin havainnointi voi joko heikentää tai jopa voimistaa jonkin aikaisemmin opitun käyttäytymisen inhibitiota (Ikonen ja Sassi 1999, 124).

Välillä tukihenkilöitä saattoi olla kaksikin, jolloin työt tehtiin vaihetyönä: yksi teki yhden vaiheen ja toinen toisen vaiheen. Perunoiden pesu ja kuorinta kotitaloustunnilla on erinomainen esimerkki vaihetyöstä. Opiskelijatoverit olivat toiminnassaan myös sitkeitä ja he saivat kannustettua Kampus-opiskelijaa jatkamaan. Osa tukihenkilöistä jutteli Kampus-opiskelijalle ohjauksen lomassa. Tukihenkilö haastoi Kampus-opiskelijan vuorovaikutukseen mukaan. Tukihenkilöt olivat usein luokan reippaita opiskelijoita, vuorovaikutteisia ja sosiaalisia. He osasivat myös tasa-arvoisesti ohjata Kampus-opiskelijaa toiminnassa. Lisäksi luokkatoverit näyttivät osaavan ohjata tehtävissä Kampus-opiskelijan tasoisesti. Toisinaan tukihenkilö otti opettajan osan ja osasi paremmin ja tarkemmin ohjata Kampus-opiskelijaa kuin aineenopettaja itse. Toisaalta oli erittäin tärkeää se, että opiskelijatoverit auttoivat opettajan sijasta. Opettajan rooli häivyttiin taka-alalle. Opettajan asiantuntemus siirtyikin näissä tilanteissa ohjaustyöhön. Opettaja ei ole oppimisen avustajana tiedon jakaja, vaan ohjaaja, tutor tai konsultti (Ikonen ja Kunnas yms. 1999, 337). Etenkin sosiaalialan opiskelijat olivat tarkkoja ja ammattitaitoisia. Hehän opiskelivat vammaistyötä lähihoitajakoulutuksessa ja saivat samalla hyvää ohjauskokemusta vammaisten ihmisten ohjaamisesta. Tämän he itsekin oivalsivat ohjatessaan Kampus-opiskelijaa.

Linnea ja Petra kattoivat yhdessä pöytää ja Petra osaa hienosti ohjailla Linneaa. Hänellä on sekä motivaatiota ja kiinnostusta. Petra ja Linnea lisäsivät kerman astiaan ja hämmensivät sitä. He menivät hakemaan nyt lusikoita. Sen jälkeen he maistelivat sokeria. Petra auttoi Linneaa laittamaan hyytelöä annosmaljoihin. He ovat myös tehneet tunnilla kasvispihvejä, rahkaa, uunibroileria ja kinkkujuustosarvia. Yksi oppilaista oli huomannut vasta edellisellä kerralla, että Linnea oli istunut samassa pöydässä. Petra jakaa nyt rahkan maljoihin. Hän juttelee koko ajan Linnealle mitä on tekemässä. Linnea on innostunut. Käyn Linnean ja Petran luona ja Linnea sanoi minulle, että käsi on vielä kipeä, kun kysyn sitä häneltä. Petra myös huomioi tilanteen ja on tietoinen siitä, että Linnean käsi on katkennut. Kysyin onko broileri Linnean herkkua. Ei ollut. Petra ja Linnea vievät tyhjiä maitotölkkejä pois. Muut häääävät eivätkä ota Linneaan kontaktia. Linnea ja Petra ryhtyvät kattamaan pöytää. Petra suhtautuu Linneaan hyvin rauhallisesti, ohjaavalla otteella. Linnea laittaa pääruoka- ja leipälautaset, lasit, haarukat, veitset ja servetit paikoilleen. Lopuksi hän laittaa Petran ohjauksella jälkiruokalusikat paikalleen. Petra ohjaa rauhallisesti mallia näyttäen. Linnea ei kuitenkaan koko aikana ymmärrä mallista kuinka toimitaan. Vaikka Petra antaa sanallisen ohjeen, ei Linnea ymmärrä, vaan laittaa kaiken aikaa ruokailuvälineitä väärin. Petra korjailee niitä rauhallisesti, eikä anna negatiivista palautetta. (MS/PK/S/240496)

Autettu -tyyppiä voisi tarkastella luokan käsitteen valossa. Weber puhuu sosiaalisten suhteiden alueella luokista. Ne määräytyvät eri tavoin kuin taloudessa (Luokkien ja sosiaalisten jakojen tutkimus 2012). Weber käyttää statuksen ja kunnian käsitteitä. Statusryhmät ovat yhteisöjä, jotka ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Kampus-ohjelmassa tämä merkitsi sitä, että luokkatoverit olivat statukseltaan esimerkiksi OKL:n tai liikunnan opiskelijoita. Statustilanne määräytyy myös elämäntilanteen monista piirteistä. Kuitenkin hiljainen nuori, joka ei hallitse ei small takia voi olla aivan alakynteen jäävässä asemassa suhteessa Kampus-opiskelijaan, joka hallitsee erinomaisesti small talkin. Tämä voisi näyttäytyä myös siten, että autettu auttaisiakin auttajaansa. Havaintoja tästä on aineistossani. Maria huolehti luokkatovereidensa tavaroista ja ker-

toi, jos joku esineistä tai koulutavaroista oli kadoksissa tai luokan opetusvälineistö oli hukassa. Maria kykeni tähän. Colemanin (1988) mukaan sosiaaliseen pääomaan liittyy vastavuoroisuuden velvoite. Tähän liittyy odotus lunastamattomien vastapalvelusten suorittamisesta.

Luokkatovereiden antama tuki ja apu auttoivat Kampus-opiskelijoita liittymään luokkayhteisöihin ja osallistumaan yhteisöjen toimintoihin. Tuen ja avun avulla he saivat läsnäololleen tarkoituksen näissä yhteisöissä. Lisäksi he motivoituivat tuen ja avun avulla käymään yhteisöissä jatkuvasti yhä uudelleen ja uudelleen, koska he pystyivät luottamaan yhteisöjen jäseniin.

#### 4.2.4.1 Auttaminen ja tukeminen sosiaalisissa suhteissa

Auttamisen ja tukemisen näkökulma on yksi keskeisimmistä ilmiöistä vammaisten ja vammattomien ihmisten välisissä kohtaamisissa ja sosiaalisissa suhteissa. Eritoten ystävyyttä koskevassa tutkimuskirjallisuudessa se näyttäytyy yhtenä keskeisenä teemana (ks. esim. Bogdan ja Taylor 1992; Lutfiyya 1991; Castles 1996). Apu on yleensä hyvin käytännöllistä, jota vammaiselle ihmiselle annetaan arkisissa asioissa. Tukeen sisältyy vahvasti emotionaalinen puoli ja lohtu (Chappel 1994). Emotionaalinen tuki pitää sisällään Kurthin (1970) mukaan henkistä tukea ja kannustusta tilanteissa, joissa henkilö sitä tarvitsee. Lisäksi tuki voi olla materiaalista, moraalista, kognitiivista ja näitä tuen muotoja voi olla vaikea erottaa toisistaan. Apu ja tuki ilmentävät sosiaalisten suhteiden keskinäisyyttä (Duck 1983).

Auttaminen ja tukeminen voivat mahdollistaa ystävyyssuhteiden syntyä vammaisten oppilaan ja vammattoman oppilaan välille (Forest & Lusthaus 1989; Meyer ja Putnam 1988; Stainback ja Stainback 1990; Strully ja Strully 1989; Knox ja Parmenter 1993). Yksi tuen ja auttamisen funktio on auttaa vammaista ihmistä löytämään kykynsä ja innostuksen kohteensa. Se voi sisältää myös innostusta, sääntöjä, sopimuksia sosiaalisista normeista ja yhdessä olemisen nautintoa. Sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa on myös nautinnon hetkiä, molemmat pitävät aktiviteeteista (Ayres ym. 1992). Garvey ja Kroese (1991) ovat todenneet auttamisen ja tukemisen lisäävän henkilön hyvinvointia ja elämänlaatua. Sitä vastoin stigma ja negatiiviset asenteet ovat aiheuttaneet heidän tutkimuksensa mukaan masennusta niissä henkilöissä, jotka ovat joutuneet syrjinnän kohteiksi.

Rikkaiden sosiaalisten suhteiden edistämisessä auttamisella on painoarvo. Auttamistaitoa ja toisen tukemista Stainback ja Stainback (1987) ja Rubin (1980) pitävät tärkeinä taitoina. Kalliopuska (1995) pitää auttamistaitoa olennaisena kansalaistaitona. Kun auttamisesta ja toisesta huolehtimisesta saadaan hyvä mieli, on yhdessäolo tuolloin aitoa. Avun antamista voidaan pitää moraalisena velvollisuutena. Avun antamiseen ryhtyy Kalliopuskan (1995) mukaan parhaiten ihminen, joka kokee auttamisen tarvetta ja hoivaamisen halua. Empaattinen ihminen huomaa helposti toisen auttamistarpeen, vaikka toinen ei apua pyytäisikään. Auttamista tukee sisäistynyt vastuunormi. Mikäli ihminen on kasvatuksen yhteydessä sisäistänyt auttamisen periaatteen, vastuunormin täyttämisen aktivoituu. Vastuuntunne ja toisen osan myötäeläminen edistävät vas-



tuunottoa. Auttaminen tukee ihmisten keskinäisyyttä ja läheisyyttä (Van der Klift ja Kunc 1994).

On luonnollista tarvita apua ja tulla autetuksi (Forest ja Pearpoint 1992, 77).

#### 4.2.4.2 Luonnolliset tukitoimet

Auttaminen ei ole aina perusta sille, että autettu ja auttaja olisivat keskenään tasavertaisia. Luokkatoverit voivat toimia tärkeinä luonnollisina tukitoimina (Natural Support) auttaessaan luokkatoveria koulussa. Inklusiokeskustelussa olisi tärkeää pohtia, miten oppimisen esteitä kohtaavat ihmiset voisivat päästä sosiaalisesti osalliseksi yhteisöstään. Tämä merkitsee ystävyysuhteiden rinnalla myös spontaaneja sosiaalisia suhteita toisten yhteisön ihmisten kanssa.

Nisbet (1992) käyttää luonnollisten tukitoimien ja tukipalvelujen käsitettä niistä toimintamuodoista, joilla voidaan tukea vammaisia ihmisiä virallisten palvelujen rinnalla. Luonnollisilla tukitoimilla tarkoitetaan sekä menetelmää että integraation onnistumisen ehtoja. Tavallisissa yhteisöissä on runsaasti mahdollisuuksia ja resursseja tukea vammaista ihmistä monenlaisissa tilanteissa. Nämä resurssit on vain osattava ottaa Nisbetin (1992) mukaan käyttöön. Luonnollisten tukitoimien käsite tuo termin käyttäjät takaisin palvelujemme peruslähtökohtiin. Niistä käsin on tukea aiemminkin ammennettu vammaisille ihmisille. Uusi käsite vaatii kuitenkin paljon ajattelutavan muutosta. Luonnollisten tukitoimien tehtävänä on kuitenkin Callahanin (1992) mukaan lisätä vammaisten ihmisten kykyjä ja taitoja.

Luonnollisissa tukitoimissa on kysymys siitä, että vammaisten ihmisen lähiverkostot otetaan käyttöön (Kampus-ohjelman opiskelijoiden kouluyhteisöt) ja näistä ihmisistä saadaan tukea vammaisen ihmisen elämään. Kysymyksessä on usein palvelujen koordinointi, joka tehdään epävirallisissa neuvotteluissa, joihin osallistuvat vammaisen ihmisen läheiset ja vammaisen ihminen itse (tulevaisuuden suunnitelmat).

Kun vammaisen ihminen solmii kontakteja yhteisössään ja saa apua asioihinsa, on kyseessä sosiaalinen tuki. Hyvän elämän perusedellytys on saada jäsenyys yhteisöstä, jota käyttää (O'Brien ja O'Brien 1993). Sosiaalisten kontaktien avulla ihminen kykenee saamaan sosiaalisesti arvostettuja rooleja ja henkilökohtaista arvonantoa. Koska vammaisten ihmisten on vaikea saavuttaa yhteisön jäsenyyttä, se usein täytyy ohjata ulkopuolelta. O'Brienin ja O'Brienin (1993) mukaan on mietittävä, millaisia resursseja yhteisö tarjoaa ja kuinka yhteisön jäsenyyttä voidaan tukea. Sosiaalinen tuki sisältää sen, että yksilö on emotionaalisesti huomioitu yhteisössä. Yhteisössä on verkosto, joka antaa apua ja tukea. Henkilöllä on paikkansa, johon kuuluu erilaisia rooleja. Yhteisöjen ihmiset voivat tukea vammaista ihmistä luonnollisesti niin yhteisössä, koulussa kuin työssä. Sosiaalisten suhteiden avulla ihminen saa erilaisia puolia elämänsä ja yhteisöjen jäsenet voivat tukea vammaista ihmistä yhteisöön pääsyssä (Forest ja Pearpoint 1992). Sosiaaliset suhteet edistävät ihmisen elämänlaatua ja hyvinvointia (Strully ja Strully 1992; Bolger ja Keller 1993).

On tärkeää tukea yhteisöjen ihmisiä käyttämään järkevästi luonnollisia tukitoimia. On selvää, ettei yhteiskunnalla ole varaa kaikkeen siihen tukeen,

jota vammaiset ihmiset käyttävät yhteisöissään. Toiseksi ammatillinen tuki ei ole aina kaikissa tilanteissa sopivinta vaan muut yhteisöjen jäsenet kykenevät toimimaan tilanteissa luonnollisemmin ja tavoitellen sitä, että vammaiset ihmiset pääsevät osaksi ryhmän toimintaa (Jorgensen 1992).

Aiemmassa tutkimuksessani (Saarinen 2003, 18) nousi esiin samankaltaisia löydöksiä auttamistematiikkaan liittyen. Vammaisten ja vammattomien ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa näyttäytyi korostuneesti auttamisen ja tukemisen näkökulma. Vammattomat ihmiset olivat näissä suhteissa auttajia ja halusivat pitää huolta "heikommasta". Auttaminen kohdistui paljolti arkisiin askareisiin, joissa vammaisen ihminen tarvitsi toisen ihmisen apua ja tukea. Vammaisen ihminen on myös tottunut siihen, että häntä autetaan. Totesin vammaisten ihmisten olevan avoimempia ja kaipaavan toisten ihmisten tukea. Vammaista ihmistä kuitenkin autettiin mielellään, koska se tuotti molemmille osapuolille tyydytystä. Vammaton luokkatoveri koki, että auttaessaan toista se ei olisi häneltä itseltään pois. Sosiaaliset suhteet olivat näissä suhteissa tärkeä tuki. Vammaton henkilö oli merkittävä apu vammaiselle ihmiselle siinä, että vammattoman luokkatoverin kanssa oli turvallista liikkua eri yhteisöissä. Vammaiselle ihmiselle tämä tuo suojaa ja turvallisuuden tunnetta. Samoin hän saa myös osakseen arvontoa, kun voi olla tasaveroisena yhteisön jäsenenä. Tämä on tärkeää itsetunnon kehittymisen kannalta.

Haastattelututkimuksessani (Saarinen 2003) ilmeni, että vammaton ihminen koki suurta hellyyttä vammaista osapuolta kohtaan. Vammaton ihminen saattoi itsekkin haluta kontaktia toiseen ihmiseen ja tuli iloiseksi siitä, että löysi vastavuoroisen suhteen ja tuotti toiselle ihmiselle mielihyvää. Vammaisen ihmisen ilo tuotti siten osaltansa iloa myös vammattomalle osapuolelle. Vammaisen ihminen sai tyydytystä ja turvallisuuden tunnetta vammattoman vastatessa hänen kommunikaatioyrityksiinsä.

Fyysinen lähellä oleminen antoi erityisesti vammaiselle osapuolelle suojan ja turvan tunnetta, koska näissä haastatteluissa vammaiset ihmiset nähtiin fyysisistä tukea hakeviksi. Fyysinen lähellä oleminen haastoi myös vammattomat ihmiset uusiin tilanteisiin ja näin opeteltiin sellaisiakin taitoja, jotka eivät olleet meidän kulttuurillemme ominaisia. Vammaisten ihmisten spontaani fyysinen lähellä oleminen ja hellyyden kaipuu saattoivat aiheuttaa ahdistusta tai mietettä vastapuolella. Vammaton osapuoli näki, että hän voisi myös vähentää tukea ja apua vammaisten osapuolen kanssa. Hänellä siis tuli olla taitoa nähdä, miten hän milloinkin tuki vammaista ihmistä.

#### **4.2.4.3 Voimaantumisen auttamisen ilmentymänä**

Voimaantumisen eli empowermentin käsitettä käytetään tutkimuskirjallisuudessa sisäisen voimantunteen, voimaantumisen käsitteenä. Kuusela (2005, 152) määrittelee käsitteen myös valtautumisenä. Se viittaa ilmiöön, jossa sosiaalisen ryhmän tai yksilön itsenäisyys kasvaa oman tilanteen tiedostamisen kautta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen voimaantumista lähinnä Kampus-opiskelijan kokeman avun tunteen kautta eli miten Kampus-opiskelija on tuntenut voimaantumisen tunnetta siitä, että hän on autettu oppilas ja häntä on myönteisesti

ja rakentavasti autettu koulu- ja luokkaympäristöissä. Autettu oppilas - typologia on tuottanut joukon niitä tärkeitä ja myönteisiä positiivisia ulottuvuuksia, joita voimaantumisen käsite pitää sisällään. Mielestäni sanaan liittyy voimakkaasti sisäinen voimantunne. Tällä tarkoitan sitä, että ihmisestä lähtee itsestään voimaantumisprosessin luonne. Tämä voi näkyä itsetunnon kohoamisena ja innostuneisuutena ympäristöä kohtaan. Kampus-opiskelijat kokivat saadessaan apua ja tukea opintoihinsa.

Termeillä empower, empowered ja empowerin ei ole vakiintuneita suomenkielisiä vastineita. Eri tutkijat, esimerkiksi Ruohotie (1998, 27 - 28) puhuu empowerment-käsitteestä ja se johdannaisesta siten, että yksilö kokee itsensä kykeneväksi (empowered). Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997, 345 -353) puhuvat voimistumisesta (empowerment) eli oman persoonallisuuden voiman tunteen kehittämisestä ja itsensä voimistamisesta. Sisäinen voimantunne näkyi selkeästi Kampus-opiskelijalla, kun hän sai kokea itsensä tärkeäksi ja sai osallistua toimintaan ja oli yhteisössä arvostettu jäsen. Merkityksellistä oli se, että Kampus-opiskelija koki, että hänet otettiin mukaan toimintaan.

Eri tutkijat ovat sitä mieltä, että käsitteeseen kuuluu erilaisia painotuksia. Vahvan sisäisen voimantunteen kokeminen itsestä lähtevänä prosessina on tärkeää (ks. Heikkilä-Laakso ja Heikkilä 1997). Ruohotie (1998) on puolestaan sitä mieltä, että toista ihmistä voidaan voimistaa ja vallan antaminen kuuluu olennaisena elementtinä empowerment-prosessiin. Antikaisen (1996, 253) mukaan empowerment-prosessissa yksilön toimintakyky vahvistuu. Merkityksellistä on, että kaikissa lähestymistavoissa korostuu se, että ihmisiä halutaan edesauttaa oman voiman tunteen kehittämisessä.

Zimmermanin (1995, 593) mukaan valta ja kontrolli eivät ole merkityksellisiä voimaantumisprosessissa, koska kaikki ihmiset eivät halua ottaa valtaa itselleen. Tämä näkyi Kampus-opiskelijoissakin. He eivät olleet ehkä halukkaita ottamaan itselleen luokkayhteisössä valtaa. Linnea koki avuttomuutta luokassa ja tarvitsi runsaasti toisten ihmisten antamaa tukea ja siten hän oli toisten vallan ja kontrollin piirissä. Kun Linneaa autettiin, hän varmasti koki voimaantumista näissä tehtävissä, joita sai tehdä yhdessä luokkatovereidensa kanssa. Ainakin havainnot hänen aineistostaan kertovat tästä. Näkisin, että tämä tunne tulee olla heidän omansa, vaikka jotkut tutkijat (esim. Ceroni ja Garman 1994) ovat esittäneet, että yksilön tulee olla selkeän identiteetin haltija voidakseen tuntea voimaantumisen tunnetta. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilön tulee voida olla dialogissa suhteessa toisiin. Dialogi voi olla monitasoista ja kerroksista, joten siinä voi olla mukana myös Kampus-opiskelija, vaikka hänen kommunikaatiopyrkimyksensä ovatkin rakentuneet eri tavoin kuin hänen luokkatovereidensa ja vaikka hän tarvitsee arkeensa tukea.

Miten auttaminen ja tukeminen sosiaalisissa suhteissa, luonnolliset tukitoimet ja voimaantuminen ovat yhteydessä etnometodologiseen suuntaukseen? Ensinnäkin, luonnolliset tukitoimet eli yhteisön jäsenet ovat niitä verkostoja, joiden varassa ja kanssa kehitysvammaisiksi diagnosoidut Kampus-opiskelijat rakensivat arjen sosiaalista järjestystä luokissaan. Luokkatoverit auttoivat sääntöjen opiskelussa. Kun Kampus-opiskelijat oppivat sääntöjä luokkatoveriensä tukema-

na, heillä oli keinot osallistua arjen sosiaalisen järjestyksen ylläpitoon. Apu ja tuki olivat yksiä sosiaalisen järjestyksen rakentamisen muotoja. Kirjoittamattomat säännöt ovat keskeisiä yhteisöissä ja ne kannattelevat yhteisöä. Mitä paremmin Kampus-opiskelijat oppivat näitä sääntöjä, sitä enemmän he oppivat myös noudattamaan niitä. Voimaantumisen käsite ja etnometodologia ovat yhteydessä siten, että voimaantuminen viittaa ilmiöön, jossa sosiaalisen ryhmän tai yksilön itsenäisyys kasvaa oman tilanteen tiedostamisen seurauksena. Tämä merkitsee sitä, että Kampus-opiskelija oppii yhteisön sääntöjä ja on osaltaan niiden avulla rakentamassa arjen sosiaalista järjestystä yhteisössä. Tämä tietoisuus nostattaa Kampus-opiskelijassa itsessään vahvaa voimaantumisen tunnetta, mikä näkyy hänen osaamisenaan, kyvykkyytenään ja kohentuneena itsetuntona.

Autettu-tyyppi näyttäytyi kaikissa neljässä tapauksessa: Tuomaksen, Marian, Linnean ja Emilian aineistoissa. Runsaimmin autettu-tyyppiä esiintyi Linnean aineistossa, jossa se oli myös vallitseva tyyppi suhteessa toisiin tyyppeihin. Tuomaksen ja Marian aineistoissa autettu-tyyppi esiintyi siten, että auttajina olivat aina luokkatoverit, harvoin aineenopettajat. Kaikkien opiskelijoiden aineistossa esiintyi myös opettajan antamaa tukea. Autettu tyyppi sisälsi holhoavaa, hyväksyvää ja positiivista vuorovaikutusta. Autettu tyyppiin sisältyi toisinaan yksisuuntainen vuorovaikutus ja ylihuolehtivaa auttamista Kampus-opiskelijaa kohtaan. Autettu tyyppissä näkyi myös nonverbaalista viestintää, kuten tahattomia, yliherttaisia hymyjä ja äänenpainoja, joita aikuisilla on lapsia kohtaan. Suhtautumisessa oli todettavissa myös aikuinen-lapsi -asetelma, jolloin henkilöt eivät pitäneet Kampus-opiskelijaa tasavertaisena (ks. myös Saarinen 1994). Kampus-opiskelijaa pidettiin ikään kuin lapsena ja hänen omaa henkilökohtaista osallistumistaan ei kunnioitettu. Joissain tilanteissa luokkatoveri otti itsekkäästi toiminnan haltuunsa ja Kampus-opiskelija jäi täysin tilanteen ulkopuolelle. Kampus-opiskelijan matalalla vireystilalla oli merkitystä autetun tyyppin synnyssä. Tämä herkisti luokkatovereita auttamaan. Mahdollisesti toimintaa ohjasi olettaus, että heikompa täytyy auttaa, se on moraalisesti oikeutettua. On vaikea tiedostaa, onko autetun tyyppin taustalla todella tiettyjä asenteita Kampus-opiskelijoita kohtaan, vai laukaisiko Kampus-opiskelijoiden tietyt piirteet kuten väsymys, osaamattomuus, avuttomuus, lapsellisuus jne. auttamistahtoa. Tutkimuksessani auttamistahto oli korostunut.

Zana Marie Lutfiyaa (1991, 236 - 237) kuvaa tutkimuksessaan, miten ystävyysuhteet ovat rakentuneet kehitysvammaisiksi diagnosoitujen ja ei vammaisten ihmisten kesken. Hän kuvaa tapausesimerkeissään, että vammaisten ja vammattomien ihmisten väliseen ystävyteen liittyi auttamisen elementti. Auttamista ilmeni hyvin konkreettisesti tehtävissä. Lutfiyaa (1991, 238) huomasi myös, että vammaisten ja vammattomien ihmisten välinen ystävyys ei tässä tutkimuksessa perustunut tasavertaisuuteen näiden ihmisten välillä, mutta suhde oli silti myönteisesti latautunut. Emotionaalinen tuki korostui auttamistematiikassa.

#### 4.2.5 Yhteenveto

Auttettu-tyyppi jakautui neljään teemaan, joita olivat holhoussuhde, fyysinen auttaminen, opetus ja tuki sekä auttajan muotokuva. Olennaista on se, että auttettu-tyyppi on positiivisesti latautunut. Toiminta on myönteistä kaikkine variaatioineen.

Holhoussuhteen olennaisin puoli oli siinä, että suhde Kampusoppilaaseen ei ollut tasavertainen vaan se oli asetelmana kuin pikkusisko-pikkuveli -muotoa. Kampus-opiskelijaa hoivattiin, hellittiin ja hänestä huolehdittiin monella tavalla. Tätä teemaa leimasi epätasa-arvoisuus, joka piirtyi kuvaajien ilmaisuihin ja käsityksissä suhteessa Kampus-opiskelijaan. Merkitykselliseksi tämän teeman tekee se, että hoiva nähtiin tärkeäksi tehtäväksi yhteisössä.

Auttamiseen liittyi vahva vastuun tunne (ks. Kalliopuska 1995). Kampusopiskelijasta haluttiin pitää huolta ja hänen asemansa kouluyhteisössä nähtiin tärkeänä. Tämä kaikki oli myönteistä. Myös yhteisön jäsenet olivat ymmärtäneet auttamisen merkityksen ja sisäistäneet vastuunormin auttamisprosessissa. Tässä on nähtävissä sosiaalinen pääoma, sillä opiskelijatoverit ymmärsivät Kampus-opiskelijan avun tarpeen ja he joutuivat Marian taholta myös itsekkin autetuiksi. Sosiaaliseen pääomaan liittyy toisten huomioiminen ja empatiakyvyn kasvaminen (Putnam 2000). Huolenpidon avulla luokkatoverit lisäsivät luokkaan sosiaalista järjestystä huomioiden sen, että myös Kampus-opiskelija otetaan mukaan tähän yhteiseen järjestykseen. Tällä tavoin he myös rakensivat sosiaalista todellisuuttaan eli auttajan ja autetun kulttuuria ja roolitusta sekä sitä mitä näihin rooleihin kuuluu. Garfinkel (1967) korostaa, että toimijat ovat aktiivisia osallistujia toiminnoissa.

Fyysinen auttaminen teemana oli keskeinen. Se näyttäytyi voimakkaasti aineistoissa. Havaintoja esiintyi eritoten Linnea-aineistossa. Linnea tarvitsi tiivistä tukea ja haastoi luokkatoverinsa auttamaan ja tukemaan. Hän tarjosi luokkatovereilleen ohjaustilanteita omalla avun tarpeellaan. Auttaminen oli luonnollinen osa Linnean kohtaamista. Kaikki auttamisen eri puolet näyttäytyivät Linnean auttamistilanteissa: emotionaalinen tuki, moraalinen ja kognitiivinen tuki. Nämä eivät olleet eroteltavissa toisistaan.

Opetus ja tuki -teemaan liittyi aineistoissa runsaasti kuvauksia. Luokkatoverit opettivat kaikkia Kampus-opiskelijoita. Luokkatoverit luonnollisina tukitoimina osasivat tukea näitä vammaisia nuoria, jotta he pääsivät liittymään sosiaalisesti normaaliyhteisöön ja auttoivat Kampus-opiskelijoita kokemaan olevansa osa yhteisöä. Luokkatoverit roolimalleina edistivät Kampus-opiskelijoiden taitojen vahvistumista ja he saivat monia kokemuksia, jotka kohottivat heidän itsetuntoaan.

Ryhmistä löytyi aina myönteisiä tukihenkilöitä, jotka olivat eri-ikäisiä. Kaikkia auttajia yhdisti voimakas empaattisuus sekä halu ohjata, opettaa ja heittäytyä uuden oppimisen mahdollisuuksiin. Luokkatoverit olivat sellaisia nuoria, jotka auttoivat mielellään myös toisiaan ja siten sosiaalisia ja vuorovaikutustaidoissaan reippaita. He olivat Kampus-opiskelijoille niitä ihmisiä, joiden varassa he opiskelivat yhteisössä.

Miten sosiaalinen pääoma tutkimuksessa edistää inklusiota? Näkisin, että autettu tyyppiin latautui niitä väittämiä, joilla oli merkitystä sosiaalisen pääoman osalta inklusion edistämässä. Ensinnäkin tähän tyyppiin liittyi sosiaalisen pääoman niitä kriteereitä, joita pidetään tärkeinä. Sosiaalisen pääoman ulottuvuuksista luottamus oli asia, joku näyttäytyi myös tässä tyypissä. Luottamusta kaikki sosiaalista pääomaa tutkivat pitävät tärkeänä. Kampus-opiskelijoilla oli oma suhdeverkosto ja he saivat hyödyntää taitojaan (vrt. Burt 1992). He saivat myös tällä tavoin edistää omien tavoitteidensa saavuttamista. Sosiaalinen pääoma on ryhmän toimintaodotuksia ja sitä, miten tavoitteisiin päästää ja nämä näyttäytyivät myös Kampus-opiskelijoiden kohdalla. Bourdieu (1986b) ilmentää, että sosiaalinen pääoma on ryhmänjäsenyyttä. Ryhmänjäsenyys todentui Kampus-opiskelijoilla tässä tyypissä. Ryhmän jäsenenä heille tarjoutui sosiaalisen pääoman käyttö. Colemanin (1988) vastavuoroisuuden velvoite täyttyi myös autetun oppilas -tyypin osalta.

### 4.3 Näkymätön oppilas

#### 4.3.1 Ryhmän ulkopuolinen

Kaikkien neljän Kampus-opiskelijan kohdalla on nähtävissä, etteivät he näyttäneet aineiston mukaan kuuluvan ryhmiin, joissa he opiskelivat. Ryhmän käsitteen esimerkiksi Kuusela (2005, 152) määrittää siten, että ryhmät syntyvät yhteisten tavoitteiden pohjalta. Ryhmien jäseniä yhdistävät sosiaaliset suhteet ja yhteenkuuluvuuden tunne. Ryhmiin kuulumattomuuden havaintoa pitivät yllä seuraavanlaiset opiskelijoiden väitteet:

#### Kampus-opiskelija

- on ryhmän ulkopuolinen, ei kuulu porukkaan
- on kuin ilmaa
- istuu yksin eikä pääse osalliseksi
- kuin "ulkona ryhmästä", aivan ulkopuolinen, niin kun ulkopuolinen
- tuonut tuulahduksen muualta
- ei häitää - tuo väriä, yksin
- en tunne hänen olemassa oloaan, ulkokohtainen asema
- en ota kontaktia Kampus-opiskelijaan, en huomaa häntä
- on ulkona keskustelusta ja ei häitää meitä
- Kampus-opiskelija sai olla rauhassa, yksin.

Sosiaalisen pääoman kannalta tilanne näytti erittäin vaikealta. Sosiaalinen pääoma merkitsee yksilön käytössä olevia suhdeverkostoja (Burt 1992). Kampus-opiskelijoilla ei näkymätön oppilas -tyypin vaiheessa ollut enää juuri käytössä näitä suhdeverkostoja, joissa he olisivat voineet hyödyntää omaa inhimillistä pääomaansa ja tässä vaiheessa Kampus-opiskelijoiden mahdollisuus toimia tavoitteellisesti alkoi häiriintyä. Esim. Putnamin (1993) korostama sosiaalista pääomaa kuvaava käsite luottamus on hapertunut tässä tyypissä tai ainakin se on hyvin lujilla. Tässä on mahdollista puhua erittäin heikoista siteistä. Kampus-



opiskelijoilla oli luokkatovereihinsa heikot siteet ja se vaikutti myös Kampus-opiskelijoiden vastavuoroisuuteen toisia luokkatovereita kohtaan. Opiskelijatoverit eivät myöskään välttämättä tervehtineet enää Kampus-opiskelijaa, jolloin hänet on asemoitu ryhmän ulkopuoliseksi.

Luokkatoverit eivät haastaneet Kampus-opiskelijoita vuorovaikutukseen. He eivät käytännössä avanneet vuorovaikutusta heidän kanssaan, koska he eivät tervehtineet. Garfinkelin sääntömalli ei toimi enää, sillä vammattomat ihmiset eivät ole aloitteentekijöitä, he eivät ryhdy toimiin. Kukaan ympäristöstä ei vaatinut selontekoa luokkatoverilta, miksi hän ei tervehtinyt Kampus-opiskelijaa. Miten yleensä oli tultu päätelmään, ettei Kampus-opiskelijaa enää ollut syytä tervehtiä? Garfinkel on sitä mieltä, etteivät yhteiset säännöt säätele toimintaa ennalta määrätyissä toimintatilanteissa, vaan ne pikemminkin refleksiivisesti rakentavat toimintoja ja hetki hetkeltä muuttuvia olosuhteita, joihin niitä sovelletaan (Heritage 1996).

Kampus-opiskelijat olivat myös välillä ryhmätöiden ulkopuolella. Kampus-opiskelijaa ei otettu porukkaan mukaan, vaan luokkatoverit olivat keskenään ja unohtivat hänet. Kukaan luokkatovereista ei puhunut mitään Kampus-opiskelijan kanssa. Välillä Kampus-opiskelijat söivät aivan yksin koulunsa ruokalassa, eivätkä saaneet seuraa luokkatovereistaan. He olivat yksinäisiä. Näkömätön oppilas -tyyppissä luokkatoverit ilmaisivat, ettei heillä ollut mitään negatiivista Kampus-opiskelijaan kohtaan, vaikka he antoivat Kampus-opiskelijoiden olla rauhassa ja yksin. Luokkatoverit eivät kerta kaikkiaan pitäneet Kampus-opiskelijaa luokkatoverina. Kampus-opiskelijan mukana oloa kuvattiin vaivattomaksi. Eihän heihin tarvinnut ottaa kontaktia. Näyttäisi siltä, että luokkatoverit halusivat olla keskenään ja sulkivat ulos Kampus-opiskelijan ryhmästään. Luokkatoverit osoittivat passiivisuuttaan Kampus-opiskelijaa kohtaan, eivätkä osanneet ehkä ottaa heihin kontaktia. Päätelyprosessin tuloksena luokkatoverit osoittivat passiivisuuden elementtejä. Sosiaalinen puoli oli juuri niin niukkaa, kuin luokkatoverit ilmaisivat.

Kampus-opiskelijat olivat yksinäisiä sieluja luokissaan. Heidän olemassaolostaan ei syntynyt luokkatovereihin mitään vaikutuksia - passiivisuus leijaili ilmassa. Sosiaalialan oppilaitoksen opiskelijat toivat esille Linnean kohdalla sen, ettei Kampus-opiskelijasta kuitenkaan ollut mitään vaivaa eikä hän tuonut mitään negatiivista mukanaan. Emilian kohdalla OKL:ssa näkyi voimakas välinpitämättömyys ja sitä kuvattiinkin niin, että "oli aivan sama, olisiko Emilia mukana vai ei". Kohtaamattomuus oli heidän päätelyidensä tulos. Tutkijat Vaughn ym. (1996, 604) selittävät tutkimuksensa pohjalta, että oppimisen esteitä kohtaavat oppilaat ovat saaneet osaksensa negatiivista suhtautumista. He korostavat, että negatiivinen stereotyyppi selittää tätä suhtautumisen variaatiota.

Olin havainnoimassa kotitaloustunnilla sosiaalialan oppilaitoksessa. Kyselin muutamilta (neljä tyttöä) tytöiltä Linnean mukana olosta seuraavaa: "millainen on Linnean sosiaalinen asema luokassa". Tytöt vastasivat näin:  
 Tyttö 1. En tunne olemassaoloa, en huomaa häntä. Ei haittaa meitä,  
 Tyttö 4. Ei huomaakaan tilannetta. Kiva, kun on mukana, itse ovat muissa touhuissa. Ei huomaakaan, että on mukana.  
 (MS/PK/S/220596)

Sosiogrammissa mittauksissa oli selkeä tulos kaikkien opiskelijoiden kohdalla se, että he olivat ryhmän ulkopuolisia. Ulkopuolisuus näyttäytyi kahdella eri tavalla. Ensinnäkin se näkyi siten, että Kampus-opiskelijaa ei nähty ollenkaan ryhmän varsinaisena jäsenenä vaan hän oli ehdottoman ulkopuolinen eli häntä ei kirjoitettu edes nimeksi sosiogrammipapereihin. Toisaalta ulkopuolisuus näkyi siten, että Kampus-opiskelija mainittiin nimenä sosiogrammipapereissa, mutta varsinaisesti hän oli täysin ulkopuolinen. Esimerkiksi Linnean nimeä ei edes merkitty sosiogrammipapereihin. Hän ei siis ollut mitenkään ryhmässä mukana. Sosiogrammin luomiseen osallistuivat sosiaalikasvattajaryhmän opiskelijat. Marian kohdalla sosiogrammin tulos oli, että hänet noteerattiin ryhmän jäseneksi, mutta häneen ei haluttu ottaa kontaktia.

Tutkijat Evans ym. (1992, 205 - 208) tekivät tutkimuksessaan samankaltaisia havaintoja sosiometrisen mittauksen tuloksena. He mittasivat sosiogrammilla kahdeksan lapsen sosiaalista asemaa luokassa. Metodina he käyttivät valokuvia, joista luokkatovereiden tuli osoittaa, keiden kanssa he mieluiten olisivat yhdessä ja missä järjestyksessä. Sosiometrisessä analyysissä osoittautui suuria eroja lasten kesken. Kaksi tyttöä oli suosittuja, mutta oli myös ääripäät eli lapset, joita kukaan ei valinnut. Sosiometrin lisäksi tutkijat käyttivät havainnointia luokissa. Ne lapset, jotka olivat epäsuosittuja, saivat osakseen erilaisen kategorian. Tässä tutkimuksessa on yhteys omaan tutkimukseeni siten, että sosiogrammi voi paljastaa selkeästi sen, mitä luokkatoverit ajattelevat. Evansin ym. (1992) tutkimus osoitti, että luokassa on epäsuosittuja oppilaita. Oma tutkimukseni kertoi, ettei Kampus-oppilaita oltu edes havaittu ryhmään kuuluviksi. Tulokset eroavat toisistaan, mutta kertovat kuitenkin, ettei suosituksi tuleminen ole helppoa. Ei myöskään ole selvää, että ryhmä toivottaisi tervetulleeksi jäsenä ja mahdollisesti tulokkaan aidoksi ja tasavertaiseksi jäseneksi.

Sosiogrammittauksella oli vaikutusta sosiaalialan oppilaitoksessa sosiaalikasvattajien ajatuksiin. Se sai heidät miettiväisiksi. Mielestäni he kantoivat syyllisyyttä siitä, että olivat ilmaisseet Linnean olevan ryhmän ulkopuolinen. Tämä on voimakas viesti ja kertoo heidän asenteistaan ja arvostuksistaan sekä toisaalta heidän analyysitaidoistaan. Koska ryhmä oli varsin suuri (20 opiskelijaa) ja heitä haastateltiin sekä ryhmässä havainnoitiin useita kertoja, luokkatoverit ryhtyivät refleктоimaan tämän menetelmän käyttöä ja myös suhteita toisiinsa. Tämä ryhmä oli pohtiva ja analysoiva.

Mikko Mäkelä (Kampus-ohjelman avustajamme) kertoi minulle, että sosiogrammin teko ja oppilaiden haastattelu oli saanut luokan SKY mieltäjäksi. Luokassa oli nousut monia kysymyksiä ja näyttäisi siltä, että sinne pitäisi mennä altavastajaksi. Oppilaat olivat kokeneet, etteivät olleetkaan noteeranneet Linneaa luokkaansa.  
(MS/memot/S/181196)

Etnometodologia haastaa pohtimaan millaiseen analyysiin luokkatoverit olisivat lopulta päätyneet vallalla olevien kokemusrakenteidensa varassa. Opiskelijoina he kuitenkin kokivat rikkoneensa oletettua normia ja kokivat olevansa siitä selontekovelvollisia.

Kaikki Kampus-opiskelijat, paitsi Maria, vaihtoivat alati ryhmää. Heillä ei ollut niin kutsuttua kotiryhmää, jonka parissa he olisivat opiskelleet. Toisaalta

myöskään Maria, joka opiskeli saman ryhmän parissa, ei välttynyt siltä, että opiskelijatoverit pitivät häntä näkymättömänä ja ryhmän ulkopuolisena. Ryhmän vaihtumisella tai kiinteällä ryhmällä ei ollut eroa sosiaalisen aseman saamiseen. Molemmissa tapauksissa ryhmän ulkopuolisuus oli sama. Tämä tyyppi näyttäytyi kaikkien Kampus-opiskelijoiden kohdalla. Vähiten löytyi havaintoja tästä tyyppistä Tuomaksen aineistosta. Kuitenkin ne havainnot, jotka nousivat Tuomaksen aineistoista (haastatteluista ja havaintopäiväkirjoista) osoittivat ryhmän ulkopuolisuuden. Ulkopuolisuus syntyi siitä, että Kampus-opiskelija nähtiin ryhmäläisten silmissä vammaisena, erilaisena. Kehitysvammaisuus päätelmänä oli päättelyprosessin tulos, tietty käsitys kehitysvammaisuudesta.

Näkymättömyys aiheutti monenlaista haittaa Kampus-opiskelijoille ja heidän sosiaaliselle asemalleen luokassa. Jos he eivät päässeet osalliseksi ryhmänsä toiminnasta, merkitsi tämä sitä, että myös heille aiemmin annettu tuki ja apu hiipui. Colemanin (1988) mukaan sosiaalinen pääoma helpottaa omien tavoitteiden saavuttamista. Yhdyn tähän, joskaan näin ei kuitenkaan käynyt Kampus-opiskelijoiden kohdalla. Heidän tavoitteensa jäivät osittain saavuttamatta näkymättömyyden takia. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että Mariaa ei vietä luokasta toiseen siirtymätilanteissa. Välillä oli tilanteita, joissa hän ei osannut itse mennä oikeaan luokkaan. Koska hän oli yksin ja näkymätön, häntä ei muistettu, huomattu, osattu tai kaivattu ottaa huomioon ja mukaan. Hän jäi yksin ja etsi luokkaansa.

Monissa muissakin tilanteissa näkymättömyys aiheutti sen, etteivät opinnot edenneet tunnin aikana yhtään Kampus-opiskelijan kohdalla, vaan hän "jäähähti" paikalleen, kun kukaan ei huomannut, halunnut auttaa ja nähdä häntä. Oli opetustilanteita, joissa ei kertaakaan otettu kontaktia Kampus-opiskelijaan ja he saivat olla rauhassa koko tunnin ajan. Tässä havaitsen, että luokkatovereiden olisi ehkä ollut syytä saada tukea toiminnalleen ja reflektoida toimintaansa. Olivatko luokkatoverit itse kykenemättömiä havaitsemaan käytöstään ja toimintaansa? Miten he käsittivät oman vastuunsa? Oliko heillä tarvittavia ja lopulta riittäviä ohjaustaitoja, jotka kestivät vaikeudet ja esiin tulevat haasteet?

Tutkijat Staub ym. (1996, 204) tekivät laadullisen tapaustutkimuksen, jossa he etsivät näkökulmia kysymyksiinsä miten opiskelija-avustajaohjelma edistää keskiasteisesti ja vaikeasti kehitysvammaisiksi diagnosoituja oppilaita pääsemään inkluosituun luokkayhteisöön. Toisena kysymyksenä heillä oli, miten havaitaan inkluusion seuraukset ja miten opiskelija-avustajaohjelman tapauskoulussa oli evaluoitu vammaisia opiskelijoita ja vammattomia opiskelijoita, jotka antoivat apua. Aineistoa tämä tutkijaryhmä keräsi havainnoiden ja haastellen kahden vuoden ajan. He saivat tuloksiksi, että tärkeitä tekijöitä olisivat kannanotto koulu yhteisöstä, esimiehen tuki ja huolellinen suunnittelu ennen kuin opiskelija-avustajaohjelma alkaa. Mielestäni on erittäin tärkeää huomata tämä viimeinen tulos. On tärkeää käyttää voimavaroja opiskelija-avustajaohjelmaan ja rakentaa se sellaiseksi, että luokkatoverit kykenevät ohjaamaan eri tavoin vammaisia oppilastovereitaan. Kampus-ohjelman luokkatoverit olivat

tehtävässään ilman "koulutusta", millä voi myös olla merkitystä ryhmään vastaanottamisen ja liittymisen suhteen.

1. tunti: Maria istuu aluksi yksin luokassa. Oppilaat tulevat luokkaan pikkuhiljaa ti-potellen. He eivät edes tervehdi tai muutenkaan ota kontaktia Mariaan. Toisaalta ei Mariakaan ota kontaktia muihin. Opettaja tulee luokkaan huomaten samalla yhden oppilaan puuttuvan ja hän lähtee häntä etsimään. Maria tekee koko ajan omia juttujaan kansioon ja seurailee arkana muiden hommia ja keskustelua (ei itse ota osaa keskusteluun). Opettajan löydettyä kadonneen lampaansa, tunti alkaa. Tunnin aiheena on laatu. Maria seuraa tarkasti, mitä opettaja puhuu. Taululla opettaja näyttää, mitä seikkoja laatuun liittyy. En ole ihan varma ymmärtääkö Maria. Opettaja jakaa monisteen, joka on aika selvä. Moniste käydään piirtoheittimen avulla läpi. Oppilaat täyttävät monistetta sitä mukaa, kun opettaja selvittää asioita. Oppilaat kuuntelevat vaihtelevalla menestyksellä (mielestäni tunti on toivottoman tylsä). Maria ei oikein taida pysyä opetuksen mukana, eikä kukaan kysele, että onko hän pysynyt mukana ja ymmärtääkö hän. Maria saa olla totta tosiaan ihan rauhassa. Seuraavana aiheena on lasten vaatteiden koko, pituus (esitetään piirtoheittimellä) Pyritään etsimään pituuden rajat (tämä asia ei taida mennä kovinkaan hyvin perille). Maria yrittää katsoa toisilta, miten asia pitää tehdä ja aloittaa kirjoittamisen. Jokainen oppilas seuraa ja tekee muistiinpanoja piirtoheittimeltä. Muistiinpanot ovatkin hyvin selkeät. Seuraavaksi tulee laskutoimitus (saas nähdä, kuinka Maria selviää), jota Maria yrittää tosiaan tehdä. Varmaankin hän sen osaakin. (Opettaja on kyllästynyt täällä juokseviin ihmisiin ja näyttää sen selvästi). Maria istuu koko tunnin ajan huppu päässä, eikä puhu koko aikana mitään. Opettajan lukiessa yhdestä lehdestä jotakin juttua, eivät oppilaat jaksa sitä seurata. Maria ei taida ymmärtää jutusta juurikaan mitään, eikä taaskaan kukaan yritäkään auttaa Mariaa.

2. tunti: Tunnilla on aikomus tehdä ryhmätöitä. Ryhmät muodostetaan työpöydittäin. Marian ryhmään tulee kolme oppilasta. Työt aloitetaan, jolloin kaksi Marian ryhmän tyttöä aloittavat tekemään hommia. Maria jätetään hommien ulkopuolelle. Tilanne on tosiaan kammottava. Maria ei osaa tehdä juurikaan mitään. Hän tekee omia juttujaan, eikä yritäkään ottaa kontaktia ryhmän muihin jäseniin. (AP/PK/1996)

Näkymättömyys lisäsi Kampus-opiskelijoiissa jossain määrin itsestimulaatiota tai rauhattomuutta, joka ilmeni eri tavoin. Maria istui huppu päässä, eikä puhunut mitään, nökötti hiljaa ja yksin, oli vetäytyvä ja mahdollisimman huomaamaton. Päiväunelmat lisääntyivät Marian ja Linnean kohdalla. Maria veti päätänsä rintaan, oli unelias, passiivinen eikä jutellut kenellekään mitään. Hän myös makasi käsiensä päällä pöydällä. Maria oli syrjässä, vetäytyvä kaikin tavoin, passiivinen ja muutkin suhtautuivat häneen passiivisesti. Linnea työnsi päänsä "puseronsa sisään", purskahti itkuun, jos häntä ei huomattu, hän oli alakuloinen ja katseli "alta kulmien". Linnea kohdalla itsestimulaatio lisääntyi kaikkein eniten. Linnea oli myös lähtevän näköinen, punasteli eikä puhunut mitään. Hän istui myös selin toisiin. Emilia istui yksin, selkä toisiin päin. Hän oli ulkona keskustelusta eikä pitänyt puoliaan sosiaalisissa tilanteissa. Hän oli äärimmäisen ujo, eikä hän puhunut kenellekään mitään. Välillä hän ei tiennyt mitä tehdä ja oli kaikin puolin syrjässä.

Tunnin aiheena on seksuaalikasvatus. Opettaja on nuori ja käy aihetta hyvin läpi. Tämän opettajan tunnilla Linnea ei ole käynyt aiemmin. Linnean paikka ei nyt ollut kovinkaan hyvä. Hän oli jotenkin yksinäisen oloinen koko tunnin ajan, koska hänen vierustoverinsa ei ottanut mitään yhteyttä häneen. Kaksi tuttua opiskelijaa olivat puolestaan hyvin kaukana Linneasta näiden tuntien aikana. Linnea laittaa kasvojaan jatkuvasti puseronsa sisään ja hypistelee reppuaan. Hän selvästi vierastaa toisia ja vaikuttaa kovin ujoilta. Opiskelijat ryhmääntyvät. Tässä vaiheessa Linnea jäi totaali-

sesti yksin. Häntä ei kukaan halunnut joukkoon mukaan ja hän istui yksin opettajaan päin. Tänä aikana puseron sisään meneminen kasvoi entisestään.  
(MS/PK/S/150496)

Näkymätön-tyyppi näyttäytyi myös siten, että jos tukihenkilöoppilas otti opiskelijan huostaansa, ohjasi ja tuki häntä ja osoitti siten aktiivisuutta, saattoi muu luokka häivyttää itsensä täysin taka-alalle ja passiiviseen rooliin. Luokkatoverit eivät tehneet elettäkään huomatakseen Kampus-opiskelijaa. Tämä näyttäytyi voimakkaimmin sosiaalialan oppilaitoksessa, jossa tukihenkilöopiskelijoita löytyi aina kaikille tunneille ja jokaiselle Kampus-opiskelijalle. Luokkatoverit jopa ilmaisivat asian siten, että he saivat itse olla rauhassa, eivätkä edes huomanneet Kampus-opiskelijaa, kun hän oli tukihenkilönsä kanssa. Olen Bourdieun (1986b) kanssa samaa mieltä siitä, että sosiaalinen pääoma rakentaa konfliktia. Luokkayhteisössä konfliktit olivat rakentumassa ja ne syvenivät voimakkaasti erilainen ja erityinen oppilas -tyypissä. Kampus-opiskelija ei päässyt toteuttamaan sosiaalista järjestystään enää tässä vaiheessa ryhmässä, koska hänellä ei ollut ryhmässä asemaa eikä paikkaa. Etnometodologia ei kiinnostu yksilöstä itsestään, vaan sen kiinnostuksen kohteena on se, miten sosiaalisen elämän dynamiikka muodostuu ja miten sitä tuotetaan. Tavalliset toimijat kykenevät päättämään omista toimistaan omien pohdintojen ja päättelyidensä mukaisesti ja nämä ovat tärkeitä ja selitettäviä seikkoja (ten Have 2004). Etnometodologia voi seurata päättelyä.

Kampus-opiskelija oli ujo. Itse oottaa uudelta aktiivista mieltä ottaa kontaktia. Kun sitä ei tule, ajattelee, ettei tämä varmasti sitä haluakaan. Antaa sitten olla rauhassa. En tiedä olivatko nuo demomme mitenkään antoisia K-opiskelijalle. Saihan hän tehdä siellä käsillään omia tuotoksia. Sosiaalinen puoli oli niukkaa. Itse ainakin kaipasin palautetta toisilta, kun sitä on tottunut saamaan yleensä OKL:ssä. Vuorovaikutus K-opiskelijaan tapahtui opettajan kanssa + tukihenkilön.  
(MT/A/32/OKL/N)

Esimerkissä näkyy, että luokkatoveri vaatii selontekoa: miksi Kampus-opiskelija ei ota kontaktia? Kampus-opiskelijan vetäytyvä, haastava käytös sai negatiivisen latauksen ja lisäsi syrjintää ja lopulta muuttui halventavaksi suhtautumiseksi Kampus-opiskelijaa kohtaan. Luokkatoveri on päättelyprosessissaan tehnyt joukon havaintoja: yksilön tulee tehdä vuorovaikutuksessa aloitteita. Jos aloitteita vuorovaikutukseen ei tule, yksilö saa olla rauhassa. Yksilön tulee olla siis aktiivinen toimija, joka haastaa vuorovaikutukseen. Jos hän ei haasta, hän on ikäänkuin menettänyt pelin. Tässä tyypissä erona erilainen ja erityinen -tyyppiin oli se, että Kampus-opiskelija sai rauhassa "vetäytyä syrjään", olla omilla maailmoillaan ja huppunsa sisällä. Negaatiot eivät nousseet pintaan. Näyttäisi siltä, että sosiaalinen asema vaihtui ulottuvuuksista tavallinen oppilas, autettu, näkymätön oppilas, ulottuvuuteen erilainen ja erityinen oppilas. Tämä kaava oli hyvin nähtävissä, selkeimmin Marian kohdalla. Aluksi hän oli tavallinen oppilas, sitten autettu oppilas, näkymätön ja lopuksi erilainen ja erityinen.

Marian vetäytyminen ja tuijottelut edistivät tyypistä toiseen siirtymistä näkymättömästä erilainen ja erityinen -tyyppiin siirtymistä. Marialla oli kaksi

tukihenkilöoppilasta luokassa. Ensimmäisen tukihenkilön avulla Maria pärjäsi kohtuullisen hyvin ryhmässä, eikä näkymätöntä tyyppiä esiintynyt. Kun tämä tukihenkilö luokkatoverina lopetti kevätlukukauden alussa koulunkäyntinsä, Maria sai itseään vanhemman tukihenkilön ryhmästä. Siitä lähtien alkoi tapahtua muutos liittymisessä. Tämän uuden tukihenkilön avulla Maria sai uuden roolin luokassa. Uusi rooli vahvistui sitä mukaan, mitä negatiivisempia havainnotja hänestä tehtiin luokkatovereiden keskuudessa. Yksilöillä on erilaisia rooleja. Rooleilla Kuusela (2005, 152) tarkoittaa käyttäytymistä koskevia odotuksia. Roolit johtuvat siitä sosiaalisesta asemasta, joka yksilöllä on.

#### 4.3.2 Vain opettaja muistaa

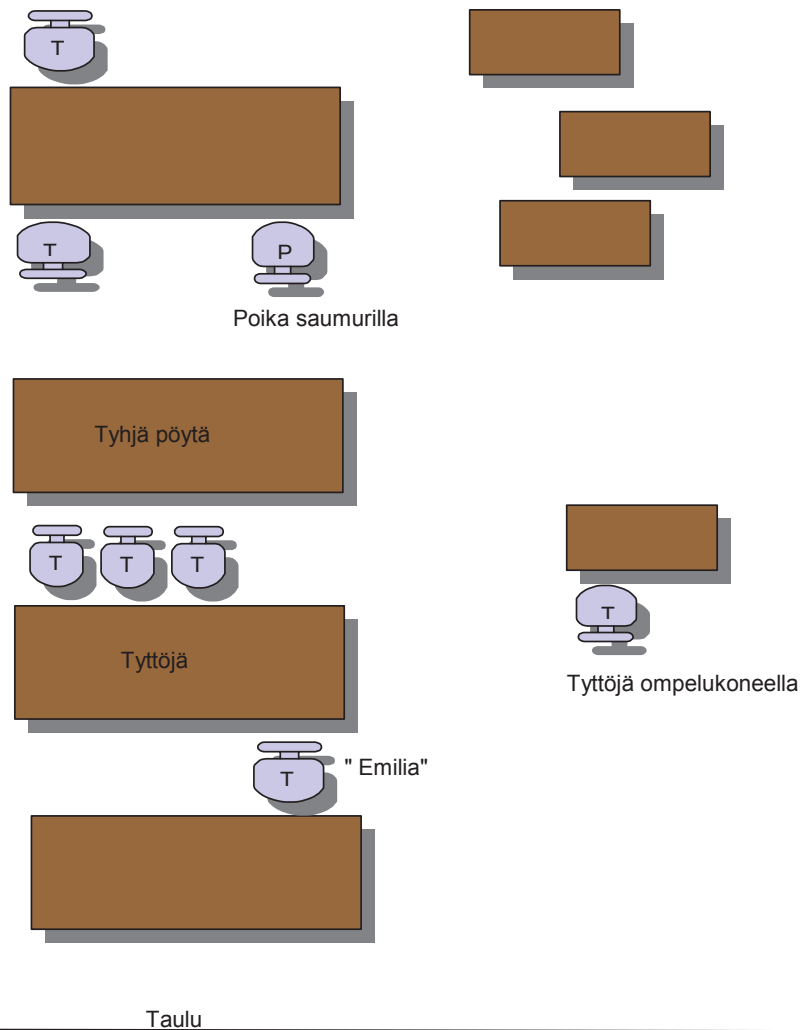
Koska opiskelijatovereilta puuttui tahto olla Kampus-opiskelijan tukena tai he eivät nähneet näitä mahdollisuuksia ja kokivat Kampus-opiskelijan olevan syrjässä, opettaja oli ainoa luokassa, joka vei opetus-, ohjaus ja sosiaalisia tilanteita eteenpäin Kampus-opiskelijoiden kohdalla. Etenkin opettajakoulutuslaitoksella kävi näin. Opettaja tuotti järjestystä omilla toiminnoillaan. Miten olisi käynyt, jos hän olisi lakannut muistamasta tukea Kampus-opiskelijaa? Hän olisi tuottanut selontekotilanteen. He olivat opettajakoulutuksen opettajia - opettamassa tulevia opettajia työhönsä. Toinen keino olisi ollut ehkä ohjata opiskelijoita rohkaistumaan siinä, että he voivat tukea ja auttaa toisiaan kuten Saloviita (1999, 142) kirjoittaa.

Opettajakoulutuslaitoksella opiskelijatoverit näkivät Emilian täysin ulkopuolisena oppilaana, joten opettaja otti nexushenkilön roolin. Hänen kauttaan tilanteet etenivät ja sujuivat. Hän järjesteli Kampus-opiskelijan istumapaikan tai esti häntä syrjäytymästä istumajärjestystoimenpiteillensä ja ohjauksellansa. Useat havainnointipäiväkirjojen yhteydessä piirtämäni kuvat istumajärjestyksistä kertovat siitä, että Kampus-opiskelijat valitsivat istumapaikan, jossa he eristäytyivät toisista luokkatovereista. Emilian kohdalla kävi myös näin. Hän istui etupenkin ”kuollessa nurkassa” ja istumapaikkavalinnankin takia hän oli kuin ilmaa toisille ja näytti vain selkensä luokkatovereilleen. Tämä oli myös paikka, jonne eivät luokkatoverit ajautuneet koskaan, mutta Emilia ei ymmärtänyt tai tiennyt tätä koodia. Häneltä ei kuitenkaan vaadittu tästä selontekoa. Hän olisi voinut ehkä ennakoida selontekoa mahdollisten itseän kohdistuvien negatiivisten selontekojen torjunnassa. Tämä olisi merkinnyt sitä, että jossain vaiheessa hän ei ehkä olisikaan valinnut kuolleen nurkan paikkaa, koska siihen liittyi negaatioita. Olisiko hän voinut välttää nämä negaatiot valitsemalla paikkansa jostain suositukseksi tulleesta istumapaikasta? Haastattelussa opettajakoulutuksen opettaja korosti, että jatkossa hän laittaisi tähän pöytään ja Emilian kohtaan tavaroihtaan siten, ettei Emilia ei voisi valita tätä ”eristyksessä” olevaa paikkaa (ks. kuvio 5).

Opettajakoulutuslaitoksella opiskelijat sanoivat olevansa hyvin kiinteä ryhmä ja he halusivat tehdä opintonsa loppuun. Mukaan ei mahtunut ajatus siitä, että Kampus-opiskelija otti tilaa ja vei aikaa heidän opinnoistaan. Sosiaalinen vuorovaikutus kulki vain opettajan kautta. Osa opettajakoulutuslaitoksen ryhmistä oli myös opettajien mukaan niin klikkiytyviä, ettei sinne ”mahtunut”



uusia oppilaita, etenkin Kampus-opiskelijan kaltaisia henkilöitä. Narayan ja Cassidy (2001, 67) ilmaisevat, että oma-aloitteisuus on yksi sosiaalisen pääoman ulottuvuus. Mielestäni Kampus-opiskelijat eivät olleet näissä yhteisöissä oma-aloitteisia monestakaan syystä ja siksi he eivät voineet saavuttaa sellaista sosiaalista pääomaa ryhmässä, että sillä olisi ollut suotuisa merkitys heidän sosiaaliselle inklusiolleen.



KUVIO 5 Istumajärjestys opettajakoulutuslaitoksella (MS/PK/OKL/271195)

Haastateltava opettaja: Emilia ei ole niihin ryhmiin mennyt ja näillä molemmilla kerroilla hän on hakeutunut tuohon samalle paikalle istumaan eli etupenkin etunurkkaan, joka ... sanotaan, että eturivi yleensä jää tyhjäksi, että sanotaan, että siinä on työskentelytilaa paremmin siellä takana, mutta ehkä sitten toisaalta sellasta pakoilmiö, että siinä mielessä muut eivät ole halukkaita siihen riviin tulemaan. Elikkä hän on tavallaan asettunut tähän kuolleeseen pisteeseen että. Ett jos hän olisi keskenpä,

ja siinä jos olisi vieruskaveri sitten. Sanotaan kun hän tuli niin eturivi oli tässä ryhmässä tyhjä. Et sekin on myös semmonen.  
 Minna: Niin on, se jo viestittää sekin aika paljon.  
 Opettaja: hmm, hän on sitten selin kaikkiin muihin siinä tilanteessa.  
 Minna: Voisiko siinä yrittää sitä, että hän siirtyisi toiselle paikalle.  
 Opettaja: vois yrittää ihan totta sitä,  
 Minna: menis jotenkin sinne kesemmälle istumaan tai olisi jotenkin semmosessa kulmassa että hän näkisi toisia  
 Opettaja: näissä tiloissa joutuu väistelemään ja väkisin osallistumaan  
 Minna: niissä tulisi sellaisia kommunikaatiotilanteita aivan väistämättä  
 Opettaja: mäpä yritän tehdä tuon ensi kerraksi, levitän rompetta ja kampetta etupenkin täyteen että, sen takia etupenki on tyhjä, kun siinä on mun tavarani, koska en halua olla opettajan pöydän takana, koska siellä on niin kaukana.  
 (MS/H/OKL/N/271195)

Istumapaikka kuvasi symbolisesti luokan sosiaalista järjestystä. Opettaja teki selontekoa istumapaikoista ja samalla otti kantaa siihen, miten itsensä opettajana asemoi tähän sosiaaliseen tilaan. Opettajan kautta operoitiin kaikissa kouluympäristöissä. Opettajalla oli keskeinen rooli. Toisissa yhteisöissä kuitenkin opettajat osasivat viisaasti siirtyä sivuun ja siten antaa tilaa opiskelijoille Kampus-opiskelijan ohjaustilanteissa. Opettaja voi myös Saloviidan (1999, 142) mukaan ohjata opiskelijoita paitsi tuen ja avun antamisessa, mutta hän voi myös rohkaista opiskelijoita huomaamaan toistensa saavutukset.

Emilian paita on valmiiksi levitettyä pöydällä. Opettaja kysyy koedemon jälkeen Emilialta, missä hän haluaisi lintujen lentävän paidassa. Muut oppilaat liikehtivät tuolloin sivulla ja katsovat. Emilia valitsee kehikon paikan paitansa päältä ja opettaja ryhtyy käsillään tukemaan sitä. Emilia puolestaan levittää raakelilla väriä. Opettaja pyytää Emiliaa levittämään vielä uudestaan väriä raakelilla, että väri tulisi paremmin, koska yksi kohta oli jäänyt himmeäksi. Opettaja sanoo, että Emilia voi tehdä vielä lisää lintuja, jos haluaa ja hän auttaa. Emilia haluaa painaa lisää lintuja paitaansa ja hän toimii kuten aiemmin; opettaja pitää kiinni kehikosta ja Emilia levittää raakelilla väriä. Tässä vaiheessa opiskelijat jo hajaantuvat pöydän ääreltä ja ryhtyvät kaivelemaan omia töitään. Kukaan opiskelijoista ei ota tuolloin kontaktia demon aikana Emiliaan. Opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Emilia laittaa sinistä väriä lusikalla kehikon päälle. Opettaja siisti raakelilla väriä ja pyytää Emiliaa uudestaan levittämään väriä. Opettaja kysyy haluaako Emilia painaa vieläkin lisää pikkulintuja. Emilia haluaa painaa vielä hieman. Kaiken kaikkiaan hän painaa noin seitsemän lintua puseronsa etupuolelle. Viimeiseksi Emilia painaa yhden pikkulinnun paitaansa. Muut oppilaat valmistelevat omaa työtään. He eivät kommunikoi Emilian kanssa...Emilia siirtyy syrjään katsomaan toisten töitä. Hän tulee minun lähelleni, kun olen havainnoimassa. Hän ei muista kaikkien opiskelijoiden nimiä. Emilia on aivan erillään koko ryhmästä. Hän vaikuttaa ujoilta ja hän ei ota kontaktia muihin. Hän puhuu hyvin hiljaisella äänellä. Emilia ei tiedä mitä tehdä, vaan istuu syrjässä.  
 (MS/PK/OKL/281195)

#### 4.3.2.1 Sosiaalinen eksluusio

Sosiaalinen ulossulkeminen, eksluusio näkyy tässä tutkimuksessa luokkatovereiden ja aineenopettajien eri diskursseissa. Sosiaalisen ulossulkemisen käsitettä käytetään professiososiologiassa ja sen taustat ovat uusweberiläisessä tulkinnoissa (ks. Konttinen 1991). Sosiaalinen ulossulkeminen näyttäytyy yhteisöissä siten, että yhteisöjen jäsenet vaativat jäseniltään yhdenmukaisuutta toiminnassa, sääntöjen noudattamisessa ja arvomaailmassa (Eriksson 2008, 175). Niitä sanktioidaan, jotka eivät noudata yhdenmukaisuuksia. Myös Garfinkel (1967)

korostaa, että inhimillinen toiminta on yleensä ymmärrettävää ja järjestynyttä. Järjestys on olemassa. Olennaista vain on, millainen tämä järjestys on ja miten se toimii. Eriksson (2008) toteaa omassa tutkimuksessaan, että vammaisten ihmisten tarinat värittyvät sellaisina, että heidät on sosiaalisesti ulossuljettu eri yhteisöissä: koulussa, työpaikoilla ja viranomaisten osoitteluissa. Nämä negatiot vaikuttavat yksilöiden tapaan toimia ja heidän itsetuntoonsa.

Aromaan (2006) mukaan sosiaalisen eksluusion, poissulkemisen käsite, on yhä enenevässä määrin alkanut esiintyä yhteiskuntaa koskevassa keskustelussa. Käsite viittaa sosiaalisiin (sekä myös taloudellisiin ja kulttuurisiin) järjestelmiin, joiden avulla yksilöt kiinnittyvät yhteiskuntaan sekä myös ilmiöihin, joilla yksilöitä suljetaan pois yhteisöistä. Ruotsissa käsite on saanut "utslagning" nimen ja Suomessa puhutaan yleensä syrjäytymisestä. Nämä sanat utslagning ja syrjäytyminen eivät ole synonyymejä keskenään. Niissä on selkeästi erilainen kaiku. Ruotsalainen näkemys eksluusioon on, että yhteiskunta syrjäyttää yksilöitä. Suomalainen näkemys eksluusiosta on päinvastoin: yksilö syrjäyttää itse itsensä. Tämä on kielten välinen ero, mutta siinä on myös vahva latautuneisuus yksilö versus yhteiskunta näkökulmaa vasten. Ei ole lainkaan yksiselitteistä kummasta käsin syrjäytyminen nähdään tapahtuvan. Erityispedagogiikan puolella käsite tukimalli pitää sisällään sen, että yhteiskunnan ja yhteisön tulee muuttua ottaessaan vastaan erilaisia ihmisiä. Mikäli vammaisuutta tarkastellaan poikkeavuutena, keskusteluun liittyy keskeisesti syrjäytymisen käsite.

Aromaa (2006) lisää, että sosiaalinen eksluusio sulkee paitsi yksilöitä, myös ryhmiä pois jokapäiväisestä elämästä. Se on kollektiivinen ilmiö, joka lisää eriarvoisuutta. Taustalla on uusliberalistiseen yhteiskuntaan siirtymisen aiheuttamat rakenteelliset ja sosiaaliset muutokset. Vammaiset ihmiset ovat omalla tavalla kielenkäytössä poikkeavia ja heitä on kautta aikojen syrjitty ja nähty toisina. Näin polarisoituminen koskettaa myös tätä keskustelua.

Eräsaari (2005, 259) puhuu myös negatiivisesta näkymättömäksi tulemisestä. Se synnyttää sosiaalisen maailman olennaisen vaaran. Se on myös ns. dramaattista tyhjän päälle joutumista, vaikutuksiltaan kauaskantoista ulosjoutumista. Tämä vaikeuttaa inklusion etenemistä ja sen olemassaoloa. Syrjäytämisen kautta muodostuu erilaisia saavuttamattomissa olevia ja vuorovaikutuksellisesti rinnakkaismaailmoja (ks. Eräsaari 2005, 259). Tämä lisää apaattista osallistumista vammaisten opiskelijoiden keskuudessa. Kampus-opiskelijat olivat näkymättömiä. Tämä status lisäsi heidän apaattisuuttaan koulu yhteisössä mikrotasolla ja edisti rinnakkaismaailmojen syntyminen luokissa. Se mahdollisti sen, että he olivat sosiaalisesti erillään ja siten toisten ulottumattomissa. He olivat fyysisesti läsnä, mutta eivät olleet toisten mielestä sosiaalisesti läsnä. Syrjäytyneet, Kampus-opiskelijat, olivat luokissaan "epätyypillisiä" tai "vääränlaisia" opiskelijoita näissä konteksteissa. He eivät voineet huolehtia opinnoistaan ja ottaa vastuuta niistä.

#### 4.3.2.2 Marginalisoituminen

Marginalisoituminen on näkymättömän statuksessa keskeisesti läsnä. Tämä merkitsee sitä, että Kampus-opiskelijat eivät ole päässeet näkymättömän roolis-

saan osallisiksi siitä ympäristöstä, koululuokasta ja niistä luokkatovereista, jotka olisivat liittymisen kannalta merkityksellisiä (vrt. Kiilakoski 2009, 41.) Marginalisaatiossa torjutaan sekä oma että vieras kulttuuri, vammaisuuden kulttuuri. Kulttuurilla yleisesti tarkoitetaan niitä arvoja ja normeja sekä materiaalisia hyötyjä, jotka ovat tyypillisiä tietylle sosiaaliselle ryhmälle. Kulttuurin käsite on sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa monimerkityksellinen. Kulttuuriin kuuluu kaikki se, mitä ihminen on saanut aikaiseksi toiminnallaan. (Kuusela 2005, 149.) Ne vammaiset ihmiset, jotka kokevat olevansa yhteiskunnan kannalta ei-toivottuja vammaisia ihmisiä, vetäytyvät helposti yhä kauemmaksi valtaväestöstä. Separatio eli eristäytyminen luo suojan valtakulttuurin torjuvuutta vastaan. Marginalisaatiota voisi tarkastella myös John Berryn akkulturaatiomallin mukaisesti (Berry 1992)<sup>17</sup>. Tässä mallissa voitaisiin lähtökohtakysymyksenä esittää väite: Kampus-opiskelijan on tärkeää olla tekemisissä vammattomien ja ikäistensä luokkatoverien kanssa hänen taitojaan vastaavassa kouluyhteisössä. Tässä mallissa on neljä käsitettä: integraatio, assimilaatio, separatio ja marginalisoituminen.

Integraatio: tavoiteltavin tilanne, jossa Kampus-opiskelija kykenee samanaikaisesti säilyttämään omaa vammaiskulttuuria ja on kanssakäymisessä valtaväestön kanssa. Tähän liittyy myös se, että Kampus-opiskelija hyväksyy myös uuden kulttuurin ja haluaa päästä sisään uuteen yhteiskuntaan, mutta samalla hänellä on pyrkimys säilyttää oma identiteetti sekä suhde omaan kulttuuriin.

Assimilaatio: tilanteeseen voidaan päätyä, mikäli Kampus-opiskelija ei voi ylläpitää kulttuuriansa, mutta on kuitenkin tiiviisti tekemisissä valtaväestön kanssa. Kampus-opiskelija omaksuu täysin uuden kulttuurin ja kieltää sen vähemmistön kulttuurin, mihin itse kuuluu.

Separatio: Tilanteeseen voidaan päätyä, mikäli Kampus-opiskelija ei lainkaan kohtaa valtaväestön edustajia ja korostaa vahvasti identiteettinsä ja kulttuurinsa säilyttämistä. Tämä merkitsisi myös sitä, että ollessaan kouluyhteisössä Kampus-opiskelija ei omaksu sitä lainkaan eikä tunnusta sitä omakseen.

Marginalisoituminen: ongelmallisin tilanne, jossa Kampus-opiskelija ei säilytä omaa kulttuuriaan eikä ole tekemisissä valtaväestönkään kanssa. Kampus-opiskelijan on pakko luopua omasta kulttuuristaan tai hän itse pyrkii siihen, että hän ei säilytä omaa kulttuuriaan. Hän ei myöskään hyväksy uutta, vaan hän on ikään kuin kahden kulttuurin rajamailla.

---

<sup>17</sup> J. W. Berry on yksi tunnetuimmista integraatio-teoreetikoista, joka tarkastelee yksilön integroitumista akkulturaation kautta. Akkulturaatio merkitsee vähintään kahden autonomisen ryhmän kohtaamista ja jommassakummassa ryhmässä tapahtuvia muutoksia ryhmien välisen kontaktin vaikutuksesta (Ekholm 1994, 11 - 12).

John Berry (1989): Akkulturaatiomalli		Kampus-opiskelijan on tärkeää säilyttää oma identiteetti ja vammaiskulttuuri ?	
		KYLLÄ	EI
Kampus-opiskelijan on tärkeää olla tekemisissä valtaväestön kanssa?	KYLLÄ	<b>Integraatio</b>	<b>Assimilaatio</b>
	EI	<b>Separaatio</b>	<b>Marginalisoituminen</b>

KUVIO 6 John Berryn akkulturaatiomalli

Keskityn Berryn pohjalta pohtimaan enemmän marginalisaatiota teemana. Berryn mallissa on olennaista, kokeeko yksilö oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurin ominaispiirteiden säilyttämisen merkitykselliseksi ja toisaalta kokeeko hän tärkeiksi suhteiden ylläpitämisen muihin valtaryhmiin. Näihin kysymyksiin vastaamalla joko kyllä tai ei voidaan päätyä neljään erilaiseen akkulturaation vaihtoehtoon.

Berryn malli on nelikenttä, joka sisältää oppimisen esteitä kohtaavan opiskelijan oman identiteetin ja kulttuurin säilyttämisen tärkeyteen liittyvät vaateet sekä valtayhteisön ja oman yhteisön välisen yhteyden ylläpitämisen tärkeyteen liittyvät tarpeet. Kun nämä tekijät ristiintaulukoidaan voidaan muodostaa neljä erilaista tapaa suhtautua vammaisten ihmisten edustaman kulttuurin kohtaamiseen yhteiskunnassa. Vaihtoehdot ovat integraatio, sulautuminen eli assimilaatio, eristäytyminen eli separaatio ja syrjäytyminen eli marginaalisuus. (ks. Berry 1992, 278; Ekholm 1994, 12 - 13.)

Nelikenttä on yksi tapa katsoa asiaa, mutta yksilöä ei voida siihen sijoittaa yksiselitteisesti. Monet eri asiat vaikuttavat siihen, mihin Kampus-opiskelija sijoittuisi. Esimerkiksi kouluyhteisöjen luokkatovereiden arvot, suomalainen kulttuuri vammaisryhmiä kohtaan, opettajien eriyttämisen ja mukauttamisen taidot jne. vaikuttavat Kampus-opiskelijan asemaan tässä nelikentässä. Berryn malli voi olla kuitenkin käyttökelpoinen tutkittaessa kouluyhteisön valtayhteisöä, valtayhteisön poliittisia, taloudellisia ja erityisesti kuten tässä tutkimuksessa, sosiaalisia toimia siinä suhteessa, mitä vaihtoehtoa ne vahvistavat (Ekholm 1994, 12 - 14).

Miten sosiaalinen eksluusio ja marginalisoituminen liittyvät etnometodologiseen suuntaukseen? Ensinnäkin, sosiaalinen eksluusio perustuu siihen, että yksilöt toimivat yhdenmukaisesti yhteisöissä, noudattavat sääntöjä ja saavat sanktioita sääntöjen noudattamatta jättämisestä. Nämä ovat myös etnometodologisen keskustelun kiinnostuksen kohteita. Etnometodologiassa puhutaan sääntömallista, joka selittää sosiaalista toimintaa. Erilaisuus tuottaa eksluusiota ja sen vuoksi on vaara syrjäytyä. Siksi kysynkin, voivatko yksilöt ja yhteisöt estää eksluusiota ohjaamalla ja tukemalla yksilöitä vahvemmin sääntöjen ja sopimusten piiriin, jotta sitä kautta kukin pystyy tiiviimmin rakentamaan yhtei-

sön sosiaalista järjestystä. Vai onko niin, etteivät kaikki siltikään kykene arkisen sosiaalisen toiminnan rakentajiksi ja hyväksyvätkö toiset tämän erilaisuuden? Marginalisaatioon jatkaessani tätä päättelyä kysyn, onko niin, että vammaisuuden kulttuuri tuottaa yhteisöön torjunnan tunteita. Vammaiset ihmiset eivät ole hyväksytyjä omien normiensä ja sääntöjensä kantajina. Vammaisilla ihmisillä itsellään voi olla omia selityksiä toiminnoilleen ja tavoilleen, jotka näyttävät toisten silmissä "väärinä sääntöinä". Kääntäen tämän etnometodologiaan, vammaiset ihmiset saattavat tehdä toiminnallaan sääntöihin särön, joka ehkäisee heidän osuuttaan sosiaalisen järjestyksen rakentamiselle yhteisössä. Voi olla, että he rakentavat oman sosiaalisen rinnakkaisjärjestelmän yhteisöön.

Vammaisten ja vammattomien ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita on tutkittu monella tapaa ja useiden tutkijoiden aloitteista. Tutkijaryhmä Meyer ym. (1998, 200) ja Meyer (2001, 16) löysivät tutkimuksessaan erilaisia ystävyyskehityksiä, joista yksi oli "kummitus ja vieras". Tällä typologialla he tarkoittavat sitä, että oppimisen esteitä kohtaava oppilas heidän tutkimuksessaan oli myös ryhmän ulkopuolinen ja tätä ilmiötä he kutsuivat tyyppillä "kummitus ja vieras". He pitivät myös tätä tyyppiä negatiivisena statuksena. Tämä tutkimus toi siis vastaavanlaisen tuloksen kuin oma tutkimukseni.

Havaintoja näkymätön-tyypistä oli kaikkien neljän opiskelijan aineistossa. Kuitenkin ne olivat vallalla Emilian aineistossa ja sielläkin opettajakoulutuslaitoksen tunneilla. Opettajaopiskelijat eivät kokeneet koko aikana Emilian olemassa oloa tunnilla riittävän osalliseksi tai sellaiseksi, että hänellä olisi jokin selkeä näkyvä asema opettajakoulutuslaitoksella. Sekä opettajahaastatteluissa että ainekirjoituksissa tuli esille, että OKL:ssä opiskelijoilla oli töissään kiire. Jotkut ryhmät olivat tiukasti klikkiytyviä, joten näillä syillä saatettiin myös selittää sitä, ettei Kampus-opiskelijaan otettu kontaktia. Toisaalta OKL:n opiskelijat olivat hyvin intensiivisesti kiinni töissään eivätkä he juuri ottaneet toisiinsa kontaktia. Tämä selittää myös sitä, miksi Kampus-opiskelija sai olla yksin heidän tunneillaan (ks. myös Saarinen 1994). Opettajaopiskelijat loivat marginalisaatiota. Olipa selitys heidän käytökselleen ja toiminnalleen kiire, klikkiytyminen tai jokin muu, he joka tapauksessa rakensivat toiminnallaan yhteisön, jossa Kampus-opiskelija oli ikään kuin kahden kulttuurin rajamailla. Kampus-opiskelijan kannalta tämä oli Berryn nelikentän mukaan kurjin tilanne, koska Kampus-opiskelijat eivät ole opettajakoulutuksen statuksen saaneita eivätkä vammaisryhmänkään edustajia. Mitä he sitten olivat? He olivat näkymättömiä, mahdollisesti "tunkeilijoita".

Koska Kampus-opiskelijat tunsivat erilaisten eleiden, äänenpainojen ja katseiden seuraamina, että he eivät olleet tervetulleita ryhmään, he vetäytyivät kauemmaksi ja etsivät paikkansa syrjästä. Tämä ilmeni istumapaikkavalinnoisakin. OKL:n opiskelijoiden torjunta lisäsi Kampus-opiskelijoiden eristäytymistä, mikä puolestaan ehkä vielä lisäsi oravanpyörämaisesti heidän ulossulkemistaan ja marginalisointiaan. Molempien osapuolten toimintatavat siivittivät uutta kehämäistä mallia. Myös poikkeavuuden asema edisti syrjäytymistä ja ulossulkemista. Opettajaopiskelijat olivat OKL:ssä polarisoituneita. Kykenivätkö he näkemään, että tämän saman aseman olisi voinut saada myös Kampus-



opiskelija? Luulen, että Kampus-opiskelijan olisi pitänyt jotenkin ansaita asema teoillaan, mutta siihen hänelle ei luotu mahdollisuuksia. Hänelle tarjottiin pelkkä passiivinen läsnäolo, vaikka kyseessä on ihmisoikeuskysymys. Osallistumista ja yhteisöön liittymistä ei tarvitse ansaita, vaan se on aina puhtaasti ihmisoikeuskysymys (ks. Itkonen 1998, 143).

Vaikka Emilia opiskeli myös sosiaalialan oppilaitoksessa, ei tätä oppilaitosta koskevassa aineistossa löydy havaintoja puolestaan näkymätön oppilas - tyyppistä Sitä vastoin näkymätön oppilas - tyyppi erottui Linnean aineistosta sosiaalialan oppilaitoksen tunneilla ja näytteli melko suurta osaa suhteessa muihin tyypeihin. Vain autettu-tyyppi meni näkymättömän tyyppin ohi Linnean kohdalla. Näkymätön- tyyppi edustaa tässä tutkimuksessa negatiivista ulottuvuutta, vaikka se on myös toisaalta passiivista. Jos Kampus-opiskelijalle ei ole annettu tilaisuutta sosiaaliseen asemaan luokassa, tulkitsem, että hän on saanut negatiivisen statuksen. Tähän tyyppiin ei siis liittynyt vuorovaikutusta luokkatovereiden ja Kampus-opiskelijan välillä. Kampus-opiskelija ei voinut käyttää sosiaalista pääomaansa hyödykseen näissä olosuhteissa. Tähän tyyppiin liittyi luokkatovereiden osalta välttelyä ja välinpitämättömyyttä sekä ei-reagoivaa suhtautumista Kampus-opiskelijoita kohtaan.

Garfinkel (1967) kuvaa tilannetta, jossa ihmiset saattavat puhua toistensa ohi. Tässä käyttäytymisessä on kyse juuri ohi puhumisesta. Ohi puhumisessa on yksi tekijä, joka järkyttää sosiaalisen systeemin tasapainoa. Tämä on ikään kuin sekaannus tai jopa ristiriitatilanne arjen vuorovaikutuksessa. Näkymättömyyden ylläpitämisessä näkyy selvästi se, millaisia arjen sääntöjä pidetään yllä. Tilannehan ei lähtökohdaltaan ole tavallinen. Ihmiset tulevat yleensä nähdyiksi ja kuulluiksi. Mielestäni tämä kuvaa myös selkeää marginalisoitumista, Kampus-opiskelijoilla ei ole omaa vammaisten kulttuuria suhteessa toisiin Kampus-opiskelijoihin tai muihin vammaisiin ihmisiin. Heillä ei ole myöskään suhdetta vammattomiin luokkatovereihin, joten he eivät kulje "missään virrassa" vaan ajalehtivät tyhjän päällä, vailla sidosryhmää. John Berryn akkulturaatio-mallissa integraatio on juuri se tavoitelluin tilanne, kuten samaa tarkoittavat inklusio ja tukimallin mukainen filosofia. Sosiaalisissa tilanteissa saattoi esiintyä myös hämmennyksen tunteita, jolloin tilanteet koettiin välinpitämättöminä. Toisaalta myös Kampus-opiskelijoiden aktiivisuus ailahteli tuntien aikana, millä oli merkitystä heidän saamassaan kohtelussaan.

### 4.3.3 Yhteenveto

Näkymättömän status oli kaikkien Kampus-opiskelijoiden todellisuus kouluyhteisöistä riippumatta siitä olivatko he vaihtelevissa ryhmissä vain yhden kiinteän ryhmän opiskelijoina. Oma kotiryhmä ei siis taannut osallisuutta yhteisöstä, vaikka se oli oletettavampaa, koska luonnollista tutustumista olisi voinut tapahtua syvemmin kuin alati vaihtuvissa opiskelijaryhmissä. Näkymättömän status jakaantui oikeastaan kaksiosaiseksi. Ensimmäisenä se näyttäytyi siten, että Kampus-opiskelijaa ei mainittu ryhmän jäseneksi sosiogrammitauksissa. Toiseksi se näyttäytyi siten, että Kampus-opiskelija (kiinteässä ryhmässä) mainittiin jäseneksi, luokkatoveriksi, mutta hänen kanssansa ei haluttu olla vuoro-

vaikutuksessa. Vielä synkempää toki olisi ollut se, että häntä ei olisi mainittu kiinteässä ryhmässäkään luokkatoveriksi. Nämä havainnot kertovat siitä, että Kampus-oppilaita syrjittiin ja he olivat täysin ulkopuolisia. Myös Eriksson (2008, 13) tuo esiin tutkimuksessaan, että kehitysvammaisiksi diagnosoidut henkilöt jäävät ulkopuolisiksi jo usein sen vuoksi, ettei heillä ole valtaa itseään koskeissa asioissa. Mitä vaikeammasta kehitysvammasta on kyse, sitä vähemmän yksilö voi ottaa kantaa itseään koskeviin päätöksiin (vrt. Eriksson 2008, 13).

Etnometodologisen tulkinnan mukaan Kampus-opiskelijat eivät riittävästi kyenneet pitämään yllä sosiaalista järjestystä luokassa omista edellytyksistään käsin ja ryhmän tasavertaisena jäsenenä. He todennäköisesti joutuivat varsin usein tilanteisiin, joissa he käyttäytyivät toisin kuin luokkatoverinsa. Heidän arkikäyttäytymisensä näytti toisenlaiselta kuin muiden ryhmäläisten ja siten vallalla oli lievää epäjärjestystä. Tämä ilmeni istumapaikkavalinnoissa asti. Kuitenkin mitä laajemmaksi tämä epäjärjestys muuttui, sitä sakeammalta näyttäytyi Kampus-opiskelijan sosiaalinen asema - toisin sanoen sitä ulossuljetumpi hän oli. Etnometodologia on kiinnostunut sosiaalisen järjestyksen rakentamisesta. Tässä epäjärjestys syntyi eri tekijöistä ja oli monen eri osatekijän yhteisvaikutusta. Keskeisintä kuitenkin on, miten opiskelijatoverit näkivät todellisuuden ja miten he asemoivat Kampus-opiskelijan siihen. Toisaalta keskeistä oli myös se, millaisen päättelyprosessin seurauksena Kampus-opiskelija sai paikkansa osattomana.

Statuksella oli merkitystä yksilöille itselleen ja ulkopuolisuus lisäsi heidän itsestimulaatiotaan. Kampus-opiskelijoita haittasi olennaisesti se, etteivät he saaneet apua ja tukea. Näkymättömyys laski heidän statustansa ihmisenä, teki heidän osattomiksi - he eivät nauttineet ryhmän asioista, vuorovaikutuksesta, hyödyistä, teoista ja toiminnoista. Nan Lin (1999) ilmaisee hyötynäkökulmassaan, että yksilöt hyötyvät sosiaalisesta verkostoistaan sosiaalisen pääoman näkökulmasta. Kampus-opiskelijat eivät saaneet kokea tätä hyötyä. He jäivät vaille arvostusta, ihmisyyttä. Kun heitä kuvattiin näkymättömiksi, se loukkasi heidän ihmisarvoaan ja itsetuntoaan (vrt. Amado 1993b, 70 - 75). Linneakin tuli surulliseksi, jos häntä ei huomattu. Pettymystään hän "kaatoi paidan sisään" - sukelsi sinne silloin, kun oli pettynyt ympäristöön eikä saanut toisista ihmisistä vastavuoroisuutta. Näkymättömyys lisäsi Kampus-opiskelijan yksinäisyyttä ryhmässä. Näkymätön oppilas -tyyppi sisälsi myös sen näkökulman, että vain tukihenkilöt tai pääasiassa opettaja vetivät Kampus-opiskelijat joukkoon mukaan. Muut luokkatoverit ryhmässä eivät kantaneet vastuuta siitä, että kukin yhteisön jäsen on vastuussa toinen toisensa hyvinvoinnista ja osallisuudesta. Kampus-opiskelijoiden rauhaiselo sai jatkua ja laajeta. Huomata saattoi sen, ettei tukihenkilöitä ollut kaikissa koulukonteksteissa käytössä. Esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksella operoitiin suurimmaksi osaksi opettajan välityksellä ja opettajan kautta.

Näkymätön oppilas -tyyppi kuvaa selkeästi syrjäytymiskehitystä Kampus-opiskelijoiden keskuudessa. Tämä ilmiö nostaa pintaan eksklusiiville tyypilliset tunnusmerkit. Se liittyy poikkeavuuden syrjäytymiskehityksen selitykseksi ja

syyksi. Kampus-opiskelijoiden kohdalla oli huomattavissa alaluokkaistumista, sosiaalista syrjäytymistä. Heidän sosiaaliset suhteensa rapautuivat ja kapenivat luokissa. He erakoituivat luokkayhteisöissä. Yhdessä he eivät Kampus-opiskelijoina kuitenkaan muodostaneet omaa yhteisöään, Kampus-opiskelijoiden sosiaalista ryhmää. Marginalisoituminen, joka tuottaa yksinäisyyttä, merkitsee yksilölle usein itsetunnon murenemistä ja jopa henkisen tasapainon häiriintymistä (ks. esim. Amado 1993b, 72).

Goffman (1971, 148) kirjoittaa, että osa ihmisistä, jotka eivät ole mukana järjestymässä vaan sen ulkopuolella, ovat "sivullisia tai "ulkopuolisia". Tällä Goffman tarkoittaa sitä, että näytöksessä, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on osapuolia, jotka ovat tekemisissä toistensa kanssa ja käyttävät tiettyjä muotoja viesteissään julkialueella. Kampus-opiskelijat Tuomasta lukuun ottamatta eivät tunkeilleet esitysten<sup>18</sup> aikana, mutta olivat sivullisia. Tunkeiluun kaikki kolme naispuolista Kampus-opiskelijaa olivat aivan liian ujoja. Tämä myös lisäsi heidän näkymättömyyttään. Tuomas tunkeili, hän oli vahva persoona, hän hallitsi myös haastavalla käytöksellään sosiaalista ryhmää ja julkitilaa. Mutta vaikka hän oli tässä vahva, hän jäi silti välillä näkymättömäksi ja ennen kaikkea ryhmän ulkopuoliseksi kaikista tunkeilyyrityksistään huolimatta.

Kampus-opiskelijoilla ei tässä tyypissä ollut sosiaalista roolia kouluyhteisössä. Sosiaalisella roolilla Goffman (1971) tarkoittaa yksilön käyttäytymistä, joka toteuttaa tiettyyn asemaan kuuluvat oikeudet ja velvollisuudet. Goffman (1971) kuvaa, että tunkeilu voidaan hoitaa taivuttamalla läsnäolijat yhteistuumin omaksumaan uusi tilanteenarviointi, mihin myös tunkeilija saadaan sisällyttämään. Myös avoin tervetulleeksi kutsuminen on toinen tapa. Näitä goffmanilaisia malleja ei kuitenkaan luokissa käytetty. Tunkeilijaa ei kutsuttu mukaan. Luokkatoverit eivät myöskään pyrkineet aloittamaan uutta näytöstä, jota he esittäisivät nimenomaan tunkeilijoille. Näistä kumpikaan tapa ei tässä tutkimuksessa ollut esillä. Sitä vastoin Kampus-opiskelijaa kohdeltiin kuin ilmaa. Mutta ei kuitenkaan käsketty pysyä poissa (vrt. Goffman 1971, 154).

Näkymättömän oppilaan status piti sisällään myös jäsenyyssamppailuja. Kampus-opiskelijat eivät saaneet tasa-arvoista asemaa, kuin hetkellisesti tavalinen oppilas -tyypissä. He joutuivat tavallaan käymään kamppailua jäsenyydestään. Kouluyhteisö, luokat ja ryhmät asettivat nämä ehdot sanattomasti tai sanallisesti, mutta kuitenkin niin, että ne olivat Kampus-opiskelijan saavuttamattomissa. Valtaväestöllä eli ryhmällä oli tässä vastuu. Jäsenyyttä pidetään vapaaehtoisena ja sitä haetaan ja sen myöntäjä tulkitsee jäsenyysehtoja ja lopulta päättää, otetaanko henkilö jäseneksi vai ei. (ks. Pykälä 2007, 34.) Koska Kampus-opiskelijat olivat vailla jäsenyyttä, he olivat ulkopuolisia eivätkä saaneet arvostusta, luottoa, jolla olisi ollut myös usein jäseniä suosivia taloudellisia seurauksia (ks. Bourdieu ym. 1995).

<sup>18</sup> Goffman (1971, 26) kirjoittaa, "että esityksellä tarkoitetaan tässä kaikkia niitä yksilön tiettyssä tilaisuudessa toteuttamia toimintoja, jotka jollakin tavoin pyrkivät vaikuttamaan johonkuhun muuhun osallistajaan. Kun lähtökohdaksi valitaan jonkun yksilön esitys, muita sen kohtauksen esittäjiä voidaan luonnehtia katsojakunnaksi, tarkkailijoiksi tai kanssaosallistujiksi".

Raulo (1999, 71) on määrittänyt jäsenyyttä siten, että askriptiivinen jäsenyys merkitsee jäsenyyttä toisten käsittämänä ja käsityksiin perustuvina. Jäsenyyttä ei voi vastuuttaa Kampus-opiskelijalle itselleen tämän määrityksen mukaan, hehän edustavat vähemmistöä. Ruotsalainen ja suomalainen näkökulmaero eksluusiossa on tässäkin läsnä. Mikä taho lopulta syrjäyttää: valtaväestökö syrjäyttää Kampus-opiskelijan vai Kampus-opiskelija itse syrjäyttää itsensä? Ymmärtäisin, että tätä näkökulmaeroa tämänkin käsitteen äärellä tulisi tarkastella kriittisesti ja yhteisölähtöisesti. Jäsenyydestä käytetään kuitenkin kulttuurisia neuvotteluita (Pykälä 2007, 33). Kampus-ohjelman opiskelijoiden kohdalla voi miettiä, mitä tämä on merkinnyt? Onko heitä haastettu luokkayhteisössä näihin neuvotteluihin vai onko heille tarjottu suoraan siihen vastaus eli jätetty heidät ilman jäsenyyttä? He ovat jääneet vaille jäsenyyttä eikä neuvotteluja ole heidän kanssaan käyty tässä näkymätön oppilas -tyypissä. Mielestäni tässä kohdin ihmisoikeuskysymys myös ontuu luokkatovereiden kohdalla. Jäsenyys on myös ihmisoikeus. On oikeus kuulua yhteisöön ja päästä sen jäseneksi.

Miten sosiaalinen pääoma tutkimuksessani estää sosiaalista inklusiota tai jopa edistää sosiaalista eksluusiota? Mielestäni suurin ongelma oli ryhmään liittymättömyys, joka ohensi heikkoja siteitä entisestään. Tämä ehkäisi Kampus-opiskelijoiden omien taitojen ja tavoitteiden vahvistamista. Näkymättömyys pudotti heidät omasta suhdeverkostostaan. Tässä on nähtävissä ainakin opettajakoulutuksen opiskelijoiden osalta vahvasti se, että yksilöllistyminen ja privatisoituminen laimentavat sosiaalista yhdessä oloa ja kapeuttavat sitä (Putnam 1993). Yksilöllistyminen näyttäytyi kaikista vahvimmin OKL:ssä kiireen ja lahjakkaiden oppilaiden omien taitojen voimakkaampana käyttämisenä, joten näiden ongelmien vuoksi Kampus-opiskelija syrjäytyi. OKL:n voisi nähdä jännitteisenä yhteisönä, jota konfliktit liikuttavat. Kampus-opiskelija saattoi olla myös ongelma heidän silmissään. Joka tapauksessa Kampus-opiskelija ei saanut osaksensa symbolista pääoman hallintaa, josta olisi ollut seurauksena sosiaalistuminen (Bourdieu 1980).

Saaristo ja Jokinen (2008, 177 - 178) kirjoittavat, että sosiaalinen pääoma rakentuu sosiaalisiksi velvollisuuksiksi ja oikeuksiksi ja niitä ylläpitäviksi sekä muodollisiksi että epävirallisiksi suhdeverkostoiksi. Yksilöllä on sitä enemmän sosiaalista pääomaa, mitä enemmän ja vaikutusvaltaisempiin ihmisiin hänellä on yhteys ja millaisissa verkostoissa hänen paikkansa on ja miten hän käyttää näitä verkostojaan. Opettajakoulutuslaitoksen ja liikuntatieteiden laitoksen opiskelijoilla oli ensiksi kulttuurista pääomaa, koska he olivat hyvin menestyneitä opiskelijoita ja heillä oli näihin tutkintoihin vaadittavat hyvät ylioppilastodistukset. Heillä oli näiden tutkintojen kautta myös sosiaalista pääomaa, laajat verkostot ja he kykenivät niitä varmasti käyttämään hyvin - he olivat sosiaalisia opiskelijoita. Tämä osaltaan esti Kampus-opiskelijoiden liittymistä joukkoon: luokkatovereilla ei ollut syytä saada ehkä verkostoonsa lisää jäseniä, niitä oli jo omasta takaa. Näin ollen Kampus-opiskelija ei hyötynyt siitä, että harva-verkkoisuus olisi ollut syynä saada heidät omiin verkostoihinsa.

Ammattikoulun opintoja lukuunottamatta, nämä kaikki koulutusohjelmat oli ehkä enemmän tarkoitettu sosiaalisille ja seurallisille opiskelijoille. Seuralli-

suutta vaativissa opinnoissa opiskelijat eivät tarvitseet lisää ystäviä Kampus-opiskelijoista, koska heidän omat ystäväpiirinsä riittivät heille. Ammattikoulun tytöillä ei sitä vastoin seurallisuus ja sosiaaliset taidot ehkä olleet niin keskeisiä tulevan ammatin kannalta, mutta heilläkään ei ollut intresseja rakentaa ystävyysuhteita Kampus-opiskelijan kanssa. Ihmiset käyttävät Bourdieun mukaisesti eri kenttiä, sosiaalista pelitilaa, ovat yksilöinä niitä, jotka tässä pelitilassa pelaavat (Saaristo ja Jokinen 2008, 175). Luokkatoverit kykenivät liikkumaan kentiltä toiselle avainhenkilöiden kautta (joilla oli samanlainen habitus) ja siten korostamaan ja lisäämään sosiaalista pääomaansa. Kampus-opiskelijoilta puuttuivat ne tärkeät avainhenkilöt eli ne joilla olisi samanlainen habitus ja joilla olisi ollut merkitystä toiselle kentälle pääsyyn. Heidän sosiaalinen pääomansa ei kasvanut samassa tahdissa kuin heidän luokkatovereidensa. Samoin heidän oli vaikeampi siirtyä Bourdieun kentiltä toiselle ja kasvattaa muita pääoman muotoja (kulttuurista ja taloudellista).

Jos Kampus-opiskelijan vanhemmat ovat itse koulutettuja ja arvostavat koulunkäyntiä, he osaltansa myötävaikuttavat koulunkäynnin onnistumista. Nämä arvostukset siirtyvät nuoreen ja he sitoutuvat paremmin koulunkäyntiin (ks. Saaristo ja Jokinen 2008, 183). Kampus-opiskelijoiden kohdalla näillä aspekteilla oli ehkä merkitystä: heidän taustansa sääteli heidän sosiaalista pääomaansa ja ehkäisi liittymistä yhteisöön tavalla, jossa näkyi myös vanhempien sosiaalisen pääoman piirteitä (ks. Bourdieu 1986a, 114). Emilia empi vaihtoehtoja työharjoittelujen ja koulujen välillä ja nämä arvuuttelut johtuivat ensisijaisesti hänen äitinsä ajatuksista. Hänen opintoihin sitoutuminen oli haurasta. Joka tapauksessa ne ehkäisivät omalla tavallaan sosiaalista inklusiota, koska ei ollut varmaa olivatko opinnot juuri Emilialle sopivia, olivatko ne kokeiluasteella vai olivatko jo toiset opinnot hämmöttämässä mielessä.

Sosiaalinen pääoma voi olla siis menestystekijä, mutta se voi olla myös syrjäytymisen ja ylipäättänsä marginalisoinnin väline (Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi 2010). Vaikka tutkimuskirjallisuudessa painottuu sosiaalisen pääoman myönteinen näkökulma, löytyy siitä myös negatiivinen sävy, josta juuri Portes tutkijaryhmineen on kirjoittanut. Portes (1998, 15) tuo selkeästi esiin sen, että sosiaalinen pääoma on sosiaalisen eksluusion väline. Portesin (1998) mukaan sosiaalinen pääoma lisää sosiaalista kontrollia ja sanktioita, se voi olla sosiaalisten verkostojen loukku ja siihen voi liittyä myös moraalinen aspekti. Pahiten sosiaalinen pääoma voi olla juuri poissulkemisen välineenä, liiallisena ryhmän jäsenyyden vaateena. Se voi rajoittaa yksilön vapautta ja vie alaspäin yhteisön normeja. Tämän tutkimuksen kannalta Portesin analyysit sosiaalisesta pääomasta osuvat yksiin. Sosiaalinen pääoma sisältää paljon myönteistä, mutta myönteisyyden varaan ei yhteisöelämää voi aina rakentaa. Näin ollen negatiivinen näkökulma sosiaalisesta pääomasta selittää Kampus-opiskelijoiden eksluusiota selkeästi. Se antaa siihen kehykset ja selittää niitä jännitteitä, joita sosiaalisessa elämässä näkyy.

## 4.4 Erilainen ja erityinen oppilas

### 4.4.1 Oppiminen häiriintyy

Kampus-opiskelijoiden luokkatoverit kritisoivat sitä, että heidän oppimisensa häiriintyi, kun Kampus-opiskelija oli mukana tunneilla. Tähän heillä saattoi olla useita syitä. Haastatteluissa ja ainekirjoituksissa he totesivat, että olisi tärkeää oppia monia erilaisia taitoja liikuntatieteiden laitoksella. Koska aikaa oli vähän he harmittelivat sitä, että osa tunneista meni hukkaan Kampus-opiskelijan takia. Opiskelijatoverit myös toivat itsekkäästi esille sen, että "kurssi on meidän taitojen kehittämiseen" eikä siihen, että he olisivat olleet valmiina ohjaamaan Kampus-opiskelijaa. Opiskelijat näkivät yksilöllistymisen niin tärkeänä, että se laimensi sosiaalista pääomaa. Putnamin (1993) mukaan ihmiset halusivat tehdä asioita yksin. Tämä näkyi myös liikuntatieteiden laitoksella.

On ehkä ymmärrettävää, että jokainen opiskelija haluaa tehdä parhaansa ja menestyä, joten opiskelijoita ei voi todennäköisesti syyllistää asenteellisiksi tai ennakkoluuloisiksi toteamuksesta. Sitä vastoin voi kysyä, onko mahdollista oppia ymmärtämään sitä, että oma oppiminen syvenee ja kertautuu, kun voi ohjata ja tukea toista oppilastoveria taitojen harjoittelussa. Saloviita (1999, 141) kirjoittaa yhteistoiminnallisuuden olevan yksi keino edistää oppilastovereiden kiinnostusta toisen menestymistä kohtaan. Vähäinkin yhteistoiminnallisen oppimisen käyttäminen voi auttaa opiskelijatovereita huomioimaan ja kehittämään ystävyys-suhteita opiskelijoiden kesken (Saloviita 1999, 41).

Ainekirjoituksissa paljastui, että opiskelijatoverit "pompottelivat" Tuomasta eri vuosikursseille. Vanhempien vuosikursseiden opiskelijat olivat siirtelemässä häntä alempien vuosikursseiden ryhmiin ja toisinpäin. He löysivät perusteita: "Mieluummin toisen vuosikurssin tunneille, koska siellä opetetaan toinen toisiamme ja lapsia." Liikunnan opiskelijat näkivät, että tunnit olivat Kampus-opiskelijalle vääriä, koska tavoite oli nimenomaan heidän omien taitojensa kehittämiseksi. Liikunnan opiskelijat olivat hyvin fyysisiä ja tarmokkaita ja heidän lukujärjestyksensä oli monipuolinen. He itse toivat esiin sen, että viimeinen rutistus tunneilla jäi puuttumaan Kampus-opiskelijan takia. He olivat itse hyvin lahjakkaita ja kunnianhimoisia urheilijoita.

Liikunnan opiskelijoiden käsitys siitä, että he olivat itse lahjakkaita, nosti Kampus-opiskelijan, heihin nähden "lahjattomana" parrasvaloihin. Luokkatoverit tuottivat diskurssillaan sitä puhetta, joka korosti Kampus-opiskelijan heikkouksia, huonoja puolia ja siten häntä patologisoitiin. Kampus-opiskelijoista tuotettiin luokittelevaa puhetta, kuten medikalistiseen näkökulmaan kuuluu. Tässä opiskelijapuheessa oli selkeästi nähtävissä medikalistiseen näkökulmaan ja avoahuoltomalliin liittyvä juoni. Opiskelijat hahmottavat Tuomaksen avoahuoltomallin mukaisin sanoin, jolloin henkilön arviointi kohdistuu yksilön puutteisiin (Saloviita ym. 1997, 62).

Kampus-opiskelijan läsnäolo on osaksi ollut vaivatonta, mutta välillä häiritsevää omalle opiskelulle. Silloin kun omien taitojen oppiminen on tärkeää ja aikaa on vä-



hän, niin harmittaa jos tuntia menee hukkaan, kun joudutaan keskittymään Kampus-opiskelijaan. Keskittyminen ohjeiden antoon, jotka muutenkin ovat hankalia vaikeuttuu, kun Kampus-opiskelija höpöttää ja kerää kaiken huomion.  
(MT/A/6/L/N)

Tuomas myös saattoi mennä yllättäin toisille tunneille ilman lupaa ja hääriä siellä toisten mukana. Tämä oli tietenkin epäkohteliasta ja kiusallista, koska tästä ei sovittu Tuomaksen eikä aineen opettajan ja Kampus-opettajan kesken. Tuomas availi luokkien ovia pyrkiäkseen sisään. Jopa tenttisalien ovilla hän kävi kurkkimassa aiheuttaen monella tapaa häiriötä toisille opiskelijoille. Tämä tuotti arjen epäjärjestyä ja rikkoi sääntöjä. Tämä aktivoi luokkatovereita rakentamaan päätelyä Tuomaksesta negatiivisempaan suuntaan.

Tuomas tuli liikunnalle noin viisitoista minuuttia myöhässä eikä hän enää ollut kovin suuttunut. Hän vaihtoi vaatteet eikä malttanut mennä opettaja Tepposen tunnille vaan meni punttisalille häiritsemään toisten tuntia...Tuomas näytti innoissaan eri liikkeitä. Tuomakselle jäi esiintymisen jälkeen aikaa pahanteolle. Hän oli tiellä, kun muut opiskelijat voimistelivat ja koitti nojapuilta irrotella kiinnitysrautoja ja otti jonkun kepin seinästä ja vei sitä toisten tielle. Kun Tuomas lähti tunnilta pois, niin hän meni taas häiritsemään punttisaliin muita opiskelijoita.  
(RP/PK/190396).

Tuomas altisti itsensä selonteolle käytöksellään. Etnometodologia selittäisi Tuomaksen toimintaa toisaalta niin, että säännöt on sovellettava joka kerta uudestaan. (ks. Heritage 1996, 124).

Opiskelijat toivat esille sen, että jatkuva äänekäs puhuminen häiritsi opiskelua. He eivät kuulleet opettajan puhetta, eivät kuulleet opettajan tehtäväksi antoja tai he eivät itse voineet keskustella toisten oppilastovereidensä kanssa. Opiskelijatoverit saivat kuitenkin Tuomaksen hiljaiseksi, kun he juttelivat hänen kanssaan, antoivat hänelle jotain muuta tekemistä, neuvoivat häntä koko ajan tai kielsivät puhumasta. Näitä taitoja Tuomas oppikin hiljalleen. Tällä tavoin opiskelijatoverit pystyivät paremmin kontrolloimaan Tuomasta. He olivat itse kehitelleet omat tapansa pitää Tuomas kontrolloituna. Kontrolloiminen vaati heiltä päätelyä. Tämä merkitsi kuitenkin sitä, että joku opiskelijatovereista oli aina kiinni Tuomaksen opettamisessa ja ohjaamisessa koko tunnin ajan. Ensisijaisesti he keskittyivät Tuomaksen taitojen tukemiseen omien taitojensa opetteluun sijasta.

Normien mukainen käytös edellyttää, että toimijoilla on reflektiivinen tietoisuus omiin tekoihinsa liittyvästä selontekovelvollisuudesta ja he uskovat muiden tietävän tämän (Heritage 1996, 120). Voisi olettaa, että Tuomaksella olisi myös tässä osin samat velvollisuudet kuin muillakin. Voisi ajatella, että luokkatoverit ajattelivat Tuomaksen tietävän, että hänen tulisi antaa häiritsevistä toiminnastaan toisille selonteko. Hänen tuli selittää, miksi hän häiritsee toisia ja käyttäytyi siten kuin käyttäytyi. Luokkatoverit voisivat vaatia tätä. Tuomaksen ei kuitenkaan koskaan tarvinnut selittää, hän ei tehnyt selontekoa toiminnastaan ja tekemättä jättämisistään. Mikäli Tuomas olisi sisäistänyt tämän refleksiivisen tietoisuuden tekoihinsa liittyvästä selontekovelvollisuudesta ja miksi hän olisi ymmärtänyt muiden käsittävän tämän, hän olisi mahdollisesti sopeutunut normeihin (ks. Heritage 1996, 120). Tuomas oli normiton, koska hän ei

ollut tätä sisäistänyt. Itse asiassa tämän ymmärtäminen vaatii kognitiivisia taitoja, päättelyn taitoja ja yleistä älykkyyttä. Voi olettaa, että kehitysvammaiseksi diagnosoidulle henkilölle tämä on vaativaa, sillä hänellä on rajoituksia juuri käsitteellisessä älykkyydessä (Kehitysvammaisuus ym. 1995, 15). Greenspan ja Switzky (2006, 19) kirjoittavat, että kehitysvammaiseksi diagnosoidulta henkilöltä saattaa löytyä haasteita myös kommunikation tai käyttäytymisen alueilta.

Tuomas oli jatkuvasti äänessä yhtä aikaa opettajien kanssa. Hän oli oikeastaan kuin "radio taustalla". Opettajat osasivat kuitenkin kieltää Tuomasta, mikä oli tärkeää. Yleensä Kampus-opiskelijan löysi liikuntatieteiden laitokselta helposti kovan äänen perusteella. Osa opiskelijoista karttoi Tuomasta hänen käytöksensä takia. Ainekirjoituksissaan opiskelijatoverit kuvasivat, että Kampus-opiskelija ei kaiken "höpötyksen" ja kaiken huomion keruun takia kyennyt keskittymään opettajien ohjeiden antoon ja vastaanottoon. Tällaisissa tilanteissa kaikki huomio kääntyi Kampus-opiskelijaan eikä opettajaan. Kun tämä kesti aikansa, muut opiskelijat ärsyyntyivät eivätkä jaksaneet huomioida Tuomasta. Tuomas tunsu itsensä ei toivotuksi luokkatoverien väsyessä häneen. Luokkatoverit kokivat, että Kampus-opiskelija oli rasite ja häiriöksi, sillä hän vei liian usein opettajan huomion.

Tuomaksella oli tapana lähteä myös itsekin hakemaan huomiota toisilta oppilastovereilta. Hän oli luonteeltaan hyvin seurallinen ja vanhempiensa mukaan toivoi olevansa keskipiste. Jos hän ei saanut tovereiltaan huomiota, hän ryhtyi sotkemaan muiden asioita. Tämä nostatti kiukkua toisissa opiskelijoissa. Opettajien ohjeita Tuomas kuunteli toisinaan seisten muiden oppilaiden istuessa hallitusti paikoillaan. Seurallisuutta opettaja voi käyttää myönteisessä hengessä hyväkseen samoin kuin vetäytyneisyyttä tai haastavaa käytöstä. Ikosen (1999, 395) mukaan opettaja voi käyttää "johtajana toimiminen" -toimintaa siten, että oppilas ottaa vastuun opettamisesta jossain pienessä kokonaisuudessa. Tällä tavoin oppilas voi saada huomioita osakseen ja pääsee esille. Tuomaksen kohdalla tämä olisi voinut olla yksi pedagoginen keino ohjata tilanteita niin, ettei haastava käytös ja yliseurallisuus olisi häirinnyt tilanteita vaan ne olisi voitu kääntää voitoksi oikeanlaisen pedagogisen suunnittelun ja toteutuksen avulla.

Haastattelija Minna: Joo. No minkälainen on Tuomaksen sosiaalinen asema luokassa?

Miesopiskelija Pekka: Sosiaalinen asema? Kyll se on niin kun ulkopuolinen se, ei se, ei se oo siinä porukassa mukana. Se on meillekin aika monelle opiskelijalle, urheilu on semmonen periaattessa vois sanoa vaan rasite, niin tota ei oo ehkä silleen kavveri hirveesti. Siellä on tietyt samat ihmiset, ketkä juttelee hänen kanssaan ja tekee.

Haastattelija Minna: Joo

Miesopiskelija Pekka: ...ja jaksaa niin kun ottaa...tietysti saattaa olla jotain ongelmia ja onhan se varmaan, ainakin jokuhan oli rytmikkään tanssitunneilla ollu joskus tuolla, oli syksyn vaan niin kyllä meidän rytmikkään tunneilla ja näin pois päin ja sitten kun tytöt saa pariin hänet ja pitäisi tehdä kuiteski omia taitoja ja näin pois päin jotain tansseja, niin siitä ei oikein pakkaa tulemaan mitään ja sitten sitten kun Tuomas ehkä haluaa joskus ottaa saman tytön, niin sitten se on tietyllä ehkä on raskastakin, että mulla on yks kavveri, ketä esimerkiks oli tämmönen kohde, koska hän pelaa tota täällä (alueella) salibandya ja näin pois päin, niin se oli aina sen saman ihmisen kimpussa periaatteessa näin, niin sitten siitä tulee pikkuhiljaa rasitekin.

Haastattelija Minna: No, mikä Tuomaksessa muu kuin tämä liimautuminen kiinni niin rasittaa?

Miesopiskelija Pekka: Ei se ehkä toi, puhuu koko ajan kauheen kovalla äänellä ja sitten se sitt - no tietyll tavalla ehkä tulee, hän tulee niin hyvin esiin silleen, ett ett sitten muut häiriintyy sitt kun ei pysty ehkä keskustelea itte rauhassa tai, tai ei pysty keskittyä siihen, mitä tunnilla on, mutta ett aika hyvin Tuomaksen saa rauhottumaan, kun juttelee hänen kanssaan niin niin tota hiljenee kyllä ja se on se siinä pitäs periaatteessa koko ajan jonkun sitten tota antaa hänelle jotain muuta tekemistä tai silleen, ett neuvoo koko ajan, niin sillon pystys paljon paremmin sitä kontrolloimaan, mutt siinä on aina sitt tosiaan se yks kiinni.  
(MS/H/L/M/190396)

Tuomaksen käytöstä voisi tulkita myös Garfinkelin etnometodologiasta käsin. Mielestäni Tuomas teki ikään kuin rikkomuskokeita kaiken aikaa luokkatovereilleen. Hänen uhrejaan olivat luokkatoverit. Tuomas käytti kovaäänistä keskustelua yhtenä epäjärjestystä tuottavana ja sekaannusta aiheuttavana ristiriitailanteena arjen vuorovaikutuksessa. Tuomaksen radiomainen sanojen ja lauseiden toistelu, kovaääninen "puheen pulpatus" sai aikaan luokkatovereissa sen, että he kokivat vihamielisyyttä Tuomasta kohtaan. He eivät saaneet Tuomakselta selitystä hänen käytöksestään. Tuomas ei kyennyt itsereflektioon kehitysvammaisuutensa takia. Arjen epäjärjestys kuitenkin syntyi Tuomaksen normittomuudesta ja se haavoitti tavanomaisia sosiaalisia rakenteita (Garfinkel 1967). Garfinkel näkee sosiaalisten tilanteiden konfliktoituvan nopeasti ja täydellisesti siitä, jos yksilöt käyttäytyvät tilanteissa toisin kuin heiltä edellytetään. Garfinkel (1974) kirjoittaa, että saivartelu toisen tervehtiessä tai asettuminen puhumaan liian lähelle toista, olivat myös niitä merkkejä, joista toiselta jo pyydettiin selontekoa.

Tuomas myöhästeli aika ajoin tunneilta, mikä häiritsi muiden opiskelijoiden keskittymistä. Hän ei tuntenut kelloa, joten hän ei ymmärtänyt tuntien aloitus- ja lopetusaikaa. Hän saattoi myös poistua tunneilta kesken kaiken ja olla pahantuulinen. Hän siis meni ja tuli tunneille osittain omissa tahdissaan, vaikka Kampus-opettaja olikin hänen tukena. Kun Kampus-opettajan silmä vältti, oli Tuomas jo omilla teillään. Aineistossa oli nähtävissä, että jotkut opiskelijat suhtautuivat hyvin kielteisesti Kampus-opiskelijoiden opintoihin. "Musta se on enemmän siellä asennepuolella niillä opiskelijoilla", jotka olivat alusta saakka kriittisimpiä. Asenne vain paheni, koska Kampus-opiskelijan opintojen aikana sattui monenlaista, esimerkiksi väkivallan uhkaa. Tämä väkivallan uhka ja ylipäätään Tuomaksen järjestyksen rikkominen lisäsivät luokkatovereidensa antamia sanktioita. Ruotuun laittaminen on näistä yksi ja ehkä yksinkertaisin. Myös kieltäminen on yksi sanktio, samoin ulkopuolelle jättäminen, joka on sanktioista voimakkain (Garfinkel 1967).

Woolcockin (2000) mukaan sosiaalinen pääoma on yhteiskunnan rakenteisiin kohdistuneita normeja. Opiskelijat kontrolloivat Tuomasta ja normittivat hänen käytöstään. He vertasivat hänen käytöstään vallalla oleviin normeihin. Ruuskanen (2002) täsmentää sosiaalisen pääoman olevan käytettävissä olevien verkostojen, lunastamattomien palvelujen, normien ja sosiaalisella kontrollilla ylläpidetyn luottamuksen muodostamaa sosiaalista resurssia. Tuomasta kontrolloitiin jatkuvasti. Hän oli sekä opettajien että opiskelijatovereidensa silmätikuna. Tuomas antoi käytöksellään edellytykset päättelyiden tekoon. Mielestäni Baumanin (1997) ajatus ennakkoluuloisuudesta ja negatiivisista voimakkaista

asenteista oli myös näissä yhteisöissä läsnä, etenkin ammattioppilaitoksessa. Jostain syystä siellä koulun kulttuuri rakentui voimakkaiden asenteiden varaan. Bauman (1997) kirjoittaa siitä, miten ihmiset voivat kyetä kestämaan muutoksia. Mielestäni juuri tässä saattoi olla yksi ongelman ydin. Ne opiskelijat, jotka kokivat vaikeuksia sietää ja kestää muutosta, toivat voimakkaimmin esille negatiivisia Kampus-opiskelijaa kohtaan. He olivat tottumattomia ja jäykkiä muutoksen sietokyvyssään ja heidän omat sosiaaliset taitonsa olivat tässä suhteessa vielä kehittämisen alla ja siksi he siirsivät ongelmaansa Kampus-opiskelijan tilille.

Menin Tuomaksen kanssa Tepposen tunnille. Minulle tämä tunti oli ensimmäinen. Tepponen oli tullut juuri sairauslomalta. Tuomas paineli suoraan pukille istumaan ja heilutteli jalkojaan siellä ja samalla höpötteli suureen ääneen koko ajan. Kyseessä oli 2 C:n tunti. Tuomas oli jo paljon taas myöhässä ja tunnille tullessaan hän hieman ääneen mainitsikin, että "myöhässä ollaan". Opiskelijat olivat lattialla selvässä symmetrisessä muodossa, ympyrässä. He olivat hyvin väljästi toisiinsa nähden. Kukin oppilas kävi vuorollaan pitämässä pienen venyttelytuokion ja muut oppilaat toimivat "oppilaina" Opettaja Tepponen seurasi tuntia ja kiitteli oppilaita. Oppilas, joka veti tilannetta välillä kyseli, mihin lihaksiin liike ottaa. Tuomas kalkatteli pukilla kovaan ääneen. Minä istuin penkillä seinustalla. Tuomas ei tohtinut nyt mennä toisten joukkoon. Luokassa oli 11 oppilasta, Tuomas ja minä. Juuri ennen tuloani yksi oppilas laittoi toverinsa pyöristämään selkäänsä. Pian he taas olivat selällänsä lattialla. Kukin oppilas rentoutui. Vuorot vaihtuivat oppilaiden kesken ja kukin ohjasi reippaasti toinen toistaan. Tuomas höpöttää kovaan ääneen Turkuun lähdöstään. (MS/PK/L/200396)

Opettajat eriyttivät opetusta jonkin verran tunneilla. Tätä luokkatoverit pitivät kuitenkin opetuksen hidasteena. Opettajien suhde eriyttämiseen vaihteli erittäin paljon, toiset suhtautuivat siihen myönteisesti ja toiset eivät. Merkityksellistä oli huomata se, kuinka opettajien asenne Tuomaksen opetuksen eriyttämiseen vaihteli ja kuinka häntä verrattiin "keskimääräiseen" vammaiseen ihmiseen, jonka opetusta olisi ehkä kannattanut eriyttää. Tuomasta tämä eri koskenut. Tässä opettajan asenne on vahvasti sellainen, että hän on jo luokitellut mielellään medikalistisen näkökulman pohjalta oppimisen esteitä kohtaavia oppilaita. Alimmassa kastissa oli Tuomas, jonka "opetusta ei kannata eriyttää". Ikään kuin hän olisi "niin vammaisen", ettei tarvitsisi henkilökohtaista ja yksilöllistä opetusta tai ole niin arvokas ihmisenä, että hän ilman muuta sen ansaitsee. Uskoisin, että opettajan asenteet olivat tässä hyvin negatiivisia ja siten saattoivat tarttua myös omiin oppilaisiin, koska hän loi toiminnoillaan mallia. Opettajan eriyttämistaidoilla oli myös merkitystä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Hyvin tasapainotettu ja järjestetty opetus tasapainottaa koko ryhmän opetustilannetta (vrt. Saloviita 2007, 60).

Kaikki opettajat eivät kyenneet ohjaamaan Tuomasta riittävän selkeästi ja tämä lisäsi tunnin häirintää ja muiden oppilastovereiden keskittymisongelmia. Kyseessä saattoi olla myös vajavainen opetustaito. Kampus-opettajat olivat pyytäneet aineenopettajia laittamaan välillä Kampus-opiskelijan istumaan ja seuraamaan opetusta sivusta työrauhaongelmien välttämiseksi. Kyseessä oli myös luokan ja koko ryhmän työrauhaongelmien ennakointi ja niihin puuttuminen. Tämä asia vaatii opettajalta ammattitaitoa.

Mutta tarkoituksena on myös omien taitojen kehittäminen. Se vaikeutuu kun täytyy käyttää tehottomasti aikaa Kampus-opiskelijan hiljaa pysymiseen ja eriyttämiseen. Joukkuelajeissa yksi selkeästi huonompi vaikuttaa koko porukan peli-intoon - asenteeseen kyseistä henkilöä kohtaan.

(MT/A/3/L/N)

Opettaja Teppo: ...määki oon niinku vammaisia kyllä tavannu, vammaiset itsessään, vammaiset ovat niin valtavan laaja alue, niin monenlaisia, mutta Tuomaksen kohalla on nyt niin ongelma, että hän on niin valtavan paljon erilainen, ettei voi puhua, kun mää yhdessä vaiheessa ensiki ajattelin, että mää voisin jotenki eriyttää, ku ennen kuin mää tunsin koko yhteisö ? mutta tää, ei tämä niinku, ei voi... mää en oikeestaan voi opetuksessa huomioida häntä yhtään, että hän...hän on siellä mukana ja tekee mitä tekee, koska hän ei yleensä kyllä tee mitään semmosta mi...tai hän pysty tekeen oikeastaan mitään sitä mitä me muut tehdään. Tai voi hän joskus yrittää niinku...se on semmonen kymmenen sekuntia, kolme kertaa tunnissa, mitä tai jotain semmosta siis se...mutta ilmeisesti se ei häntä niin paljo sitte häiritse, mutta ei voi ajat...mää en oikeestaan voi niinku...lähtee edes kunnolla huomioimaan häntä opetuksessa. No, ei oikeain, että hän on niin erilainen, että hän, normaalisti eriyttämistä ajatellaan, niin että, pyritään sitten jollain lailla huomioimaan ja annetaan vaikka jotain apuvälineitä ja muita, että hän vois tehdä vähä samoja juttuja, mutta ei, Tuomaksen kohalla se ei käy, että hän on siellä mukana, teke joskus...tekee joskus ehkä vähä aikaa samaa ku muutkin, joskin erittäin lyhyen aikaa ja muuten sit tekee vähä mitä, mitä sattuu.

(MT/H/1/L/M)

Kampus-opiskelija nostettiin etenkin opintojen alkuvaiheissa "jalustalle". Hänen suorituksiaan huomioitiin ja niille jopa taputettiin. Tässä oli nähtävissä nk. maskotti-ilmiö. Tuomas oli luokassa erikoishuomion kohteena ikään kuin "pellenä" ja häntä "höösättiin" liiaksi. Tätä roolia pönkittivät sekä opettajat että luokkatoverit. Tuomas nautti keskipisteenä olemisesta. Hänen äitinsä totesi Tuomaksen hakevan huomiota ihmisjoukossa, esimerkiksi kyläreissuilla. Tämä oli hänelle mieluinen rooli. Yhteisön jäsenet ajattelivat, että olisi tarpeellista antaa sekä Tuomakselle ja että Marialle hieman enemmän huomiota ja tehdä heidät näkyviksi. He olivat tämän roolinsa ansainneet - he olivat niin erityisiä. Yhteisön jäsenet etsivät omaa tapaansa suhtautua Kampus-opiskelijaan. Kampus-opettaja otti tehtäväksensä käydä läpi tätä asiaa opiskelijoiden kanssa.

Tuomaksen käytös oli huomiota herättävää. Hän halusi olla taas ryhmän keskipisteenä. Ryhmää ohjasivat kolmannen vuosikurssin oppilaat ja Tuomaksen parina oli Tuomakselle ennestään tuttu opiskelija. Kurssin oppilaat kertoivat minulle, että Tuomas oli viime viikolla heidän tunnilla näyttämässä mitä oli oppinut. Opettaja oli luvannut Tuomakselle jäätelön hyvästä esityksestä. Tuomas oli suostunut tekemään ensimmäisen kuperkeikan koko liikunnalla oloaikana.

(RP/PK/L/050296)

Opettaja kun kuuli Tuomaksen äänen, tuli pyytämään Tuomasta näyttämään, mitä hän on oppinut telinevoimistelussa. Tuomas näytti opiskelijoille mitenkä helikopteria hypätään. Tuomaksella oli kyllä ilmettä, kun oli ryhmän keskipiste.

(RP/PK/L/310196)

Tuomas oli myös paljon opiskelijoiden "kimpussa", etenkin naisopiskelijoiden, jotka kärsivät siitä, että he eivät saaneet vapaasti toteuttaa itseään tunneillaan ja kehittää omia taitojaan. Kampus-opiskelijasta tuli todellinen rasite, kun hän liimautui johonkin opiskelijaan. Eritoten naispuoliset opiskelijat kärsivät, kun Tuomas ripustautui heihin liian tiiviisti. Tuomas valitsi aina paikan naisopiskelijoiden vierestä, jos se oli mahdollista. Hän sanoikin: "missä on tytöt, minä tulen sinne". Liikuntatieteiden laitoksella opiskeli Tuomaksen mielestä sieviä

naispuolisia opiskelijoita ja hän valitsi paikkansa heidän vierestään. Tuomas oli alusta asti naisopiskelijoiden perään koululla. Tuomas kiinnostui tunneilla aina jostakin opiskelijatyttöstä ja hakeutui tämän seuraan. Hän ei kuunnellut toisia vaan seurasi tätä tyttöä paikasta toiseen. Joillakin tunneilla Tuomas ei voinut valita parikseen tyttöä. Esimerkiksi uimatunneilla parina oli oltava toinen poika jo turvallisuus- ja voimasyistä. Tuomas oli suurikokoinen ja tytöt eivät pärjänneet hänen kanssaan.

Tuomas lähestyi tyttöjä kyselemällä ensin heidän nimiään. Hän heitti huulta aina tyttöjen kanssa ja vitsaili heidän seurassaan. Tuomas myös ihastui Jasmin-nimiseen tyttöön. Hän hakeutui aina Jasminin seuraan ja ripustautui häneen. Jasmin ahdistui, kun Tuomas halusi hänet aina parikseen ja tästä oli jo Jasminille häiriötä ja haittaa. Jasminia ennen Tuomas oli ihastunut Liinuun, joka oli reipasotteinen nuori nainen. Myös tyttöjen pukuhuoneet kiinnostivat Tuomasta ja hän pyrki usein niihin ja joskus pääsikin. Siitä tytöt olivat hänelle todella vihaisia. Tyttöjä oli myös Tuomaksen tukioppilaana, joskin Tuomas ei uskonut tyttöjä niin hyvin kuin poikia. Tytöt myös pelkäsivät Tuomasta, koska hän oli pelottava ja äänekäs. Välillä Tuomas kiusasi tyttöjä tunneilla esimerkiksi pelottelemalla ja tihutöillä. Tuomas kyseli aina tuntien alussa ryhmän tyttöjen nimet ja pyysi heiltä nimikirjoituksia. Tytöt eivät aina antaneet niitä. Jossain välissä hän oli kuitenkin onnistunut saamaan vihkoonsa tyttöjen nimikirjoituksia. Tytöt juttelivat Tuomakselle tunneilla. Tanssitunneilla Tuomas oli mielisään saadessaan olla tyttöjen parina.

Sitten tämä tyttöjen jahtaaminen pitäis saada Tuomakselta pois. Ihan suoraan joo. Aika reippaasti, nuori mies. Niin, mielenkiintoista tuntuu olevan, joo. Että tuota niin, se...se Tuomakselta pitäis lähtä kuitenkin pois.

(MT/H/3/O/L)

Juttelin opettaja Jokisen kanssa Tuomaksen mukana olosta hänen tunneillaan. Hän kertoi, että Tuomas oli ihastunut yhteen tyttöön D-ryhmässä. Tyttö oli vaivautunut Tuomaksen takia, koska Tuomas oli mennyt koittamaan hänen tissiään. Opettaja kertoi, ettei vielä puhunut hänelle Tuomaksesta sen enempää, kun hän ei tunne sitä tyttöä sen paremmin. Tyttö oli hyvin rauhallinen muuten olossaan. Tuomaksella on muutenkin tyttöjä kohtaan tunnilla kiinnostusta. Hän aina uhkaa mennä tyttöjen pukuhuoneeseen katsomaan mitä tytöt tekevät siellä. Tuomaksella on selvästi murrosiän ongelmia ja hän ei osaa hallita niitä.

(RP/PK/L/210296)

Tuomas rikkoi sääntöjä. Sosiaalisen systeemin tasapaino häiriintyy, jos toimintakoodit eivät ole kaikkien hallussa, kuten Tuomaksen tapauksessa. Tuomas ei osannut pitää itseään irti tytöistä ja jopa lähenteli heitä fyysisesti. Tällöin tapahtui arjen vuorovaikutuksessa sekaannus ja ristiriitatilanne, joka toi esiin sen kuinka normaalisti arjen sosiaalisia rakenteita ylläpidetään. Muut miespuoliset liikunnan opiskelijat eivät näin toimineet. Toimija oli vain Tuomas, jolle tilannetaju ei ollut selvä. Tuomaksen lähentely-yritykset ja tyttöjen jahtailu tuottivat tilanteeseen nopeasti konfliktin. Toisaaltaan jahtailuyritykset saattoivat tuottaa myös humoristisia puolia sivusta seurattuna. Garfinkel (1967) on sitä mieltä, että kiusalliset tilanteet "kadottavat maailmasta mielen". Perspektiivien vastavuoksuksen ylläpitäminen ei ole vain neutraali kognitiivinen tehtävä, vaan jokainen toimija liikunnan laitoksella odotti, että kukin luokkatoveri osaisi tehdä



osuutensa ja olla "ihmisiksi". Jos sosiaalinen järjestys vaarantuu, sitä pidetään syvästi moraalisenä asiana. Näin Tuomas teki "moraalittoman teon" lähentely-yrityksissään. Tuomaksen toiminta oli ikään kuin rikkomuskoe (breaching experiments), jossa Tuomas rikkoi totutut säännöt (ks. Garfinkel 1967). Hän toimi odotusten vastaisesti tai jopa kehitti tähän tilanteeseen oman sääntönsä: tyttöjä saa lähestyä fyysisesti, jopa kosketella heitä ilman heidän lupaansa (ks. Lilja 2007, 150).

Arkinen tilanne liikuntatieteiden laitoksella merkitsi opiskelijoiden kohdalla sitä, että arkijärki ja arkisiin toimintoihin liittyvät käytänteet ovat jokapäiväisessä elämässä niin itsestään selviä, ettei niitä huomata. Vasta, kun normit rikotaan, ympäristö havahtuu tilanteeseen. Heritagen (1996, 90) mukaan perussuhde normatiivisten sääntöjen ja sosiaalisesti järjestyvien tapahtumien välillä on kognitiivinen. Säännöt konstituivat sen, mitä tapahtumat ovat ja mitä on tapahtumassa. Sääntöjen voima ei ole peräisin moraalista konseksuksesta tai sääntöjen pyhyydestä. Jos toimintaa ei voida tulkita sääntöjen mukaisesti, sosiaalinen organisaatio hajoaisi. Poikkeukset normista ovat Heritagen (1996, 105) mukaan aina poikkeamia. Heritage (1996) korostaa, että normista poikkeamista ei nähdä piittaamattomuutena normista vaan tekona, joka normia rikkoessa kuitenkin orientoituu normiin. Näissä tilanteissa voidaan ymmärtää toisaalta se, että kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön kyky ymmärtää on erilainen. Hänellä, kuten ei kenellä muullakaan, ole oikeutta kosketella toista ihmistä ilman hänen lupaansa. Tavalliset toimijat eli luokkatoverit ovat käsitelleet niitä odotuksia, joista arkielämän asenne muodostuu, syvästi normatiivisina ja moraalisesti sanktioitavina asioina (Heritage 1996, 107).

Henkilön voi olla vaikea C - tasolla, kolmannella eli syvimmällä tasolla esimerkiksi ymmärtää ja keksiä vaihtoehtoisia ratkaisuja. Hän ei pysty asettumaan hypoteettisiin, oletettuihin tilanteisiin ja hänen on vaikea ymmärtää abstrakteja käsitteitä (Kyl'en 1990, 9). Coleman (1988) nostaa esiin myös normit. Hän tarkoittaa nimenomaan kollektiivisiä normeja. Omista eduistaan olisi mahdollista luopua kollektiivisuuden nimissä. Normit nähdään tehokkaina silloin, kuin ne voidaan sanktioida. Normien ylläpito merkitsee sosiaalisen rakenteen sulkeutuneisuutta eli tiiviitä sosiaalisia verkostoja. Tuttuus ja luottamus edesauttavat sitä, että normin rikkojaa voidaan rankaista. Tähän liittyy Colemanin (1988) mukaan jatkuva tarkkailu. Ryhmäläiset kontrolloivat toisiaan. Näin syntyy kehä: "verkosto-tarkkailu-normit-normista poikkeamisen sanktiointi".

#### 4.4.2 Taidot eivät riitä

Niin luokkatoverit kuin opettajatkin kokivat, että Kampus-opiskelijan taidot ja keskittymiskyky eivät riittäneet opiskeluun normaaliyhteisössä. Erityistä oli se, että Kampus-opiskelijaa verrattiin jatkuvasti omiin ja muiden luokkatovereiden taitoihin. Toteamukset, että Kampus-opiskelija "ei välttämättä" ymmärrä olivat yleisiä ilmauksia luokkatovereiden keskuudessa. Luokkatoverit peilasivat koko ajan Kampus-opiskelijan ymmärrystä älykkyyteen, joka puolestaan kertoo hyvin medikalistisesta näkökulmasta. Lääketieteellisessä näkökulmassa poik-

keavuutta etsitään juuri osaamisen ja älykkyyden puolelta. Älykkyyttä verraataan normiin ja poikkeavuudet saavat aina oman kategoriansa. Näin kävi myös tässä ympäristössä. Opiskelijatoverit toivat aineistossa esiin sen, että Kampus-opiskelija turhautui, kun hän ei kyennyt kaikkiin harjoituksiin ja joutui katsomaan sivusta tai joutui "seisomaan sählymaalissa koko ajan".

Turhautuminen lisäsi Kampus-opiskelijan häiritsevää käytöstä. Kampus-opiskelijat eivät käsittäneet kaikilta osin opettajien antamia ohjeita. Sääntöjä olisi siten pitänyt pystyä mukauttamaan tai ohjeita selkokielistämään siten, että myös Kampus-ohjelman opiskelijat olisivat ne käsittäneet. Tämä on pedagogiikkaa ja vaatii sekä opettajalta että luokkatovereilta herkkyyttä aistia Kampus-opiskelijan osaamisen taso ja siten helpottaa omaa kielenkäyttöään sellaiseksi, että se on ymmärrettävää. Joukkuelajeissa nähtiin huonona se, että Kampus-opiskelija oli mukana, sillä hänen taitonsa eivät riittäneet muiden taitoihin nähden. Myös oman vuoron odottaminen oli Tuomakselle vaativaa. Liikuntatieteiden laitoksella opiskellessaan tämä taito korostui, sillä aina oli odotettava vuoroaan milloin koripallojonossa milloin opiskelijoiden ohjaustilannenäytöissä. Opinnot perustuivat vahvasti vuorotteluun. Vuorottelu ja odottelu olivat ilmiöitä, joilla pidettiin yllä sosiaalista järjestystä. Sosiaalinen järjestys kärsi Tuomaksen etuiluista tai säännöttömyydestä.

Garfinkel (1967) ei korosta sääntöjen noudattamista, vaan sitä miten yksilöt käyttävät sääntöjä tilanteissa ja kuinka reflektiivisesti he toimivat. Tuomaksen tilanteessa olisi voinut olla reflektiota. Usein toistuvat torjunnat olisivat voineet teoreettisesti madaltaa hänen kynnystään toimia uudestaan ja uudestaan samalla tavalla. Ne olisivat ikäänkuin katkaisseet toiminnan siivet. Opiskelijatovereiden mielestä oli ikävää, kun he joutuivat ottamaan huomioon oppilaan, jonka taso oli paljon alhaisempi. Opiskelijatovereiden harjoittellessa vaikeita tehtäviä, Kampus-opiskelija oli aina syrjässä. Toisaalta he kokivat, että asennekasvatuksen kannalta oli tärkeää, että joukossa oli mukana myös erilainen opiskelija. He joutuivat tottumaan siihen, että kaikki eivät ole yhtä lahjakkaita.

Tuomakselle se varmaan on ollu varmaan vähä turhauttavaakin, koska aika vähän loppujen lopuksi semmosta, ehkä mitä sitten on pystynyt tekemään. Ja opiskelijat on...osa on kokenu sen...aluksi koki myönteisemmin sen, mut nyt myöhemmin sitten niin...on ollu kaikennäköstä ongelmaa, et...tää on ehkä sitten vähä negatiivisemmaksi muuttunut se asenne. Mutta tuota, ei sillä tavalla...helpompi tietysti ois semmosta ryhmää vetää, jossa ois kaikki kehitysvammaisia, tottakai, mutta että kyllähän sen huomaa, että Tuomas...siis kyllähän Tuomas nauttii siitä...siis musiikista ja musiikin kuuntelusta, vaikka se oo sitä sellasta tanssia tietenkään ko muilla. Mutta et sillon se toimii parhaiten, kun on paritansseja ja opiskelijat, tytöt siis, tanssittaa Tuomasta. Et sillon...sillon kun on...on tämmösiä yksin tehtäviä sarjoja niin sitten se on vähän...ehkä vähän turhauttavaa.

(MT/H/9/N/L)

Kampus-opiskelija on selvästikin häirinnyt opiskelijoiden toimintaa ryhmissä. Tämä on ilmennyt mm. siten, että tunnista kuuluu AIVAN LIIAN SUURI OSA Kampus-opiskelijan höörsäämiseen ja huomioon ottamiseen, ja näin on opiskelijoiden oppiminen häiriintynyt. Kun kerran liikunnalle yritetään saada mahdollisimman tasainen ryhmä, niin tulee joku joka on selvästikin motorisilta taidoiltaan huomattavasti heikompi, niin ei sillä voi OLLA positiivisia vaikutuksia, vaan se aiheuttaa selvästikin häiriötä.

(MT/A/2/M/L)

Aluksi positiivisesti. Alun jälkeen suhtautuminen kuitenkin muuttui negatiivisempaan suuntaan, kun Tuomaksen toiminta ja käytös muuttuivat yhä enemmän tuntia häiritseväksi. Tämä johtui siitä, että Tuomas ei voinut olla mukana harjoituksissa ja pitkästyi. Hänelle ei myöskään oltu järjestetty mitään hänen tasoaan vastaavia harjoitteita.  
(MT/A/10/L/N)

Tuomaksen taidoista myös vitsailtiin niin, että "kyllähän opiskelija osasi ainakin kolmosia heittää". Opiskelijat eivät löytäneet muuta käyttöä taidoille. Marian kohdalla epäiltiin, miten hän voi kyetä opiskelemaan alaa ja saada siitä jopa ammatin. Marian luokkatovereille tämä oli mysteeri. Toisaalta myös vähäteltiin niitä taitoja, joita oli jo olemassa. Yhteisön jäsenille oli erittäin vaikea ymmärtää, että opiskelijoilla oli oma HOPS, jonka mukaan he etenivät ja heidän etenemissensä oli erilaista kuin heidän luokkatovereillaan.<sup>19</sup>Koska Kampus-opiskelijat eivät osanneet samoja asioita kuin toiset luokkatoverit, he usein saivat odottaa apua opettajaltaan ja luokkatovereiltaan. Välillä he saivat usein odottaa apua pitkiäkin aikoja. Luokkatoverit myös ideoivat Marian taitotasoa. He ilmaisivat, että opinnot edistävät hänen itsenäisyyttään ja auttoivat tunnistamaan omat rajansa ja taitonsa ja lisäsivät myös hänen itsetuntemustaan.

En usko, että Maria on pahemmin oppinut mitään...Kun hän ompelee, joku sanoo aina mitkä saumat tulee yhteen ja miten ommellaan. Marialle on ehkä hyvä olla koulussa meidän kanssa, mutta millä perusteella hän saa todistuksen? Millaisen todistuksen? Kumma jos pelkällä läsnäololla saa ammatin. No, kyllä Maria jotain osaa, mutta ne asiat jo osasi jo tänne tullessa.  
(MT/A/34/A/N)

Kun Tuomaksen taidot eivät riittäneet tiettyihin tehtäviin, hän usein ryhtyi juttuttamaan luokkatovereitaan ja vitsaili. Tämä oli toinen keino häiriköinnin lisäksi hallita niitä tilanteita, joissa hän muuten ei pärjännyt. Tilanteet saivat välillä humoristisiakin sävyjä, joista opiskelijat puhuivat myönteiseen sävyyn. Tuomashan oli lahjakas verbaalisesti. Hän tuli ihmisten kanssa juttuun. Hän hallitsi small talkin. Oliko tämä Tuomaksen tapa kiertää selontekotilanne? Vitsailu sulki selontekotilanteen. Olisiko mahdollista, että huumorin ja vitsien avulla Tuomas sulki "luokkatovereidensa suut" ja ennaltaehkäisi ehkä taitavasti heitä kysymästä hänen käytökselleen selitystä?

#### 4.4.3 Haastava käyttäytyminen

Olen käyttänyt adaptiivisen käyttäytymisen asteikkoa (Nihira ym. 1990, 13 – 18) määrittääkseni ja lajitellakseni sitä haastavaa käytöstä, jota Tuomaksella ja Ma-

<sup>19</sup> MAPS-kokouksessa pohditaan oppilaan ja hänen perheensä kanssa, mitkä elämälaadulliset tavoitteet otetaan käyttöön. Vanhemmat valitsevat painopisteet. Nämä käydään läpi MAPS-kokouksessa. Painopisteinä voivat olla esim. ystävyyssuhteiden kehittäminen ikätovereihin, viestintähaasteiden ratkaiseminen tai koulunkäynnin vaatimuksiin sopeutuminen. Nämä vanhempien valinnat muutetaan oppimistavoiteiksi. Opettajan tulisi katsoa, mitä vammattomat oppilaat samanikäisinä normaalisti tekevät (ekologinen analyysi) ja tämän jälkeen katsotaan mihin opiskelija osallistuu, mitkä asiat sopivat opetuksen kohteiksi ja millaista tukea oppilas näihin tarvitsee (Saloviita 1999, 98).

rialla oli kouluyhteisöissä. Asteikko antoi käyttäytymiselle käsitteet.<sup>20</sup> Tämä käyttäytyminen näyttäytyi aineistoissa, etenkin ainekirjoituksissa selväpiirteisenä ja rehellisenä. Luokkatoverit tunnustivat nimettöminä ja kasvottomina kaikista parhaiten asenteensa ja kokemuksensa Kampus-opiskelijaa kohtaan. Sitä vastoin aineenopettajat toivat haastatteluissa esiin myös negatiivisesti lautauneet näkemyksensä, opiskelijan sosiaalisesta tilasta luokissa. Vaikka aineenopettajat ja luokkatoverit olivat motivoituneet Kampus-opiskelijoiden opettamiseen ja luokkatoveruuteen luokissa ainakin opintojen alkuvaiheessa, heidän oli myös hyvä saada tuoda esiin se tunnekokemus, joka oli heille merkityksellinen. Kampus-opiskelijoiden tietyt luonteen- ja käyttäytymisen piirteet ärsyttivät heitä. Sekä aineenopettajilla että luokkatovereilla oli taipumus patologisoida Kampus-opiskelijoiden taitoja ja luonnetta.

Tuomaksen haastava käytös ilmeni siten, että hän löi toisia: Kampus-opettajaansa, liikuntatieteiden laitoksella aineenopettajaansa, opiskelutoveriaan sekä harjoittelupaikkansa työntekijää. Hän syyllistyi siten ruumiilliseen väkivaltaan. Tuomas ei noudattanut sääntöjä, sillä hän ei ollut sisäistänyt riittävän selkeästi mitä säännöt ovat tai hän ei halunnut noudattaa niitä. Hän ei noudattanut yhteisesti muotoiltuja sääntöjä ja tämä malli selittää koordinoitua sosiaalisen toiminnan yksinkertaisesti (ks. Garfinkel 1967). Haastava käyttäytyminen näyttäytyi sääntöjen rikkomisena, kieltäytymisenä osallistumasta vaadittuihin toimiin (esim. työharjoitteluun menemisenä) ja yleensä negatiivisena suhtautumisena sääntöihin. Normilla tai säännöllä tarkoitetaan yleisesti käskyn, kiellon tai luvan muodossa esitettyä toimintasääntöä. Normeja tuotetaan sanktioiden eli positiivisilla palkkioilla tai negatiivisilla rangaistuksilla (Kuusela 2005, 150).

Kapinointi ja vastustelu esiintyivät Tuomaksen kohdalla siten, että hän kiihtyi, jos häntä käskettiin. Ryhmässä haastava käytös tuli esille siten, että hän häiritsevi pelejä rikkomalla tahallaan sääntöjä, melusi ja vaelteli luokissa. Hän tuotti toiminnallaan arjen epäjärjestyksiä. Tuomaksen liiallinen aktiivisuus oli sitä, että hän puhui liikaa ja liikehti levottomasti eikä pysynyt aloillaan kuin pienen hetken. Heikko pettymyksiin suhtautuminen ja normittomuus esiintyivät raivokohtauksina, jos hän ei saanut tehdä sitä, mitä halusi. Tuomas ei sietänyt epävarmuutta. Tuomaksen haastava käyttäytyminen oli aiemmin nähty organisperäisenä häntä koskevissa asiakirjoissa. Etnometodologia on kiinnostunut niistä päättelyprosesseista, joita yksilöt tekevät sosiaalisissa tilanteissaan. Tuomaksella täytyi siis olla selitys sille, miksi hän rikkoi kaiken aikaa sääntöjä.

Opettaja: ...Mut sitte se, Tuomaksen ongelmat on siinä, että Tuomas on...hermostuu...on...on on osin väkivaltainen ja on tota käyttänyt nyt nyrkkiä muutaman kerran.

MT: Ai täällä?

Opettaja: Täällä. Ja Tuomas...mää eilen kävin... niin mää on laitoksen johtaja...eilen kävin laitoksen johtajan ominaisuudessa Tuomaksen ja Tuomaksen tän ohjaavan opettajan, Ritva hänen nimensä, keskustelun siitä, että seuraavasta nyrkin huitasusta,

<sup>20</sup> Adaptiivisen käyttäytymisen asteikolla on kehitysvammaisten ihmisten diagnosoinnissa pitkät perinteet. Adaptiivisen käyttäytymisen asteikon avulla kerätään tietoa vammaisen ihmisen taidoista jokapäiväisessä elämässä. Adaptiivinen käyttäytyminen pitää sisällään sosiaalisia ja käytännöllisiä taitoja, joita käytetään jokapäiväisessä elämässä (ks. AAIDD 2010, 55).

mikä kohdistuu johonkin toiseen ihmiseen täällä, niin Tuomakselle täytyy antaa sitte se porttikielto, rangaistus ihan kylmän viileesti, hän on niihin tottunut tuolla urheiluhalli X:ssä, jossa hän on sen viistoistavuotta varmaanki ollu urheilemassa. Ja Tuomas ymmärtää, että hänelle tuota puhutaan käyttäytymisestä, silloin kun me Tuomaksen kans käytiin kahdenkeskinen keskustelu siitä niin, Tuomasta hävetti se kauheesti, tää siis tapahtu ensimmäisen nyrkinkäytön jälkeen, Tuomaksen vastausten perusteella on tulkittavissa, että kyllä hän tietää, mistä puhutaan, mikä hänen sopimaton käyttäytymisensä on ollu, senkin Tuomas ymmärtää... hyvin ja eilen hän pystyi sitten jopa kertomaan itse sen, että kuka tämä naispuolinen henkilö, jota hän löi. Tiesi myös jopa, että missä hän tuota niin pelaa. Osasi näin kuvata. Nämä Tuomaksen niinku suurimmat... suurimmat ongelmat ovat juuri nämä, jos lyhyesti sanotaan, että ainainen päällepuhuminen plus sitten tämä väkivaltainen käyttäytyminen.  
(MT/H/3/M/L)

Opiskelutovereiden ainekirjoituksista nousi esiin, että Marian kohdalla haastava käytös näyttäytyi kieltäytymisenä työskentelemästä tietyn tehtävän parissa. Hänen kohdallaan oli vetäytymistä: hän ei välillä tehnyt tunnilla muuta kuin istui ja katsoi muita (tuijottaa) eikä reagoinut mihinkään (ks. Horner 1996, 393). Hän oli syrjäänvetäytyvä eikä vastailut luokkatovereidensa kysymyksiin. Opiskelijatoverit ilmaisivat, että häneen oli vaikea saada yhteyttä, koska hän oli apaattinen ja välinpitämätön tunneilla, hänellä oli ”tyhjää tuijotusta silmissä ja hän oli ilmaissut itseään kankeasti”. Maria oli ujo, mikä on myös asteikon mukaista. Opiskelijatoverit toivat tämän esiin niin haastatteluissaan kuin ainekirjoituksissaan. Hänen arkuutensa ja ujoutensa näkyivät sosiaalisissa tilanteissa, joissa hän välillä peitti päänsä hupullaan. Hän istui huppu päässä toisiin oppilaisiin selin ja hän on mieluummin yksin. Eniten luokkatovereita ärsytti Mariaassa se, että hän oli ”raapinut päätään ja hiuksiaan”. Luokkatoverit pitivät Mariaa ”outona”. Nämä toiminnot askarruttivat luokkatovereita. Niissä on nähtävissä etnometodologisesti tulkittuna se, että Maria ei kyennyt tulemaan mukaan luomaan luokkaan arjen sosiaalista järjestystä tai hänelle ei tarjottu siihen sopivia välineitä. Todellisuutta ei konstruoitu yhdessä, myös Marian lähtökohdat huomioiden.

”Se on todella rasittavaa, koska hän ei tee oikeastaan yhtään mitään. Ei ainakaan positiivista vaikutusta, koska häntä ei kiinnosta koko ala, eikä hän vastaa kysymyksiin, muuta kuin sanomalla ”en tiiä”. Rupeaa tympäisemään, koska hän ei ole mukana, piirtelee vaan tai näprää päätään ja hiuksiaan. Hänen kyttäämisensäkin ärsyttää ja se häiritsee muiden keskittymistä”.  
(MT/A/38/N/A)

Jos yksikin sääntö ei voi astua esiin esittääkseen, millaisia yksittäistapauksia sillä on, vaan se odottaisi tilannesidonnaista soveltamista uudelleen ensimmäistä kertaa, tulisi tästä seuraamaan se, että säännöt eivät voi määrittää toiminnan erityispiirteitä, vaikka ne olisivat kuinka hyvin sisäistetty (Garfinkel 1967). Ne eivät siis voi taata koordinoitua ja yhteistoiminnallista toimintaa, vaikka ne olisivat kuinka yhdessä sovittuja ja ymmärrettyjä. Jos kulttuuri kertoisi normatiivisesti esimerkiksi sen, että kysymyksiin tulee vastata (kuten Maria ei puolestaan vastannut), ei olisi olemassa selvästi rajattua joukkoa kulttuurisia sääntöjä, jotka aukottomasti kertoisivat miten kysymys tunnistetaan (etenkin kun kyseessä on kehitysvammaiseksi diagnosoitut henkilöt) puhumattakaan siitä, mi-

ten kaikkiin mahdollisiin kysymyksiin tulisi vastata tai tuleeko ylipäättänsä vastata. Nämä piirteet, joita Mariassa tulivat luokkatovereiden kuvailemina esille, olivat häiritseviä ja sääntöjä rikkovia. Kuitenkin, jotta toimijat eli kaikki luokkatoverit keskenään kykenisivät koordinoimaan toimintansa heidän tulisi ensin nähdä maailma yhdensuuntaisesti. Tämä olisi vaatinut keskustelua ja Marian mukaan ottamista yhteiseen keskusteluun. Joka tapauksessa yhteistoiminta kiistoineen on mahdotonta, elleivät he luokkatovereina kykene koordinoitumaan toimintaan.

Tilannetta voisi tulkita etnometodologisesta näkökulmasta käsin. Garfinkel (1967) ja Heritage (1996, 86) ovat kuvanneet Garfinkelin sääntörikkomukseen sääntöjen rikkomuksia. Garfinkel rakensi opiskelijoilleen jatkänshakkipeleimahdollisuuden. Pelin aikana opiskelijoiden tuli muuttaa pelin sääntöjä. Tässä kokeessa kokeensuorittajia (S) neuvottiin pyytämään koehenkilöitä (K) aloittamaan peli. Kun K oli piirtänyt omat merkkinsä, S korjasi sen pois ja tämän jälkeen S piirsi K:lle uuden merkin toiseen ruutuun ja piti siirtoa aivan tavanomaisena. Koetilanteita oli 253 ja niissä 95 % koehenkilöistä reagoi jollakin tavalla tilanteeseen. Heistä 75 % esitti vastalauseen tai pyysi selitystä. Koehenkilöt tulkitsivat, että kyseessä oli pila, uusi peli tai pelitapa. Muutos ei häirinnyt kaikkia. Ne puolestaan, jotka yrittivät ymmärtää tilanteen outoutta, häiriintyivät siitä. Tulokset pitivät paikkaansa olipa K:n ikä mikä tahansa, K:n ja S:n tuttavuuden luonnekaan ei siihen vaikuttanut eikä myöskään se, olivatko K ja S samaa vai eri sukupuolta. Se, miksi kyseinen jatkänshakkikoe oli tärkeä, johtui siitä, että poikkeava käyttäytyminen sai aikaan toisessa osapuolella sen, että hän halusi normalisoida tilanteen. Järjettömyyden tuntu ja hämmentyminen lisääntyivät ja koehenkilö koetti muuttaa ristiriidan normaaliksi ilman, että olisi muuttanut sääntöjä.

Samankaltaisia tilanteita syntyi Kampus-ohjelman aikana luokissa Marian kohdalla. Maria toimi sopimattomasti luokassa. Kun häneltä kysyttiin, hän vastasi poikkeavasti tilanteeseen nähden. Jos vastaus oli "en tiiä", se sai aikaan luokkatovereissa syvää hämmennystä. He varmasti yrittivät korjata tilanteita tuloksetta. Toiminta jatkui samanlaisena. Toisia rinnakkaisia haasteellisia poikkeavuuksia tilanteisiin nähden olivat "hiusten näprääminen" ja "kyttääminen". Ne eivät olleet sosiaalisen tilanteen ns. tavanomaisia toimintoja. Maria ei päässyt riittävästi selville siitä, millaisia sääntöjä tilanne edellytti ja toimi toisin kuin tilanne edellytti. Hän ei kyennyt refleктоimaan tilannetta niin, että olisi voinut uppoutua toimintatilanteeseen toisten tavoin. Luokkatoverit tekivät Marian käytöksestä päätelmiä ja nämä päätelmät olivat syrjäytymiskehityksen syitä tai lähtökohtia.

Opiskelijatoverit arvostelivat varsin ankarasti Marian toimintaa luokassa ja sosiaalista asemaa luokkayhteisössä. Opintojen alkuvaiheilla Marian sosiaalisten suhteiden luonne liikkui myönteisellä ulottuvuudella, mutta opintojen edettyä ja luokkatovereiden häneen paremmin tutustuttua, häntä alettiin arvostella kovin ottein. Hänestä puhuttiin, ettei hän tee mitään itsenäisesti eikä omaloitteisesti luokassa ja että hän on koko ajan passiivinen. Tuijotukset määritettiin voimakkaasti negatiivisiksi ja siten sosiaalisten suhteiden luonne piirtyi



todella kielteiseksi. Kuvauksia ”pentu”, lapsellinen vilahtelivat häntä koskevis-  
sa ainekirjoituksissa. Myös ”kyttäämistä” pidettiin ärsyttävänä tapana. Marian  
sääntöjen vastaista toimintaa sanktioitiin siten, että häntä ei huolitettu ryhmän  
jäseneksi. Myös Garfinkel huomasi kokeissaan, että vaatimusten rikkominen  
aiheutti voimakkaita sanktioita (Heritage 1996, 89).

Tuomaksella ilmeni tottelemattomuutta ja lukkiutumista esimerkiksi opet-  
tajien huoneisiin tai miesten pukukoppiin. Hän ei kuunnellut toisten pyyntöjä,  
ei esimerkiksi tullut ulos pukukopista, vaikka pyydettiin useita kertoja. Mies-  
puoliset opiskelijatoverit joutuivat näkemään vaivaa siinä, että he taivuttelivat  
Tuomasta pois pukukopista ja tämä vaikeutti heidän omia opintojaan ja vei  
turhaa aikaa. Liikunnan opiskelijoilla oli käytössään musta liikuntalogolla va-  
rustettu takki ja he käyttivät sitä aktiivisesti liikkuessaan yliopistoympäristössä.  
Heidät siis tunnisti tästä takista. Tuomakselle tämä oli statuksen symboli ja hän  
erotti kurssitoverinsa muista yliopisto-opiskelijoista.

Tuomas oli jonkin aikaa mukana, mutta kertoi sitten lähtevänsä vessaan. Häntä ei al-  
kanut kuulumaan ja menin katsomaan, niin hän oli pukuhuoneessa eikä luvannut  
tulla tunnille, koska olisi halunnut Tiihosen tunnille mukaan. Hän alkoi hermostua ja  
pyysimme poikia, että he sanoisivat Tuomakselle, että tulisi pois. Moni poika kävi  
pyytämässä häntä, mutta ei Tuomas tullut pukuhuoneesta. Sitten yksi tuttu poika tu-  
li sieltä pois ja sanoi, että Tuomas ei hyväksy häntä opiskelijaksi, koska hänellä ei ole  
mustaa takkia päällä. Tuomas pauskasi oven kiinni ja oli hermostuneen oloinen. Sa-  
noin Tuomakselle, että nyt pitää lähteä kotiin. Työtä ei tehdä ja palkkaa ei tule.  
(RP/PK/L/291195)

Tuomas satuili toisille ja uskoi näihin tarinoihin saamieni tietojen mukaan  
mahdollisesti itsekin. Koska Tuomas oli isokokoinen henkilö, hänen habituk-  
sensa aiheutti ryhmässä pelkoa ja epävarmuutta. Väkivaltaisuus piti kouluyh-  
teisön jäsenet jatkuvasti hereillä ja varuillaan. Opettajat ja opiskelijat havainnoi-  
vat tilanteita tarkemmin ja herkistyivät uusien tilanteiden äärellä ennakoimaan  
tilanteiden luonnetta ja yrittivät siten ennalta ehkäisemään ongelmia. Kampus-  
opettajat auttoivat aineenopettajia niissä asioissa, joihin he tarvitsivat tukea sel-  
viytyäkseen luokissa Kampus-opiskelijoiden kanssa (vrt. Ferguson 1992, 163).  
Aineistoni kertoo, että haastava käytös ja sitovuus lisäsivät opiskelijatovereiden  
haluttomuutta olla Tuomaksen parina tunneilla. Miespuoliset opiskelijatoverit  
eivät pelänneet Tuomasta, vaikka Tuomas oli osoittautunut aggressiiviseksi.  
Miesopiskelijat kokivat, että heillä oli valmiuksia puuttua väkivaltatilanteisiin,  
mikäli Tuomas olisi järjestänyt sellaisen. Myös Tuomas tunnisti itsessään tämän  
puolen ja tunteen itsessään ja selvästi ilmaisi, ”ettei hänellä mene hyvin liikun-  
nalla, koska on ollut käsirysyjä siellä”. Hän ei kuitenkaan myöntänyt toisille, jos  
vika oli osaltaan myös hänessä itsessään.

Haastattelija Minna: Mutta mitä sää tekisit, jos Tuomas nyt oikein hermostuis ja ois  
hankala ja aggressiivinen? Miten sää toimisit?

Miesopiskelija Jukka: Tuota niin, niin kun äsken tossa telinevoimistelussalissa ol-  
tiin, niin kun se meni vähän niin kun sotkemaan ja otti oman käden oikeuksia ja näin,  
niin mää luultavasti ensin menisin siihen väliin ja sanoisin, niin kun äskenkin sanoin,  
että joo, Tuomas, että se ei käy tää tanko tuohon noin, että viiään pois, että tässä se on  
muittenkin eessä ja sattuu näin ja sitten, jos se rupeis sillä lailla tekemään, lyömään,  
taikka näin, niin kyllä mää menisin ihan voimatoimin siihen väliin ja.

Haastattelija Minna: Joo  
 Miesopiskelija Jukka: Totta kai en tietysti häntä löis, vaan ottasin käsistä kiinni ja.  
 (MS/H/L/190396)

Tuomaksen ei kerrottu olevan aggressiivinen tunneilla, mutta tauoilla ja luku-järjestysmuutoksien aikana aggressiivisuutta ilmeni. Hän ei kestänyt muutoksia (ks. Castles 1996, 39). Tuomaksen isä pohti, että opinnot olivat Tuomaksen kohdalla aivan liian epäsäännöllisiä eikä Tuomas kestänyt tämän kaltaisia muutoksia. Hänen oli vaikea orientoitua muutoksiin ja hän oli tarkka kaikista aikatauluista. Kampus-opettaja sai joka päivä klo 10.00 mennessä kyseisen päivän ohjelman, johon Tuomas osallistui. Täten tunneista ei voinut tietää etukäteen päiviä tai viikkoa ennen.

Tuomaksella oli tapana, että hän häiritsi toisia tunneilla monella tavalla. Hän yritti esimerkiksi avalla rekkitelineitä, kun opiskelijat käyttivät niitä. Vaaratilanteet olivat aina läsnä. Havaintopäiväkirjat paljastavat, että tihutöille löytyi aina aikaa, kun hän joutui hetkenkin odottamaan (ks. Horner 1996, 393). Opettajat joutuivat kieltämään häntä usein, eikä Tuomas uskonut opettajia ensimmäisellä kieltokerralla vaan uhmasi opettajaansa.

Tuomas oli esityskierroksen jälkeen paljolti tilan taustaosassa ja seinien vieressä. Hän vitsaili pojille ja pojat vastailivat hänen kannanottoihinsa. Välillä Tuomas oli tekevässä pieniä tihutöitä toisten ollessa nojapuilla. Tuomaksen tukihenkilö tuli välillä väliin, kun Tuomas otti erään pitkän kepin seinän viereltä ja käveli kepinkanssa pitkän tilaa. Tuolloin tukihenkilö Pekka tuli heti väliin ja otti kepin pois. Myös muut oppilaat kielsivät Tuomasta varomattomista toimista. Oppilaat laittoivat Tuomaksen järjestykseen.  
 (MS/PK/L/190396)

Garfinkel (1967) kirjoittaa, että toimija, joka on päättänyt saada aikaiseksi riidan tai hankaluuksia, voi tehdä niin. Tuomas ei ehkä osannut riittävästi reflektoida normeja, joita luokassa oli koko ajan vallalla, vaan tihutöillään hän rikkoi sääntöjä. Normien refleksiiviset ominaisuudet mahdollistavat sen, että normaalina pidetyn käytöksen poikkeamat ovat havaittavissa ja ne tulisi olla selostettavissa. Kukaan ympäristössä ei vaatinut Tuomakselta selontekoa. Tätä olisi voinut pyytää häneltä. Garfinkelin (1967) mukaan periaatteessa jokainen, joka pystyy kohtaamaan ja ennakoimaan seuraukset, voi valita poikkeavan käytöksen. Kukaan muu ei kuitenkaan luokkayhteisöissä valinnut tätä käytöstä. Garfinkel (1967) selittää toimijoiden ajattelevan refleksiivisesti. He tietävät eri tarjolla olevista mahdollisuuksista ja vaihtoehdoista. Heidän ennako-odotuksensa niiden tulkintojen suhteen, joihin eri mahdollisuudet johtavat, laittaa heidät viime kädessä noudattamaan normaalia ja normin mukaista käytöstä. Luokkatoverit eivät tässä suhteessa ottaneet riskejä, koska he tekivät tätä analyysia – tietoisesti tai tiedostamattomasti. Samaan eivät Maria ja Tuomas kyenneet. Tähän kompleksiseen ja abstraktiin ajatteluun he eivät älyllisten taitojensa takia kyenneet. Ympäristö olisi voinut toki auttaa heitä tässä muotoilemalla esimerkiksi syyseuraus-ketjuja ja tekemällä ne ymmärrettäviksi. Garfinkel (1967) ei pidä uhkana sosiaaliselle järjestykselle sitä, että toimijoilla on kykyä ymmärtävään ja har-kitsevaan suhteeseen normeihin ja arvoihin. Jos sitä maailmaa, jossa elämämme,

luonnehtisi tietty määrä piirteitä ja me tuntuimme ne kaikki sekä myös tavat, joilla ne voivat toisiinsa yhdistyä, voisimme tällöin varautua kaikkiin tilanteisiin. Jokaiselle yksittäistapaukselle tekisimme säännöt varalle, eikä koskaan tarvitsisi tehdä valintoja. Tämä olisi mekaanista elämää.

Keväällä, kirkkaan sään aikana, Tuomas sai kohtuullisen herkästi epileptiakohtauksen. Kohtauksen jälkeen hänen levottomuutensa kasvoi. Näihin aikoihin myös hänen aggressiivisuutensa lisääntyi ja tämä vaikutti taas ympäristöön. Myös opiskelijatoverit huomasivat muutoksen Tuomaksen käytöksessä kevätsäiden aikaan. He huomasivat Tuomaksen pahantuulisuuden lisääntyneen. Vaikka Tuomas vihastui nopeasti, hän myös leppyi hetkessä, kunhan sai olla hetken yksin. Vanhemmatkaan eivät olleet saaneet selville, mistä Tuomaksen kiukkuisuus johtui. Välillä he olivat antaneet rauhoittavaa lääkitystä Tuomakselle pahantuulisuuteen ja rauhattomuuteen. Kirkkailla aurinkoisilla ilmoilla ja niissä tilanteissa, joissa oli vaarana saada kohtaus, Tuomas käytti aurinkolaseja epileptisten kohtausten ehkäisemiseksi. Näitä epileptisiä kohtauksia lisäsivät esimerkiksi urheilusalien kirkkaat valot, ulkoilu aurinkoisella säällä ja uiminen uimahallissa. Vanhemmat myös arvelivat, että koulusäännöt lisäsivät äkäisyyttä, sillä Tuomas halusi säädellä itse toimintaansa. Motorista kömpelyyttä pidettiin yhtenä ärtymystä aiheuttavana tekijänä. Tuomaksen piti pukeutua ja riisuutua monta kertaa päivässä liikuntatuntien jälkeen, koska opiskelijaruokala sijaitsi eri rakennuksessa kuin liikuntatunnit. Pukeutumisen hitaus häiritsi Tuomasta itseäänkin ja hän hidasteli pukeutuessaan.

Koska sääntöjen hyväksyminen oli Tuomakselle haaste, hän hermostui, kun opettajat rajasivat hänen toimintaansa ja muistuttivat säännöistä. Myös lukujärjestysmuutokset häiritsivät Tuomasta. Toisaalta hän yritti itse laatia itselleen uutta lukujärjestystä uhkailemalla mennä tietyille tunneille, joista ei ollut sovittu. Kampus-opettaja joutui rajaamaan hänen toiveitaan ja tarpeitaan jatkuvasti ja silti tapahtui yllätyksiä (Tuomas menikin tunneille, joista ei sovittu jne.) Muutoksen sietokyky oli eräs opetuksellinen tavoite, joka oli myös Tuomaksen HOPS:ssa. HOPS:ssa oli myös seuraavia tavoitteita: osaa asettua toisen asemaan ja huomioida toisen tunnetiloja, osaa lopettaa keskustelun, kykenee ottamaan vastaan kielteistä palautetta, ymmärtää oikeudenmukaisuuden (oikea ja väärä), on rehellinen (mielikuvat), hallitsee mielijohteita (ei tartu vastaantuleviin ärsykkeisiin), pitää kiinni sopimuksista ja käyttäytyy kunnioittavasti tyttöjä kohtaan (ei pyri esim. heidän pukuhuoneeseensa). (Henkilökohtaisen opetusohjelman vuosiraportti 1996. Tuomas. Kampus – ohjelman aineistoa).

Kampus-ohjelmassa Tuomakselle laadittiin rentoutusohjelma, jonka tavoitteena oli auttaa Tuomasta hillitsemään aggressiivista käytöstään. Minna Takkunen organisoivat ja vetivät Tuomaksen rentoutustunnit. Valitettavaa oli, ettei Tuomas suhtautunut ohjelmaan myönteisesti (ks. liite 7). Tuomas joutui lopettamaan Kampus-ohjelmassa lyötyään työharjoittelupaikkansa välinevaraston työntekijää kansiolla päähän useita kertoja. Tätä ennen hän oli käynyt opiskelijatoverinsa ja opettajiensa sekä myös vanhempiensa päälle. Lyötyään työharjoittelupaikkansa työntekijää, työtoveriaan, hän ei enää saanut palata ohjelmaan ja opiskelemaan liikunnan laitokselle, vaan hän siirtyi vanhaan työpaikkaansa

kehitysvammaisten aikuisten työtoimintakeskukseen. Kampus-ohjelma kesti Tuomaksen kohdalla reilut puoli vuotta, mikä oli kuitenkin merkittävän pitkä jakso hänen kohdallaan. Hän ei myöskään päässyt keväällä ohjelman loputtua palvelutaloon eikä kehitysvammaisten asuntolaan asumisharjoitteluun, vaikka vanhemmat toivoivat tätä Tuomakselle.

Seurasin liki puolentoista vuoden ajan Marian opintoja ja tässä välissä hän vaihtoi ryhmää kerran. Ensimmäisen vuoden hän opiskeli ryhmässä, jossa oli aluksi helppoa ja sitten seurasi vaikea syrjivä jakso. Aineenopettajat päätyivät ammattikoululla siihen, että Marian oli hyvä aloittaa toinen lukukausi uuden ryhmän mukana. Siihen oli kaksikin perustetta: ensimmäinen vuosi oli ollut luokassa sosiaalisesti haasteellinen ja hän saisi toisena opiskeluvuotenaan tehdä ne opintojaksot, jotka olivat jääneet ensimmäisenä vuonna tekemättä. Marialle perustettiin tukiryhmä, jota edelsi sosiogrammimittaus luokassa (ks. liite 8). Perustin tukiryhmän Marialle, koska hän oli vaarassa syrjäytyä kokonaan luokansa sosiaalisesta elämästä. Tukiryhmän avulla hänet ”vedettiin” takaisin luokan sosiaaliseen elämään ja Mariaa koskevat negatiiviset kuvaukset hälvenivät osittain.

#### 4.4.3.1 Leimaaminen

Goffmanin (1963) stigman käsite kuvaa epätavallisuutta tai erilaisuutta. Stigma tarkoittaa yhteisön erilaisuuteen kohdistuvaa leimaamista ja siitä johtuvaa syrjintää. Yhden ominaisuuden perusteella stigman saaneeseen attribuoidaan negatiivisia ominaisuuksia ja leiman saanutta syrjitään ja häneltä evätään esimerkiksi sosiaalisia oikeuksia (Goffman 1963). Tämä leima syntyy lapsuudessa ja siitä eroon pääseminen on vaikeaa. Sosiaalisten suhteiden luonteissa on erotettavissa stigmatisointia, sosiaalisesti leimattua näköalaa, joka ilmeni negatiivisena suhtautumisena. Sosiaalisessa asemassa on nähtävissä erilaisuus, toiseus. Tuomaksella ja Marialla oli Goffmanin ajatuksen mukaan erilainen sosiaalinen identiteetti. Goffman (1963, 2) on sitä mieltä, että sosiaalisen identiteetin käsite on kattavampi kuvaus kuin sosiaalisen aseman määritelmä. Tämä siksi, että yksilön tilaa attribuoidaan rehellisesti eikä aseman määrittämisen avulla.

Stigma ei ole humaani määrittely. Stigmalla eli leimaamisella vaikutetaan olennaisesti yksilön itseluottamuksen kehittymiseen. Käsite moraalinen ura kuvaa stigmatisoidun ihmisen elämää. Ura alkaa toisaalta siitä, missä kohdin yksilö ymmärtää kantavansa tätä leimaa. Marian kohdalla kävi näin: hän käsitti, että hänelle oli käännetty selkä. Castles (1996, 100) kirjoittaakin, että lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaiseksi diagnosoidut henkilöt uskovat muiden määrittelevän heidän vammaansa negatiivisesti. Useat tutkijat ovat sitä mieltä (esim. Castles 1996, 99; Bogdan ja Taylor 1994, 15), että kehitysvammaisiksi diagnosoidut henkilöt ovat saaneet kantaakseen negatiivisen sosiaalisen leiman.

Kun henkilö diagnosoidaan vammaiseksi, siitä on usein seurauksena joidenkin normaalien oikeuksien menettäminen. Niihin voi lukeutua esimerkiksi oikeus ihmissuhteisiin. Tässä suhteessa haitallisoin diagnoosi on ”älyllinen kehitysvammaisuus”. Tämä leima on sosiaalisesti erityisen halventava ja sen seurauksena on yleensä palvelujen vähentäminen ja muita vammaisia heikompi pal-

velutaso. Monet älyllisesti kehitysvammaiseksi leimatut henkilöt torjuvatkin heille annetun leiman. Esimerkiksi Suomessa tehdyssä laajassa haastattelututkimuksessa 36 % kehitysvammaisiksi luokitelluista henkilöistä ei hyväksynyt tätä leimaa itselleen. Kehitysvammaiseksi leimatuista ihmisistä jopa 41 % katsoi sanan merkitsevän sitä, että on muita huonompi ihminen. (Autio 1993.)

Aliarvostus johtuu siitä, että henkilöllä havaitaan jokin kielteiseksi arvioitu ominaisuus, joka erottaa hänet muista. Tällaista ominaisuutta nimitetään sosiaalisesti stigmaksi ja sen kantaja tunnustetaan stigman nojalla sosiaalisesti poikkeavaksi henkilöksi (Goffman 1963). Henkilön vammaisuus on tällainen sosiaalinen stigma, joka johtaa kielteiseen leimaamiseen (Castles 1996, 99). Sosiaalinen aliarvostus johtaa yleensä henkilön fyysiseen tai sosiaaliseen torjuntaan<sup>21</sup>. Suhtautuminen voi olla avoimen torjuvaa, halveksivaa tai pilkallista. Käyttäytyminen voi olla myös välinpitämätöntä tai henkilöön voidaan suhtautua kuin hän ei olisi lainkaan läsnä. Sosiaalinen aliarvostus voi johtaa siihen, että henkilöltä kielletään kaikille ihmisille kuuluvia normaaleja oikeuksia. Äärimmillään sillä voi olla vakavia kielteisiä seurauksia henkilön hyvinvoinnille, terveydelle ja hengelle. (Saloviita 1995.)

Bogdan & Taylor (1994) ovat kuvanneet kehitysvammadiagnoosia jäännöksenä, leimaavana ja dramaattisena tehokeinona, jonka tietyt henkilöt ovat saaneet kantaakseen. Käsite "kehitysvammaisuus" on ammattilaisten keksimä termi, jota työntekijät viljelevät kielenkäytössään. Ammattilaisten mielissä kehitysvammaisiksi diagnosoidut ihmiset ovat yksi homogeeninen ryhmä, jossa on joitakin yhdistäviä piirteitä, joiden avulla kehitysvammaisiksi diagnosoiduista ihmisistä käytetään yksisanaista kuvailua. Emme tarvitse kehitysvammadiagnoosia erottelemaan ihmisen kognitiivisia taitoja, koska taidot ovat joka tapauksessa erilaiset eri ihmisillä. Kehitysvammaisuuden käsite kuvaa sekä moraalisia että kulttuurisia arvoja. Itse asiassa kehitysvammaisuutta ei pidetä psykologisesti vaan poliittisesti konstruoituna (Bogdan ja Taylor 1994, 15).

Goffman (1963) tuo esiin sen, että kun ns. vammaaton ja vammaiseksi stigmatisoitu kohtaavat, se on sosiaalisen elämän perustilanne. Tässä paljastuu ihmisen sosiaalisuuden erityinen luonne. Toisen stigma luo omalta osaltaan hämmennystä, se on hallittava. Se on hallittava samoin kuin alkuperäisen hämmennyksen tuottama hämmennys. Stigmat ovat yleisiä ja ne ovat silminnähtäviä poikkeavuuksia. Jos poikkeavuudesta tulee arka ja hämmäntävä asia, se on usein sosiaalinen ja usein satunnainen ilmiö. Stigman kantajat ovat sijaiskärsijöitä ja kärsivät yhteisöllisesti ja oikullisesti määriteltyjen tuomitsevien ja rajoittavien normien seurauksista. Joka tapauksessa Goffmanin ajatukseen kuuluu myös se, että vuorovaikutustilanteissa, joissa vammaiselle ihmiselle tuotetaan jatkuvasti poikkeavan stigmaa, syntyy ainoastaan poikkeajan identiteetti. Tästä voidaan käyttää käsitettä itseään toteuttava ennuste, jonka Merton (1967) on kehittänyt. Tällä käsitteellä hän tarkoittaa sitä, että tilanteen ratkaisuun vai-

<sup>21</sup> Sosiaalinen aliarvostus näyttäytyi tämän tutkimuksen aineistossa näkymätöntyyppissä, jossa vammaiseksi diagnosoitu Kampus-opiskelija sai statuksen, jossa hän oli luokassa kuten näkymätön. Häntä ei huomattu ja hän ei ollut sosiaalisesti läsnäoleva luokkatovereilleen.

kuttavat asiat, jotka ovat etukäteen luotuja ja jotka vaikuttavat tilanteen määrittelyyn. Merton (1967, 423) on sitä mieltä, että "itseään toteuttavassa ennusteessa" on tapahtunut virheellinen tilanteen määrittely, ja ihminen ryhtyy toimimaan uudella tavalla. Näin alun perin virheellinen käsitys tilanteesta muuttuukin oikeaksi. Ihmisillä on tapana käsitellä asioita niin, että epäluotettavat ennakkokäsitykset kääntyvät luotettavaksi totuudeksi. Näin on käynyt Tuomaksen ja Mariankin kohdalla. Oppilastoverit uskoivat siihen, että Kampus-opiskelijat olivat sitä, mitä he olivat itse määrittäneet oppilaiden olevan: häiritseviä, rasittavia, päätään näprääviä ja tuijottelevia.

#### 4.4.3.2 Sisä- ja ulkoryhmä

Bauman (1997, 53) kirjoittaa, että sosiologiassa "meidän" ja "heidän" välistä eroa esitetään joskus erona sisäryhmän ja ulkoryhmän välillä. Tämä vastakkaisten asenteiden pari on erottamaton, sillä sisäryhmätunnetta ei voi löytyä ilman ulkoryhmä-tuntemuksia. Luokkatovereiden on siis tiedettävä keitä he ovat, jotta he voivat osata määrittää Kampus-opiskelijan paikan näiden käsitteiden valossa. Bauman esittää, että "Me" edustaa ryhmää, johon itse kuulutaan. Ryhmä on tällöin luonnollinen habitaatti.

Patrioottisessa/nationalistisessa uskossa "me" tarkoittaa siis ihmisiä, jotka ovat meidän kaltaisiamme (Bauman 2002, 210)

"He" edustaa puolestaan ryhmää, johon en joko voi tai halua kuulua. "He" ovat siis erilaisia ihmisiä kuin itse on (Bauman 2002, 210). "Me" ja "he" eivät tarkoita Goffmanin kielessä vain kahta ihmisjoukkoa, vaan kyseessä on ero kahden täysin toisistaan poikkeavan asenteen välillä. "He"-ryhmän toimintaa pidetään pelottavana, koska tämän ryhmän käyttäytymistä ei tunneta ja käytös on ennustamatonta. Bauman lisää (1997, 55), että sisäryhmä tarvitsee ulkoryhmää identiteetilleen, eheydelleen, sisäiselle solidaarisuudelleen ja emotionaaliselle tasapainolleen. Näin on juuri myös Tuomaksen ja Marian tapauksessa. Heidän tapansa toimia eroavat sisäryhmän toiminnasta haastavan käytöksen takia. On siis oltava "ulkopuoli", jota "sisäryhmää" pystyisi todella arvostamaan. Tuomas ja Maria haastoivat ottamaan kantaa luokkayhteisössä. He osaltaan myös "maksoivat laskun" siitä, että sisäryhmä ei halua koskaan kuulua heidän edustamaansa ulkoryhmään, he siis toimivat tavallaan sijaikärsijöinä ollessaan erilaisia ja erityisiä toisten näin määrittäessä.

Bauman kirjoittaa, että "meidän" kesken löytyy eroja samankaltaisten piirteiden lisäksi, joskin samankaltaisuuden sekoittuvat ja tekevät jopa tyhjiksi niiden vaikutukset. Se piirre, joka tekee meistä samankaltaisia, on seurauksiltaan merkittävämpi kuin mikään mikä puolestaan erottaa meidät toisistamme. Se on riittävän tärkeä painaakseen va'assa eroja enemmän silloin, kun täytyy valita puolensa. "He" eivät ole joka suhteessa erilaisia kuin "me". Bauman (2002) on sitä mieltä, että nämä rajat, jotka erottavat meidät heistä on helppo piirtää. Merkityksellistä on, että mikä eroista on niin keskeinen, että se saa kaikki yhteiset piirteet näyttämään toissijaisilta. Rajat eivät tunnusta ja rekisteröi jo olemas-



sa olevaa vierautta, sillä rajat yleensä piirretään ennenkuin vieraus on nostettu esiin. Ensin on siis Baumanin (2002, 211) mukaan ristiriita, epätoivoinen yritys erottaa "meidät" heistä. Sitten "heissä" havaitut tyypilliset piirteet ymmärretään vierauden tunnusmerkeiksi ja todisteiksi. Näitä merkkejä myös Tuomaksesta ja etenkin Mariasta etsittiin. Ihmiset ovat monitahoisia ja yksilöillä on monenlaisia piirteitä. Vierautta todistavia piirteitä ei ole siis vaikea löytää, kun niitä lähde-tään etsimään. Nationalismissa on kyse siitä, että ne, jotka ovat sisällä, pysyvät siellä varmasti. Patriotismi merkitsee puolestaan sitä, että se tarjoaa mahdollisuuden vieraan tulla "sisälle", se vastuuttaa tulijan. Loppujen lopuksi päädy-tään samaan lopputulokseen eli kumpikaan usko (nationalismi tai patriotismi) ei lähde siitä, että ihmiset voisivat kuulua yhteen, ei vaikka he arvostaisivat eri-laisuutta ja hyötyisivät siitä.

Myös Norbert Elias käyttää sosiologisessa ajattelussaan teoriaa vakinaisista (established) ja ulkopuolisista (outsiders). Näiden ryhmien välillä on jännitteitä, koska tulokkaat pyrkivät etsimään tilaa itselleen vakinaisten alueelta. Näyttäisi siltä, että taipumus ennakkoluuloihin ja asenteellisiin suhtautumistyy-leihin ei ole yhtä yleistä kaikkialla. Jotkut ihmiset ovat ehdottomia jakamaan maailman ehdottomiksi ja muuttumattomiksi vastakohtaisuuksiksi. (Bauman 1997, 63 - 64.) Marian ja Tuomaksen tapauksessa aika teki tehtävänsä. Tällä tar-koitan sitä, että molempien nuorten kohdalla heidän sosiaalinen asemansa ryhmässä oli aluksi tasavertainen ja myönteinen, kunnes sosiaalisten suhteiden luonne alkoi haperoitua ja muuttua. Oliko mahdollista, että vammattomat luokkatoverit olivat aluksi vieraanvaraisia ja kohteliaita uutta tulokasta koh-taan? Ajattelivat ehkä tämän edustavan "meitä", kunnes erilaiset persoonalli-suuden piirteet ja Kampus-opiskelijoiden käyttäytyminen alkoivat tulla ajan myötä esiin, jolloin sisäryhmäläisten (vammattomat opiskelijatoverit omissa luokissaan) käsitykset alkoivat muuttua heidän verratessaan Kampus-opiskelijoiden taitoja omiinsa. Tämän vertailun kautta alkoi syntyä käsitys siitä, että Kampus-opiskelija kuuluukin ulkoryhmään.

Bauman (1997, 61) kirjoittaa, että ennakkoluulot lisäävät erilaisia tunte-muksia kuten aggressiivisuutta, epäilyä tai jopa kateutta ulkoryhmää kohtaan. Marian ja Tuomaksen kohdalla näyttäytyivät epäluulot ja epäilyt heidän osaa-mistansa kohtaan. Marian taitoja vähäteltiin ja niitä ei arvostettu kovin paljon. Baumanin käsityksen mukaan ennakkoluulo tarkoittaa sitä, että valtaväestö kieltäytyy uskomasta, että "vihollisella" olisi jotain hyveitä. Kuusela (2005, 145) määrittelee ennakkoluulon etukäteen omaksutuiksi käsityksiksi yksilöistä tai sosiaalisista ryhmistä. Ennakkoluulot voivat olla luonteeltaan joko negatiivisia tai positiivisia. Negatiiviset ennakkoluulot estävät uuden tiedon omaksumista. Tähän liittyy vihollisen todellisten tai kuviteltujen paheiden suurentelu ja pai-suttelu. "Viholliset" Maria ja Tuomas saivat kuulla olevansa huonompia ja osaamattomampia. Baumanin (1997, 61) mukaan vihollisten tekoja tulkitaan siten, että heitä mustamaalataan entisestään ja heillä epäillään olevan alhaisia motiiveja. Marian ja Tuomaksen kohdalla kävi myös siten, että heidän tekonsa, Tuomaksen aggressiot ja myös Marian tuijottelut ja hiusten näprääminen ikään kuin "kirjattiin muistiin" ja todisteeksi heitä vastaan.

Ainekirjoitukset olivat ainakin Marian luokkatovereiden kirjoittamina varsin negatiivisia tarinoita. Niissä Kampus-ohjelma kyseenalaistettiin ja Mariaa ja hänen osaamistaan ei kovin paljon arvostettu. Hänessä ei ehkä nähty kovin paljon hyvää, häntä syytettiin vain "lapselliseksi ja taitamattomaksi". Luokkayhteisö käytti mielestäni juuri Baumanin mukaisia ennakkoluuloisia tapoja määrittämisen tuekseen. Luokkatovereiden ennakkoluulot mahdollisesti estivät heitä uskomasta siihen, että näissä Kampus-opiskelijoissa oli runsaasti hyviä puolia. He eivät ehkä kyenneet uskomaan siihen, että ulkoryhmäläisten eli Tuomaksen ja Marian pyrkimykset ja aiheet olivat hyviä ja rehellisiä. Pyrkivätkö nämä kaksi osapuolta: ulko- ja sisäryhmäläiset rauhanomaisiin neuvotteluihin? Ehkä on sanottava, etteivät he pyrkineet. Maria ja Tuomas olivat melko yksin näissä tilanteissa valtaryhmän kanssa. Luokkatoverit "litistivät" heidät seinää vasten eivätkä ehkä antaneet mahdollisuutta puolustautumiseen. Vaikka luokkatoverit olisivatkin antaneet puolustusmahdollisuuden, olisivatko Maria ja Tuomas pystyneet käyttämään siihen asemaansa ja perustelemaan kantaansa? Taistelu "pahan valtakuntaa vastaan" kuten Bauman (1997, 61) kirjoittaa, näyttäytyi tässäkin siten, että Marian ja Tuomaksen harmittomuudet ja vilpittömät teot (en tarkoita tässä Tuomaksen väkivaltaisia tekoja) laitettiin suurennuslasin alle.

Ennakkoluulot näyttäytyvät myös kaksinaismoraalina. Sisäryhmän jäsenet eli luokkatoverit näkivät itsellään erilaisia oikeuksia, mutta näitä oikeuksia he eivät olleet ehkä valmiita tarjoamaan ulkoryhmäläisille tai jos olivat, niihin kohdistetaan hyväntahtoisuutta tai jopa armoa. (ks. Bauman 1997.) Vihamielinen suhtautuminen ei usein baumanilaisessa ajattelussa näytä nostavan sisäryhmäläisiä kohtaan yhtään huonoa omaatuntoa. Sitä vastoin vihollisen syyllisyydessä pieniin ja "mitättömiin" teoihin, voivat sisäryhmäläiset tuomita heitä ankarasti. Sisäryhmäläiset voivat hyväksyä nämä keinot, joita ne eivät salli ulkoryhmäläisille. (Bauman 1997, 62.) Jotkut hyvin ennakkoluuloiset ihmiset eivät ole valmiita sietämään poikkeavuutta tai käyttäytymissäntöä.

Mielestäni ammattioppilaitoksen opiskelijoilla oli varsin ennakkoluuloista käyttäytymistä Mariaa kohtaan. Siihen voi olla monenlaisia selityksiä. Olivatko he nuorimpia opiskelijoita suhteessa muihin Kampus-opiskelijoiden luokkatovereihin nähden? Heillä saattoi olla myös matalampi koulutustaso näiden muiden tutkimusympäristöjen opiskelijoihin nähden. Toisaalta he saattoivat olla myös joukko sellaisia nuoria, jotka käyttäytyivät rasistisemmin Mariaa kohtaan, koska heillä oli ehkä jotenkin enempi autoritäärisempi persoonallisuus. Tällainen persoonallisuus on Baumanin (1997, 62) mukaan rasistisen näkemyksen taustalla. Bauman jatkaa, että autoritaarisen persoonallisuuden taustalla on aina sosiaalisia tilanteita, joihin tämänkaltaiset ihmiset ovat ajautuneet.

Rasismia Kuusela (2005, 151) pitää tiettyyn ihmisryhmään kohdistuvana ylentämisenä ja alentamisena. Ihmisryhmä eroaa tavallisesti muusta väestöstä tiettyjen perittyjen fyysisten ominaisuuksien takia. Ennakkoluuloisten ihmisten elin- ja toimintaympäristöön liittyvien ennakkoluulojen määrää ja niiden vaihtelua on jo helpompi selittää.

Toisaalta luokkatoverit ovat voineet tuntea turvattomuuden tunteita luokassa. Heidän normaali arkirutiininsa on hävinnyt uuden tulokkaan, Kampus-opiskelijan tulon myötä. Tilanne vaihteli koko ajan luokassa. Kampus-opiskelija eli siellä elämäänsä ja toi vastaan uusia käännteitä. Ne luokkatoverit, jotka eivät kyenneet näitä käännteitä käsittelemään, vartioivat ehkä rajojansa ja toisaalta ehkä pelkäsivät muutosta ja kaikkea sen tuomaa uhkaa. Muutosta vastustettiin ja tämä vastustus käännettiin Mariaan ja Tuomakseen - henkilöihin. Luokkatoverit halusivat mahdollisesti puolustaa tapojaan ja heitä uhkasi erilaisuus. Tämä kaikki oli heille liikaa. Kuten Bauman (1997, 63) kirjoittaa, "tulokkaat ovat konkreettisia muutoksen ruumiillistumia".

#### 4.4.3.3 Toiseus

Toiseus on yhteiskuntatieteissä käytetty käsite, jolla viitataan "toisten" pois lukemiseen yhteiskunnasta tai yhteisöstä. Toiseuden tematiikkaa pohditaan sosiologian piirissä. Sosiaalitieteissä toiseus merkitsee ryhmien välistä suhdetta, jossa sisäryhmän ja "itsen" identiteettiä vahvistetaan suhteessa johonkin "toiseen", joka mielletään ulkopuoliseksi. Tyypillisesti toiseen heijastetaan ei toivottuja ja huonoiksi miellettyjä ominaisuuksia. Toiseus näyttäytyy usein erilaisten vallan ja dominoinnin rakenteiden kautta. (Toiseus 2010.)

Kuten Raittila (2004, 17) toteaa, kaikki yhteiskunnat rakentuvat erilaisten sisä- ja ulkoryhmien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Toiseus näyttäytyy itsestä ja omasta sisäryhmästä poikkeavana vierautena. Toiseuden perustana ovat tässä tutkimuksessa vammaisuuden ilmentyminen, joka näyttäytyy puheissa, ymmärryksessä, tavoissa ja yleensäkin yksilö- ja yhteisöllisinä vammais-kulttuurisina piirteinä. Kun yksilö sosiaalistuu, ihmisen identiteetti kehittyy paitsi suhteessa omaan sisäryhmään aina myös suhteessa toisiin, ulkoryhmiin. Sosiaalistumiseen liittyy luokitteluperiaate, jonka avulla maailma jaetaan toisensa poissulkeviin kategorioihin. Sisä- ja ulkoryhmien dialektiikka lähtee Raittilan (2004, 18) mukaan siitä, että molempien ryhmien jäsenet nähdään stereotyyppisesti, pelkistetyksi. Ilmiöiden tyypittely ja stereotyyppittely ovat asteeroisia. Tällä tarkoitan sitä, että stereotyyppi osaa liioitella, yksinkertaistaa ja luokitella. Nämä piirteet liittyvät myös medikalisointiin ja stigmatisointiin. Tämä luokittelu ja erottelu ovat asioita, jotka luovat symbolista rajaa "meidän" ja "muiden" välille.

Stereotypistämiseen liittyy aina eriarvoisuutta ja vallan mekanismeja. Toisaalta tätä ei ehkä pidä nähdä ainoastaan negaation kautta, sillä maailmaa kuvaa ristiriitaisuus. Tämä merkitsee sitä, että vaikka stereotypiat toimivat erottelevina ja leimaavina kuvauksina, ne luovat kuitenkin kantajalleen järjestystä maailman kaaottisuutta vastaan. Kuten Dyer (2002, 46 - 53) on ilmaissut, ihmisiä yhdistää enemmän samankaltaiset piirteet kuin eroavuudet. Meidän tulisi-kin nähdä vammaiset ihmiset vammojensa takaa ensisijaisesti yksilöinä omine piirteineen eikä diagnoosin kantajina. Kuten Raittila (2004, 18) kuvaa, ihmisten kategorisointi on yksi yleistämisen tapa. Uudet kokemukset liitetään vanhoihin kokemuksiin ja kategorioihin ja tämä helpottaa yksilöä selviämään arjen uusissa tilanteissa.

Kontsas ja Olsson (2005) toteavat, että toiseus viittaa tilaan, johon yksilö tai ryhmä asetetaan suhteessa toista määrittelevään määrittelyoikeuden omistavaan ryhmään. Kuten marginaali on olemassa vain suhteessa keskustaan, on toinen olemassa suhteessa määrittelijäänsä. Toiseus on kategorisointi, jolla vieras erotetaan ja nimetään ulkopuoliseksi. Toiseus ei ole luonnollista alkuperää, vaan se aina tuotetaan vallankäytön kautta. Toiseudet ovat siis määrittely- ja valtasuhteiden tuloksia. Niissä erottautumisen kautta tuotetaan kategorioita, joilla vieraita ilmiöitä tunnustetaan ja nimetään jatkuvasti. Toiseuden tuottaminen ei aina ole tietoisista toimintaa (Kontsas ja Olsson 2005, 2.) Se tapahtuu huomaamattomien sosiaalisten käytäntöjen kautta. Samalla tavalla kuin marginaali, myös toiseus on sidottu määrittelijän paikkaan. Määrittelijä tekee erot, jotka hän voisi tunnistaa itsensä kautta. Ilman eroa ei voi olla sitä samaa, jota rakentaa.

Vammaiskulttuurissa saattaa ilmetä monenlaista toiseutta. Se voi näyttäytyä myös kaksin- tai moninkertaisena toiseutena. Tämä merkitsee Kampusopiskelijoiden kohdalla sitä, että ensinnäkin he ovat kehitysvammaisiksi diagnosoituja opiskelijoita. Toiseksi heillä saattoi ilmetä mielenterveyden tai haastavan käytöksen ongelmia. Näin toiseuden kerroksisuus näyttäytyi heissä. Ulkopuolisuus on sisäpuolisuuden toinen puoli. Eräiden yhteydestä seuraa muiden toiseus. Identiteetti sulkee pois erilaisen, myös kollektiivinen identiteetti sulkee pois erilaisen. Kollektiivinen identiteetti tekee toiseudesta erilaisen, vastakohdansa. (ks. Hall 1992, 279 - 280.)

Lamminmäki-Kärkkäisen (1999, 33 - 39) mukaan toiseus on toiselle tuotettu identiteetti. Sen perusaineksina on yhteenkuulumattomuus ja vieraus sekä usein toissijaisuus. Toiseus perustuu ennakkoluuloon, se on kokemuksen kautta syntynyttä tietoa (Kristeva 1992). Toiseutta on vaikeampi muuttaa kuin stereotypiaa, koska siihen liittyy voimakas emotionaalinen lataus. Toiseutta voi pitää erityisenä, sillä se saa ihmiset ajattelemaan asioita käsikirjoituksensa mukaisesti (ks. Lamminmäki-Kärkkäinen 1999). Toiseutta voidaan pitää myös skeemana, jonka pohjalta ihminen havainnoi ja tulkitsee asioita. Koska ihminen ajattelee jo valmiiksi toisesta ihmisestä tietyllä tavalla, hän näkee tämän tietynlaisena, vaikka vammaisen ihminen ei sellainen olisikaan. Näin toiseus on voimakkaasti läsnä. Toisinkin päin toiseus näyttäytyy siten, että kehitysvammaiseksi diagnosoitu henkilö katsoo itsensä erilaiseksi (Lamminmäki-Kärkkäinen 1999.) Kampus-opiskelijat eivät itse ehkä nähneet itseään joukkoon kuulumattomina itse tulkintamallin pohjalta, vaan tämän määrittelyn tekivät heidän luokkatoverinsa.

Sosiaalinen ihminen osaa nauttia toisten seurasta. Yksilön identiteetti pohjautuu samuuksiin ja eroihin suhteessa toisiin ihmisiin. Koska yhdessä viihdyttään, yhteisö halutaan pitää koossa. Positiivista ryhmähenkeä ruokitaan niin, että ryhmässä on hyviä piirteitä. "Meihin" liittyvillä ihmisillä on näitä hyviä piirteitä, mutta samalla voi ymmärtää, etteivät kaikki omista juuri näitä hyviä puolia. Niitä asioita, joita omaan ryhmään ei kuulu, vähätellään. Ryhmän ei toivota hajoavan ja siksi ulkopuolelle jäämisen houkuttelevuutta ehkäistään. Kollektiivinen itsensä tunnustaminen perustuu siihen, mitä me emme ole. Hall (1992) sanoo, että toiselle tuotettu toiseuden identiteetti tulee epämieluisem-

maksi kuin oma identiteetti. Ulkopuoliseksi leimaaminen liittyy kollektiivisen identiteetin ylläpitoon.

#### 4.4.3.4 Medikalistinen näkökulma ja vammaisiksi diagnosoitujen ihmisten sosiaaliset suhteet

Lääketieteellispsykologinen, medikalistinen ajattelumalli pitää yllä ja luo luokittelua, ylläpitää erityisoppilas-statusta ja eristävien erityiskasvatuksellisten palvelujen tarvetta. Mallin ydin on siinä, että vaikeudet, esimerkiksi oppimisvaikeudet ja sopeutumaton tai haastava käytös nähdään oppilaan ominaisuuksina. Oppilaan ominaisuudet selitetään älykkyydestä, moraalista ja perimästä johtuviksi. (Naukkarinen 2000, 162.) Tilanne määritellään siten, että oppilas arvioidaan (esimerkiksi psykologiset testit ja opettajien lausunnot) ja hänelle muodostetaan diagnoosi, joka painottaa oppilaan puutteita. Diagnosoinnin jälkeen toimenpiteet kohdistetaan oppilaaseen. Diagnoosi vahvistaa oppilaiden negatiivista sosiaalista leimaa. Arvioinnin avulla oppilas luokitellaan ja luokittelun perusteella hänet siirretään erityisopetukseen. (Naukkarinen 2000, 162; Naukkarinen 1999.) Diagnosointiin ja luokitteluun liittyy oppilaan ongelmia ja heikkouksia korostava puoli.

Luokkatovereilla oli tietoa siitä, millainen Kampus-opiskelijoiden kouluhistoria oli. Määrittivätkö he sitä taustaa vastaan omaa tulkintaansa oppilastoveristaan? Osalla Marian luokkatovereista oli myös erityisopetustausta ja he itsekin olivat joko diagnosoitu erityisoppilaaksi tai heidän lähipiirissään oli erityisoppilaaksi diagnosoituja luokkatovereita. Tätä taustaa vasten he saattoivat verrata Marian kyvykkyyttä ja taitoja, leimata hänet myös itsekin lahjottomaksi. Yksilöillä on taipumus patologisoida asioita ja etsiä piirteitä yksilöstä jonkin leiman ja luokittelun alle. Koska elämme vahvasti luokittelua harjoittavassa yhteiskunnassa, nämä piirteet saattavat olla läsnä myös oppilastasolla. Oppilaat oppivat asiantuntijoiden käyttämiä luokittelu- ja leimaamiskäytänteitä. Mielestäni Marian kohdalla näin ainakin tapahtui. Aineistosta voi löytää havaintoja siitä, että Mariaa patologisoitiin ja hänen toimintaansa kyseenalaistettiin ja siitä etsittiin poikkeavuuksia.

Medikalistisen ajattelun juuret liimautuvat laitoshuoltomalliin, joka on vanhin paradigmoista vammaistyössä ja laajemminkin erityiskasvatuksessa. Luokittelu ja diagnosointi ovat tämän mallin keskeinen piirre ja tämä ajattelu siirtyi myös seuraavaan paradigmaankin, avohuoltomalliin, jonka kukoistuskauti käynnistyi 1970-luvun taitteissa (Bradley 1994, 13). Avohuoltomallissa yksi keskeinen elementti on se, että tämän mallin aikana normaaliyhteisöön toivotettiin tervetulleiksi lievemmin vammaisia ihmisiä. Mitä enemmän kehitysvammaiksi diagnosoidut henkilöt tarvitsevat tukea, sitä todennäköisemmin heidät suljettiin normaaliyhteisön ulkopuolelle. (Saloviita 1993a, 159.)

Ystävyyttä ja yleensäkin sosiaalisia suhteita ei ole pidetty kehitysvammaisiksi diagnosoitujen ja vammattomien ihmisten kesken kovin mahdollisina näihin päiviin saakka. Syynä tähän on pitkälti ollut se, että kehitysvamma palveluja on totuttu suunnittelemaan avohuoltomallin pohjalta, jossa normalisaatio ja integraatio ovat näennäisesti toteutuneet ja jossa on ollut vallalla medikalistinen

näkökulma. Kehitysvammaisiksi diagnosoiduilla ihmisillä on sosiaalisia suhteita ollut avohuoltomallissa lähinnä toisiin vertaisiin, kehitysvammaisiin ihmisiin (Bradley 1994; Saloviita ym. 1997; Naukkarinen 2000; Grenot-Scheyer ym. 1989). Tällainen sulkee pois mahdollisuudet olla tasaveroisena ihmisenä luonnollisissa, tavallisissa ympäristöissä, joita myös muut samanikäiset vammattomat ihmiset käyttävät. Avohuoltomallissa kehitysvammaiset ihmiset on leimattu diagnoosinsa kantajiksi ja he ovat statuksensa vuoksi jääneet tarvitsemistaan palveluista syrjään. Arviointi on kohdistunut yksilön puutteisiin eikä hänen henkilökohtaisiin vahvuuksiinsa ja luonteenpiirteisiinsä. Kehitysvammaisuuden kaksoiskriteerina on pidetty älykkyyssosamäärää ja adaptiivista käyttäytymistä. (Saloviita 1997; Bogdan ja Taylor 1994.)

#### 4.4.3.5 Valta Foucaultin, Giddensin ja Bourdieun tulkintojen mukaan

Määrittelykäytännöt tuottavat vammauttavia, toiseuttavia, ulossulkevia ja marginalisoivia tiloja. Vammaisuus on yhteiskunnallisesti määräytyvä ja vammaisuuden merkitykset ovat sidoksissa yhteisöllisiin arvoihin, asenteisiin ja näistä kumpuaviin toimenpiteisiin (ks. Vehmas 2006). Yhteiskunnan arvot ja asenteet lisäävät eriarvoisuutta ja syrjintää. Vammaiset ihmiset rinnastetaan muihin vähemmistöryhmiin ja heitä erotellaan muista valtaväestöstä poikkeaviksi ryhmiksi. Näin yhteiskunta kontrolloi heitä ryhminä. Kuntoutus nähdään myös vammaisiin ihmisiin kohdistuvana sosiaalisen kontrollin muotona (Erikson 2008, 8). Tontti (1998, 2) määrittelee Foucaultin pohjalta sitä, että yksilöiden ja ryhmien identiteetti rakentuu osittain valtasuhteissa olemisen kautta. Tätä valtaa on koko sosiaalisen kentän kattavassa verkostossa. Luokissa valta näyttäytyi luokkatovereiden asenteina ja syrjintänä Kampus-oppilasta kohtaan. Se esiintyi puheissa, joissa haukuttiin Kampus-opiskelijaa selän takana. Se näyttäytyi myös vastavuoroisesti toisinkin päin: Kampus-opiskelijan pitkät tuijotukset ja hiljaisuus saivat luokkatoverit äärimmilleen kiukusta. Usein toistettiin sitä, ettei Maria puhu tai vastaa kuin "en tiedä". Näin valtasuhde oli molemminpuolinen ja raastava.

Heiskala (2000, 190) on sitä mieltä, että suuri osa vallasta ole toiminnan piirissä. Valtaa on siis kaikkialla. Hiljaisuus on myös vallan käyttöä. Hiljaisuus sai toiset ärsyyntymään ja kiukun partaalle. Se ravisteli koko luokkaa, koska mysteerisyys nousee esille - miksi tuo ihminen ei puhu? Myös Tuomas käytti valtaa suhteessa luokkatovereihinsa: hän pelotteli, oli väkivaltainen, häiritsti tuntia, teki tihutöitä ja kiusasi naispuolisia opiskelijatovereitaan. Foucault (1984, 48) kysyykin miten meistä muotoutuu yksilöitä tai ryhmiä, jotka harjoittavat valtaa tai alistuvat siihen. Yksilö tai ryhmä ei sinänsä pysy samana, jos yksilön tai ryhmän olennaisten valtasuhteiden kenttä muuttuu (Tontti 1998, 2). Kun luokkatoverit suhtautuivat kielteisesti Mariaan ja Tuomakseen, he Foucaultin ajattelun mukaan toteuttivat mikrotason valtamekanismeja, jotka ovat aina yhteydessä makrotason suuriin valtastrategioihin. Tässä se merkitsee sitä, että valalla olevat asenteet ja arvostukset vammaisista ihmisistä näyttäytyivät luokkatovereiden kielenkäytössä ja toiminnassa ja siirtyivät heidän ajatteluunsa siitä yhteiskunnallisesta kehiksestä, miten vammaisista ihmisistä yleensä ajatellaan.



Valta ei kiinnity Foucaultin (1984, 43 - 47) mukaan yksilöiden ominaisuuksiksi, vaan valta-asetat voivat muuttua ja horjua. Myös Eriksson (2008, 24) tuo esille tutkimuksessaan sen, että vastaavanlaiset puheet ilmentävät vammaisten ihmisten toimijuutta.

Valtasuhteet siis vaihtelivat luokissa tässä typologiassa. Valta oli myös voimaa. Valtasuhde ikään kuin kiersi yksilöltä toiselle. Kun Kampus-opiskelija oli vallan määrittäjänä, hänellä oli omat keinonsa ottaa tämä mantteli käyttöönsä ja toisten luokkatovereiden oli siihen vallankäyttöön alistuttava. Kampus-opiskelijat eivät olleet kuitenkaan avuttomia valtamekanismien äärellä. Tuomas uhkaili ja oli aggressiivinen ja tämä oli hänen tapansa käyttää valtaa, mutta väkivaltaisuutta eivät opiskelijatoverit, ainakaan miehet, pelänneet. He eivät jääneet avuttomiksi Kampus-opiskelijan vallankäytön äärellä, ainakaan liikunnan laitoksella. Mutta jäivätkö ammattioppilaitoksen tytöt Marian äänettömyyden alla hänen valtansa alle? Hiljaisuus on hienovaraista vallankäyttöä - se ärsyttää. Olisiko näillä ammattikoulun tytoilla voinut olla joitain keinoja puhkaista tämä Marian käyttämä vallankäytön kupla jotenkin? Tässä valtasuhteessa he jakautuivat kahdeksi ryhmäksi: luokan muut tytöt ja Maria yksin. Tässä näyttäytyi sekä yksilötason että ryhmätason vallankäytön mekanismeja. Tässä tutkimuksessa näkyi myös se, etteivät luokka-asetat olleet vallankäytön säätelijöitä. Valtaa käyttivät kaikki luokka-asetasta riippumatta.

Valta on toimijoiden eli subjektien välinen toiminta- ja vaikutussuhde, ja se on luonteeltaan taktista ja strategista. Valta on siis suhde, jossa toisen toiminta ja pyrkimykset vaikuttavat toisen toimintaan ja päämääriin (Heiskala 1994, 276). Valtasuhde ei ole vertailusuhde vaan sisäinen vuorovaikutussuhde. Foucault'n toimintateoreettinen käsitys vallasta kumpuaa Nietzchen ajatuksista.

Giddens on sitä mieltä, että valta ei ole koskaan sellaista, että se perustuisi kyvykkyyteen ja siihen, että sitä käyttäisi ryhmässä vain yksi suhteessa toisiin ja toiset olisivat silloin vailla vallan käytön mahdollisuutta (Layder 2006, 169 - 170). Yksilöillä ja ryhmillä on aina jotain määräysvaltaa sosiaalisissa suhteissaan. Giddens myös toteaa, etteivät ihmiset ole yleensä myöskään avuttomia, jos heihin kohdistuu vallankäyttöä ja kontrollia. Giddens puhuu vallan dialektiikasta, jolla hän tarkoittaa sitä, että valta on aina olemassa olevana ja läsnä kaikessa. Dialektiikassa lienee kyse siitä, että vallan voimaa tulee kyetä jotenkin säätelämään. Giddens myös erittelee, että vallan dialektiikkaa voidaan tarkastella eri tasojen kautta. Näitä tasoja ovat yksilötaso ja ryhmätaso. Hän myös muistuttaa, etteivät ihmiset ole avuttomia pelaamaan sosiaalista peliä vallan ulkopuolella. Meidän tulee myös muistaa, ettei vallan luonne ole seurausta yksilöiden luonteesta tai tarkoituksesta (Layder 2006).

Layder (2006, 287) tuo esiin myös Bourdieun näkemyksen vallasta. Bourdieu näkee vallan objektiivisena tunteena, joka määrittäytyy luokka-asetan ja kollektiivisten intressien näkymissä. Bourdieu on painokkaasti yhteiskunnalliselta asemaltaan heikompien puolella. Hänen tuotannossaan kuvataan enemmän hallitsevia luokkia kuin niitä, jotka ovat vallankäytön kohteena. Hänen sosiologisen ajattelunsa keskeinen teema on yhteiskunnallinen vallankäyttö. Hän on pohtinut myös akateemista vallankäyttöä.

Mitä yhteyttä leimaamisella, sisä- ja ulkoryhmällä, toiseudella, medikalistisella näkökulmalla ja vallan teemalla on etnometodologiaan? Leimaamisessa yksilöltä voidaan evätä normaaleja sosiaalisia oikeuksia, häntä voidaan aliarvioida ja hänet voidaan sosiaalisesti torjua. Nämä kaikki ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, voivatko vammaiset ihmiset olla sosiaalisesti mukana rakentamassa sosiaalista järjestystä ja olla noudattamassa sääntöjä yhdessä toisten kanssa, vai evätäänkö vammaiselta ihmiseltä oikeus tähän kaikkeen. On ongelmallista, jos yksilö ei saavuta normaaleja ihmisoikeuksia ryhmässä. Sisä- ja ulkoryhmätematiikassa yhteys etnometodologiaan näyttää siten, että ulkoryhmäläisiä eli "heitä" pidetään pelottavina, koska heidän käytöstään ei tunnetta tai se on ennustamatonta. Tämä merkitsee sitä, että "heitä" ei voida ottaa mukaan sosiaalisen järjestyksen rakentamiseen, koska "he" ovat liian erilaisia ja heitä kohtaan "muilla" on ennakkoluuloja. Myös jos käytös nähdään epäennustettavana, sillä on merkitystä siihen, miten "he" voivat olla rakentamassa arjen toimintaa ja miten yhteiset säännöt muotoutuvat. Vai onko riski, että yhteiset säännöt saavat säröjä ulkoryhmäläisten takia? Ehkä olisi mahdollista, että selontekojen määrä lisääntyisi.

Toiseus näyttää siten vallankäytön kautta määritettynä ulkopuolisuutena yhteisöstä. Tällä on merkitystä etnometodologisesti selitettynä. Jos yksilö ei kuulu joukkoon vaan on ulkopuolinen, on selvää, että silloin hän ei ole mukana rakentamassa arjen toimintaa yhdessä toisten kanssa. Tällöin hän ei voi olla rakentamassa prosesseja, joita olisi ryhmän jäsenenä ylläpitämässä ja ohjailemassa. "Toinen" ei voi olla myöskään rakentamassa käytäntöjä ja tietoa, joiden varassa ryhmän jäsenet ymmärtävät sosiaalisia tilanteita ja toimivat niissä. Tällöin yksilö ei voi olla noudattamassa sääntöjä ja olla rakentamassa yhdessä toisten ryhmän jäsenten kanssa sosiaalista järjestystä.

Medikalistinen näkökulma ja etnometodologia voivat löytää toisensa silloin, kun luokiteltu, poikkeavaksi leimattu syrjäytetty opiskelija on luokassa ja häneen latautuu käsityksiä puutteista ja diagnooseista. Näiden kantajana opiskelija ei voi päästä sosiaalisen järjestyksen rakentajaksi yhteisössä. Nämä syrjäytyneet, luokitellut opiskelijat, eivät voi tehdä etukäteen selontekojen ennakoimista ja itseen kohdistuvien negatiivisten selontekojen torjuntaa, sillä heihin on jo asetettu nämä negatiiviset, luokitellut poikkeavuudet. Ne on ikään kuin annettu heille ilman, että he voivat itse tilittää tai tehdä selonteon toiminnoilleen. Patologisoinnin tekevät luokkatoverit. Valta ja etnometodologia kiinnittyvät toisiinsa siten, että yksilöiden luodessa sosiaalista järjestystä, mukana on aina vallan mekanismeja. Yksilöt käyttävät valtaa eri keinoin, mutta myös rakentavat vallan käytön avulla sosiaalista järjestystä. Vallan käytön avulla rakennetaan myös sosiaalista todellisuutta. Valta voi olla myös rutiinien käytön osana, osa rutiineja, joiden avulla sosiaalista järjestystä ylläpidetään. Vallan siirtyminen toiselta toiselle voi tuottaa myös epäjärjestystä ja ristiriitaisuutta.

Erilainen ja erityinen - tyyppi sai ainekset vain Tuomaksen ja Marian aineistoista. Linnean ja Emilian kuvauksista ei löytynyt negatiivisia kuvauksia. Erilainen ja erityinen -tyyppi on sisällöltään aineiston negatiivisinta antia. Se heijastaa hyvin negatiivista luokkatoverien kielenkäyttöä Kampus-opiskelijaa

kohtaan. Tässä tyypissä näyttäytyy vahvasti myös ne ainekirjoitusaineistot, joita Minna Takkunen keräsi vammattomilta opiskelijoilta kouluyhteisöissä. Niissä luokkatoverit kykenivät rehellisesti ja anonyymisti ilmaisemaan kantansa Kampus-opiskelijasta. Negatiivista suhtautumista ilmensi torjuva asenne. Tähän tyyppiin liittyi myös tylä ja työkeää asennoitumista Kampus-opiskelijoita kohtaan. Tämä tyyppi jakautuu kolmeen teemaan, joita ovat oppiminen häiriintyy, taidot eivät riitä ja haastava käyttäytyminen.

#### 4.4.4 Yhteenveto

Tuomaksen ja Marian eri tavoin ja eri syistä johtuva ja ilmenevä haastava käytös lisäsi luokkatovereiden tyytymättömyyttä heitä kohtaan. Haastava käytös ehkäisi ryhmään liittymistä ja heikensi Kampus-opiskelijoiden vetovoimaisuutta toisiin luokkatovereihin nähden. Toisaalta tämä tarjosi luokkatovereille mahdollisuuden lisätä kontrollia suhteessa Kampus-opiskelijaan. He pystyivät käyttämään valtaansa opiskelijaan, joka tarvitsi ohjausta, tukea, huomauttamista ja ojentamista. Sosiaalisessa pääomassa käytetään normin käsitettä, joka näyttäytyi hyvin tässä. Toisaalta Tuomas nähtiin tuttuna ja ryhmä turvallisenä, koska Tuomaksen haastavasta käytöksestä oltiin valmiita rankaisemaan.

Coleman (1988) puhuu jatkuvasta tarkkailusta, jota käytetään sanktioita suunniteltaessa. Ryhmä tarkkailee jäseniään ja antaa rankaisuja, jos yksilöt eivät noudata ryhmän normeja. Tuomas rikkoi luokkatovereidensa hyvinvointia luokissa ja sitä ryhmä ei suvainnut. Erilaiset tihutyöt tunneilla ehkäisivät oppimista niin Kampus-opiskelijan kuin hänen luokkatovereidensa kohdalla. Myös opettajien eriyttämiskeinot Kampus-opiskelijan eduksi häiritsivät luokkatovereita siksi, että tämä aika oli heiltä itseltään pois. Liikunnan nuoret olivat kunnianhimoisia urheilijoita, jotka halusivat tulla opetetuiksi. Samoja ilmiöitä nousi esiin Marian kohdalla ammattikoululla. Mariaa kuvattiin kuitenkin ainekirjoituksissa varsin negatiiviseen sävyyn. Jalustalle nostaminen näkyi etenkin Tuomaksen aineistoissa. Siellä oli kuvauksia siitä, että hän oli kuin maskotti, jota kaikki huomioivat. Yhden opiskelijan "kimpussa hääääminen" merkitsi sitä, että opiskelijatoverit näkivät Kampus-opiskelijan rasitteena ja suhtautuivat häneen hyvinkin negatiivisesti. Huomioin tarkastelussani konstruktivisimmin myönteiset puolet, eli sen, että luokkatoverit saivat tuoda esiin toimintansa perustelut ja sen, että he saattoivat käyttää herkkyyttään omalle ajattelulleen.

Kampus-opiskelijan taitoja arvosteltiin ja niitä pidettiin riittämättöminä suhteessa luokkatovereiden omiin taitoihin. Tämä oli aivan selvää, joskin luokkatoverit eivät ehkä ymmärtäneet Kampus-opiskelijan muita yhteisöön liittymisen tavoitteita. Älyllinen eroavuus oli tietenkin suuri liikunnan opiskelijoiden ja Kampus-opiskelijan välillä. Tätä on kuitenkin turha korostaa, sillä Kampus-opinnot eivät perustuneet samaan taito- ja osaamisperustaan Kampus-opiskelijoiden kohdalla kuin heidän luokkatovereillaan. Yhteisön jäsenten oli vaikea ymmärtää, että jokaisella opiskelijalla oli oma HOPS.

Vaativa haastava käytös vaikeutti yhteisöön pääsyä olennaisesti, vaikka Tuomaksella oli henkilökohtainen rentoutusohjelma pedagogisena tukitoimenä. Haastava käytös ilmeni janalla: "ujous - vetäytyminen - ulospäin suun-

tautuva riehuminen" ja se oli kaikin puolin näkyvää. Väkivaltaisuus aiheutti ympäristössä häiriötä ja häiritsi monella tavalla Tuomaksen elämään koulu-yhteisössä.

Haastavaa käytöstä on tutkittu monella tavalla (ks. esim. Carr ym. 1994, 4 - 5). Keskeistä on tietenkin selvittää, millaista käytös on ja millaisissa tilanteissa se ilmenee. Olennaista on puhua sosiaalisen systeemin arvioinnista yksilön arvioinnin sijasta. Funktionaalista analyysia käytetään usein haastavan käyttäytymisen arvioinnista ja analyysissä näkökulmana, sillä haastavaa käytöstä ei voi muuttaa ilman ympäristöanalyysia. Keskeiseksi muodostuu näkökulma siitä, että interventio tehdään yhdessä vammaisen ihmisen kanssa, vuorovaikutuksessa hänen kanssaan. Viime kädessä tarvitaan opetusohjelmia (esim. Tuomaksen rentoutusohjelma, ks. liite 7) ratkaisemaan nämä haasteet. Opetusohjelmia on erilaisia, mutta tämä oli yksi esimerkki, jota Kampus-ohjelmassa käytettiin.

Horner tutkijaryhmineen (1996, 381 - 402) selvitti haastavan käytöksen ja ympäristön tapahtumien välistä yhteyttä tutkimuksessaan. Tässä tutkimuksessa painotettiin sitä, että yhteisön tapahtumilla on suuri merkitys yksilön käyttökseen. Haastavaa käytöstä ennen tapahtui yleensä jotain sellaista, mikä vaikutti yksilön negatiivisen käytöksen syntymiseen. Käytös ei ollut siis yksilön oma subjektiivinen toimintatapa, vaan se on aina yhteydessä ympäristöön. Tämän vuoksi ympäristöanalyysillä on suuri merkitys yksilön haastavan käytöksen analysoinnissa, tunnistamisessa ja tukitoimien etsimisessä. Tässä tutkimuksessa tutkittiin viittätoista syvästi kehitysvammaiseksi diagnosoitua aikuista havainnointien avulla. Tulokseksi saatiin se, että haastavan käytöksen syntyyn vaikuttivat neljä eri tekijää, joita olivat fyysinen epä mukavuus, henkilökunnan tai aikataulujen muutos, vastenmielisyys toimintaa tai tilannetta kohtaan ja unenpuute.

Hornerin (1996) tutkimus tuki omaani monin tavoin. Marian ja Tuomaksen kohdalla oli havaittavissa samoja ilmiötä. Epämiellyttävät tilanteet luokissa, esimerkiksi liian vaikeaksi koetut oppimistilanteet, lisäsivät haastavan käytöksen syntymistä (hiusten näprääminen, levoton liikkuminen ja tihutyöt voimistelusalissa). Tuomaksen kohdalla oli selkeästi huomattavissa se, että lukujärjestysmuutokset aiheuttivat hänessä levottomuutta, joka ilmeni haastavana käytöksenä. Hänellä vaihtui myös jatkuvasti sekä opiskeluryhmät että opettajat ja tälläkin saattoi olla merkitystä hänen käyttökseen. Unen puutteesta Tuomas kärsi jonkin verran ja se aiheutti hänen kohdallaan jonkin verran myös haastavaan käytöstä. Orgaanisperäinen problematiikka epilepsia, saattoi olla myös osaltaan yhteydessä haastavaan käyttökseen. Tällä tavoin on todettavissa, että Tuomaksen kohdalla ainakin haastava käyttäytyminen tarkoitti sekä orgaanisperäistä ongelmaa että ympäristötekijöiden yhteistekijää. Marian tapauksessa haastava käytös oli näkemysni mukaan pelkästään ympäristötekijöiden seurausta.

Miten sosiaalinen pääoma tutkimuksessani edistää eksluusiota ja siten estää inklusion mahdollisuutta? Yksilöllistyminen ja privatisoituminen ovat tekijöitä, joilla on merkitystä sosiaaliselle pääomalle. Nämä ovat tekijöitä, jotka murentavat ja laimentavat ihmisten välistä yhdessä oloa. Yksilöllistymisen myötä ihmiset ovat kiinnostuneet lähinnä omista tavoitteistaan. Normit ja toisten tarkkailu ovat tekijöitä, jolla on inklusiota estävä vaikutus. Tarkkailu ja kilpailu eivät ole teki-

jöitä, joilla voidaan auttaa inklusion kehittymistä. Saloviita (1999, 140 - 142) painottaa, että kilpailu tulisi näyttää pois luokkayhteisöistä ja sen tilalle voisi rakentaa yhteistoiminnallisuutta. Tietynlainen tarkkailu lisää kontrollia, valtaa ja korostaa normeja. Nämä eivät ole inklusiota edistäviä tekijöitä.

Inklusiota edistäviä tekijöitä ovat esimerkiksi Biklerin (2001, 63 - 78) mukaan vammaisen ihmisen näkökulman tutkiminen. Ensinnäkin vammaista oppilasta ei tulisi pitää ei-toiminnallisena. Tämä merkitsee sitä, että vammaiset ihmiset saattavat tehdä asioita, jotka näyttävät toisille oudoilta, mutta heillä on itsellään tähän toisenlainen näkökulma ja selitys. Vammaisen ihmisen oma näkemys tulisi ottaa kasvatustyön lähtökohdaksi. Toiseksi, oppilaan näkemyksien avulla kasvattajat oppivat, mikä saattaisi oppilaan kohdalla olla toimiva ratkaisu sen sijaan, että he olettaisivat oppilaan olevan kykenemätön oppimaan. Vammaisten oppilaiden omaelämäkerrat auttavat opettajia tiettyihin strategiioihin ja mukauttamisiin. Kolmantena on kyvykkäänä pitäminen hyväksymisen ja harjoittelun ja tuen tärkeys. Tällä tarkoitetaan sitä, että kasvatusolosuhteiden ja opettajien yhteisvaikutuksella on merkityksensä oppilaan kehittymisessä täyteen mittaansa ja näihin olosuhteisiin tulee kaikin keinoin panostaa. Vammaiset oppilaat suoriutuvat paremmin niissä oppimistilanteissa, joissa heihin uskotaan. Neljänneksi tulee tehdä henkilökohtainen päätös, että haluaa kehittyä. Tämä merkitsee antautumista ja halua työskennellä tavoitteellisesti. Opettajien tulisi keskustella oppilaan kanssa niistä unelmista, joihin hän tähtää ja miettii yhdessä keinoja, joilla näihin tavoitteisiin on mahdollista päästä. Viidenneksi on tärkeää tiedostaa sosiaalinen oikeudenmukaisuus, joka merkitsee sitä, että vammaiset ihmiset näkevät selvästi, millaisina ympäristö heitä pitää. Koulujen tulisi tunnistaa nämä käsitykset ja ymmärtää ne syrjinnän pohjaksi ja pohtia keinoja, kuinka ne voidaan poistaa. Kuudentena on osallistuminen, mikä merkitsee sitä, että jokaisen tulee voida olla osana jossain tehtävässä. Jokaisen täytyy saada osallistua tehtävän tekoon omalla tavallaan. Osallistuminen merkitsee sitä, että inklusio toimii. Oppilas voi osallistua, kun opettajat tuntevat oppilaansa, havainnoivat heitä ja takaavat struktuurin ja tuen.

Bourdieu (1986b) täsmentää että, sosiaalista pääomaa pidetään yhtenä toimijoiden resurssina ja yhteiskunta nähdään jännitteisenä. Konfliktit liikuttavat ja kehittävät sitä. Erilainen ja erityinen oppilas - tyyppissä tämä näkyi selkeästi.

Koska tutkimukseni keskeinen tavoite on, miten Kampus-opiskelijat pääsevät osaksi sosiaalista rakennetta kouluyhteisöissään ja millaisia ovat heidän rajoitteensa ja esteensä sosiaaliselle elämälleen, pohdin kokoavasti tässä luvussa tätä ilmiötä. Sosiaalisella elämällä on suhteellisen pysyvä rakenne. Käyttäisin tässä Giddensin tapaa käsittää rakenne (Ilmonen 1994, 322). Giddens määrittää rakenteen sääntöinä ja resursseina, jotka ovat ajattomia periaatteita. Giddens puhuu myös sosiaalisesta systeemistä, joka viittaa Lockwoodin sosiaaliseen integraatioon ja ne rakentuvat tekijöiden aikaan ja paikkaan sidotuista toiminnoista ja sosiaalisista suhteista (Ilmonen 1994, 322). Giddens lisää vielä kolmannen käsitteen tähän. Se on sosiaalisen systeemin rakenteistumisen käsite. Tämä käsite merkitsee tapoja, joilla tilanteeseen sidotut tekijät tuottavat sosiaalisia systeemejä käyttäen hyväkseen sääntöjä ja resursseja eli rakenteita (Ilmonen 1994, 322). Gid-

dens määrittelee vielä säännön käsitteen, johon liittyy normin, sanktion ja legitimaation muodot. Säännöt ovat vahvasti yhteydessä resursseihin eli ihmisiin. Säännöt ja resursit muodostavat Ilmosen (1994, 323) mukaan yhdessä sosiaalisten systeemien keskeiset elementit, rakenteet. Sosiaaliset systeemit ovat sääntöjen ja resurssien muodostamia rakenteistamia. Nämä rakenteistamat antavat yksilölle mahdollisuuksia, mutta asettavat yksilölle myös rajoja.

Pohdin etnometodologiaa soveltaen, miten Kampus-opiskelijat kehitysvammaisiksi diagnosoituina henkilöinä liittyivät tähän sosiaaliseen rakenteeseen. Tarkastelussa otan huomioon ne kunkin Kampus-opiskelijan materiaaliset esteet ja rajoitukset (joista muodostuu tuen tarpeet) opinnoille ja eritoten juuri sosiaaliselle elämälle. Tarkastelen myös, miten joku toinen Kampus-opiskelija pääsee sosiaaliseen rakenteeseen helpommin kuin toinen Kampus-opiskelija. Pohdin myös, miten yksilöt pääsevät yhteiskuntaan pärjäämisen kautta.

Kampus-opiskelijoilla on erilaisia esteitä ja rajoituksia, joilla on merkitystä sosiaaliseen rakenteeseen liittymisen suhteen. Osa näistä rajoituksista voi näkyä suoraan ja jotkut tekijät vaikuttavat epäsuorasti. Poimin Kampus-ohjelman tukisuunnitelmista ja erilaisista Kampus-materiaaleista heitä koskevia rajoitteita. Toisin kuin tulevaisuuden suunnitelmassa, nämä rajoitukset ovat karkeita luonnehdintoja Kampus-opiskelijoista eikä näissä näy niin rakentava sävy kuin tulevaisuuden suunnitelman tarjoamissa kuvailuissa. Olen nostanut ne kuitenkin esille, vaikkakin ne ovat sävyiltään raakoja. Rajoitteita voisi myös kuvata tuen tarpeen käsitteellä, joka viittaa nimenomaan tukiparadigmaan, mutta kuvaan tietoisesti esteitä rajoituksen-käsitteellä, jotta se karkeammin erottaa niitä sosiaalisia esteitä, joita Kampus-opiskelijalla voi olla yhteisöön liittymisen suhteen. Esteiden pohdinta on patologisoiva ja redusoi ongelmat yksilön ominaisuuksiin ja siten niissä ei näy tukimallin mukainen näkökulma. On muistettava, ettei yhteisöön liittymistä ole tarkoituksenmukaista analysoida yksinomaan yksilön rajoitteista käsin, koska viime kädessä on kyse koko yhteisöä koskevästä laveammasta tulkinnasta eikä Kampus-opiskelijaa ole syytä laittaa suurenuslasin alle. Kuitenkin rajoitteet saattavat luoda yhdenlaisen tulkintamahdollisuuden sosiaalisten tilanteiden syntyyn, vaikkakin on muistettava poistaa yksilöllä patologisoiva ote. Esteet ovat oikeastaan normin rikkomisia yhteisössä ja yhteisössä tiedetään mikä on sopivaa ja siihen on olemassa säännöt. Normin kontrollointi voisi olla poissulkemista, normin rikkojaa vastustetaan.

Marian rajoitteita ovat oikean korvan kuurous, jolla on merkitystä esimerkiksi istumapaikkavalinnoissa. Lisäksi hän lukee vain tikkukirjaimia ja kirjoittaminen on epäselvää. Hän ei aluksi osannut viisarikelloa, hän laskee sormia apuna käyttäen ja hän ei aluksi tuntenut rahaa (Aloitustietoja opiskelijasta/Maria/1996). Lisäksi hänen HOPS:ssa on kuvattu vuositavoitteita, jotka pohjautuvat niihin keskeisiin haasteisiin, joita hänen tulisi oppia. "Aloitustietoja opiskelijasta" - lomakkeessa on akateemisia taitoja koskevia rajoituksia. Kaikkiaan Marian kohdalla suurimmat esteet olivat varmasti korvan kuurous ja toisten kanssa keskustelu, kysyminen ja kuuntelu, palautteen vastaanottaminen ja sääntöjen noudattaminen sekä myös tervehtiminen. Nämä kaikki rajoitteet ovat



olleet mahdollisesti vaikuttamassa hänen liittymiseensa sosiaaliseen rakenteeseen luokkayhteisöissä.

Tuomaksen rajoitteet näyttäytyvät kognitiivisissa kyvyissä ja omien mielikuvien mukaan elämisessä. Sopeutumistaidoissa hänellä on esteitä lukemisen ja kirjoittamisen alueella, Tuomas ei pukeudu sään mukaisesti vaan enemmän omien mielikuviansa pohjalta. Tuomas haluaa olla keskipiste ja kehittää omaa "konserttia" vieraiden ihmisten parissa mielikuvituksensa pohjalta. Tuomaksen on vaikea auttaa toisia ja hänellä on joitain itsekeskeisiä piirteitä, joten hänen ei ole helppo huomioida toisia. Hänen on vaikea keskittyä ja aikataulumuutokset tuottavat haasteita. Tuomas ei tiedosta fyysisiä voimiaan (Henkilökohtainen tukisuunnitelma/Tuomas/1996). Tuomaksen suurimmat esteet ja rajoitukset olivat siis aggressiivisuus, mielikuviutus ja muutoksensietokyky ja nämä esteet näyttäytyivät selkeästi hänen liittymisessään yhteisöön.

Linnean rajoitteet sopeutumistaidoissa ovat harvasanaisuus sekä se, että jos hän ei pidä jostain asiasta, hän jumiutuu paikoilleen. Hän on verkkainen ja tarvitsee hygieniaansa apua. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hän ei ole kovin oma-aloitteinen. Hän on arka ja ujo, tarvitsee tukea kättelyssä eikä hän aina noudata ohjeita. Koulun käynnissä Linnea tarvitsee jatkuvaa ohjausta kaiken aikaa. Hän tarvitsee apua päätöksenteossa ja siinä, että hakisi toisilta apua. Linnean fyysinen kunto on heikohko ja hän pysähtelee, ellei hän saa kehoituksia jatkaa liikkumistaan. Hänellä ilmenee tiettyä jääräpäisyyttä. Akateemisissa taidoissa on rajoitteita: hän ei tunne kelloa, ei tunne numeroita eikä osaa laskea (Henkilökohtainen tukisuunnitelma/Linnea/1995).

Emilian rajoitteet ovat psyykkeen vaihteluissa: on masennusjaksoja ja maniaa. Hän on mieluummin pienryhmissä kuin suurissa ryhmissä ja hän ei jaksaa kauaa keskittyä opetukseen (Henkilökohtainen opintosuunnitelma/Emilia/1995). Emilia tarvitsee tukea säänmukaisessa pukeutumisessa ja hygieniasa. Hänellä on esteitä oma-aloitteisuudessaan ja hänen on vaikea pitää kiinni sopimuksista (Henkilökohtainen tukisuunnitelma/Emilia/1995). On selvää, että kunkin Kampus-opiskelijan henkilökohtaiset rajoitteet vaikuttavat sosiaaliseen rakenteeseen liittymisessä jossain määrin.

Empiria osoittaa, että sosiaalinen rakenne ottaa vastaan erilaisia rajoituksia, mutta hylkii toisia rajoituksia ja esteitä. Toiset esteet ovat vaativampia (esim. väkivaltaisuus ja aggressiivinen käytös) kuin toiset (esim. jääräpäisyys). Näyttäisi siltä, että ympäristö valikoi esteitä. Luokkatoverit auttavat jos yksilö on oma-aloitteitteeton tai harvasanainen. Sitä vastoin he eivät halua auttaa, mikäli kyseessä on ahdistunut opiskelija, joka itse hakeutuu syrjään tai väkivaltaa edustava opiskelija, joka uhmaa tilanteita äänekkäästi. Eri rajoitteilla on erilaisia arvolatauksia ja niihin suhtaudutaan eri tavoin. Yhteiskunnan arvot näyttäytyvät mikrotasolla suhtautumistavoissa. Ympäristön hyväksymät Kampus-opiskelijat, jotka eivät edustaneet liiallisia ääripäitä, saavuttivat paremmin yhteisön huomion ja hyväksynnän kuin opiskelijat, joilla oli karkeaksi luonnehdittuja piirteitä (väkivaltaisuus) tai piirteitä, joita ympäristö ei hyväksynyt. Aluksi luokkatoverit pitivät Kampus-opiskelijaa ehkä "vähemmän vammaisena", kunnes selvisi heidän vammansa todellinen laatu.

Mitä helpommin Kampus-opiskelijat kykenivät osallistumaan rutiinien ylläpitämiseen, sitä osuvammin he saivat yhteisön jäsenyyden. Sitä vastoin, jos he saivat rajoitteillaan aikaan epäjärjestyksen, sitä suljetumpia he olivat yhteisön jäsenyydestä. Selontekokyky ei liene tekijä, joka olisi merkinnyt kovin paljon yhteisön jäsenyyden saavuttamisessa, vaikka näin voisi olettaa. Linnean kyky kommunikoida oli rajallinen monien esteiden vuoksi, mutta silti hän oli taidoiltaan kiinni yhteisössä. Kampus-opiskelijat liittyivät ryhmään rakenteeseen siten, että he toimivat hyvin intuitiivisesti ja spontaanisti yhteisössä ilman reflektiota. Tämä erosi muiden tavoista toimia, koska muilla ryhmän jäsenillä oli taito reflektoida toimintaansa ja siten ottaa osaa sosiaalisen järjestyksen rakentamiseen. Kampus-opiskelijat ottivat osaa omilla omaleimaisilla tavoillaan arkipäivän sosiaaliin tilanteisiin. Koska koulu instituutioon sisältää prosesseja, joita ihmiset ylläpitävät ja ohjaavat, myös Kampus-opiskelijat olivat näissä prosesseissa mukana. Se, kuinka he ymmärsivät sosiaaliset tilanteet, eivät noudattaneet samaa tulkintaa tai tilannesilmää kuin vammattomien tulkinnat olivat. Esteinä saattoi olla esim. selän kääntäminen kurssikavereiden suuntaan tai hupun pitäminen päässä ja olla toisten katseilta piilossa. Näillä sekä kiinnityttiin yhteisöön että estettiin normikäytöstä. Näissä tilanteissa heitä kohtasi selontekotilanne, mutta heiltä ei suoraan sitä kysytty. Kampus-opiskelijoilta puuttui kyky lukea arkipäivän tilanteita, joka johtui heidän kehitysvammastaan. He eivät siis toimineet aina aktiivisesti norminmukaisesti ja kohtasivat ilman reflektiotaitoa hapraitte selontekotilanteita. Arjen epäjärjestys Kampus-opiskelijoiden käytöksen takia uhkasi omalla tavallaan luokkainstituution toimintakäytänteitä.

Yhteisöt näyttävät aluksi olevan varsin avoimia ja vastaanottavia. Nämä ovat inklusion kannalta tärkeitä piirteitä. Yhteisöt odottavat kuitenkin, että sosiaalinen järjestys rakentuu kaikkien toimijoiden toimesta. Anomaliat tässä saavat aikaan epäjärjestykset. Sosiaalinen inklusio luokkahuoneessa merkitsee erilaisten hienovaraisten sopimusten noudattamista. Tähän varovaiseen ja hienovaraiseen toimintaan tulisi myös kehitysvammaiseksi diagnosoituja henkilöitä opettaa ekologisen analyysin keinoin. Tavat, tottumukset ja lausumattomat säännöt ovat niitä, joita tukihenkilöiden tulee voida käydä läpi kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden kanssa. Nämä ovat yleensä asioista, joita ei koskaan lausuta ääneen - ne havaitaan ja niiden pohjalta toimitaan. Koska kehitysvammaiseksi diagnosoitujen henkilöiden kyky havainnoida ja tehdä niistä tulkintoja ja pohtia niitä reflektiivisesti, on vajaata, heidät tulee siihen opettaa. Näitä taitoja he tarvitsevat yhteisössä yhtä paljon kuin lukemisen ja kirjoittamisen taitojakin. Ne voivat muodostua erityispedagogisiksi opetustavoitteiksi, joita yleensä ei erityispedagogisessa tavoitteenasettelussa tunneta.

Tukimallissa käytetään funktionaalisten taitojen käsitettä. Arjen sosiaalisen järjestyksen luomiseen tarvitaan funktionaalisia taitoja. Etnometodologia ja funktionaalinen malli lähentyvät oikeastaan toisiaan. Kaiken kaikkiaan sosiaalisen elämän suhteellisen pysyvät rakenne antaa yksilölle mahdollisuuksia, mutta asettaa yksilölle myös rajoja. Toisaalta Kampus-opiskelijat ovat voineet myös muuttaa yhteisöjä ja sosiaalista rakennetta. Kun heidät on tuotu inklusion avulla ja Kampus-ohjelman keinoin tavallisiin luokkayhteisöihin, he ovat omilla

tavoillaan "kyseenalaistaneet" tavanomaisen ja pysyvän sosiaalisen rakenteen. Voivatko vammaiset ihmiset muuttaa tätä rakennetta? Jos he voivat, miten joustava rakenne voi olla ja mihin saakka se voi joustaa tai jopa muuttua? Vai voiko se muuttua, ainakaan pysyvästi? Nämä pohdinnat ovat keskeisiä sosiaalisen inklusion kannalta.

Olen tässä luvussa tarkastellut ehkä liiankin subjektivistisesti ja yksilölähtöisesti sekä luokkatovereiden että Kampus-opiskelijoiden näkökulmasta Kampus-opiskelijoiden sosiaalista asemaa. Pohdin yhteenvedon lopuksi myös organisatorista näkökulmaa, jolla on voinut myös olla merkitystä sosiaalisten tilanteiden rakentumiselle. Koulut ovat yhteisöjä, joissa tehdään myös vaikutustyötä. Koulu instituutiona on täynnä luokkayhteiskunnan kerrostumia - oppilaat edustavat jo tiettyä luokkaa yhteisön jäsenenä. He yhdessä ovat osa organisaatiota. Organisaatiossa eri käytänteet, opettajien valta, tenttikäytänteet ja opintopisteiden vaaliminen ovat ehkä esimerkkejä ilmiöistä, joilla kaikilla on merkityksensä sosiaalisten suhteiden rakentumisessa luokkayhteisöissä.

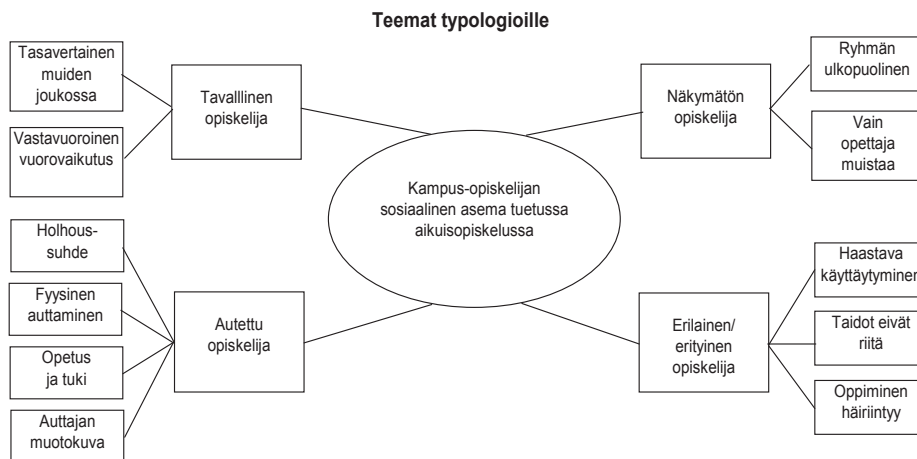
Opettajien valta on erilaista kuin opiskelijoiden valta: hierarkia näkyy erittäin selkeästi koulumaailmassa. Opettajat ovat organisaationsa tuotteita, jotka työskentelevät työpaikkansa sääntöjen ja säännösten pohjalta ja edustavat niitä malleja, joita pidetään kyseisessä koulussa arvokkaina. Heidän työtään ohjaa myös monet rakenteelliset tekijät, lait ja asetukset. Sosiaalisten suhteiden rakentamiseen on otettava siten myös huomioon organisatorinen näkökulma. Organisaatioon kuten esimerkiksi kouluun, liitetään tutkimuskirjallisuudessa sääntörakennetta, auktoriteettisuhteita, sisäistä tehtäväjakoja ja rajoitettua jäsenyyttä (Laulainen 2005, 85). Yhteiskunnassa normeja ja moraalisia koodeja säädellään ja ne heijastuvat kouluun (jossa on koko yhteiskunta). Koulun johto voi kuitenkin viime kädessä vielä korostaa, mikä omassa koulussa on merkityksellistä ja tavoiteltavaa.

Kuitenkin yksilöt makrotason edustajina tuottavat käytöksellään ja asenteillaan päättelyä, joka edustaa organisaation toimintakulttuuria. Yhteisö tuottaa yhdessä päättelyprosesseja, jotka hyväksyvät tai sulkevat yksilöitä yhteisöön tai sieltä ulos. Päättelyprosessien taustalla on erilaisia ilmiöitä, joihin päätelmät kiinnittyvät. Olen pyrkinyt kuvaamaan löydöksissä kaikkea sitä, mitä yhteisöstä on noussut: pedagogisia käytänteitä, asenteita, ryhmäkäyttäytymistä, sääntöjä yms., joilla on merkitystä tässä tulkintaprosessissa.

## 4.5 Sosiaalisten asemien tyypit

Luokkayhteisöissä Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema vaihteli ajallisesti ja muodoltaan eri tavoin. Olen muodostanut aineiston pohjalta tyyppejä siitä, millainen oli Kampus - opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa. Nämä tyypit rakentuivat siten, että luin aineistoani läpi lukuisia kertoja. Delamont (1992); Merriam (1988) käyttävät termiä "reading rereading". Lukiessani dataani hahmottuivat sieltä myös koodikategorioiden listat. Koodattuani aineistoni, sieltä alkoi hahmottua koodien perusteella erilaisia asemia, joissa oli toisiin-

sa nähden erotteluvoimaa. Ne erosivat selkeästi toisistaan. Mietin nimiä näille tyypeille. Käytin myös tutkimuskirjallisuutta tukenani etsiessäni tyyppien nimityksiä. Etsin selkeitä, jäsentäviä nimiä, joilla pystyin erottelemaan tyypit riittävästi toisistaan ja jotka olisivat tyyppin luonnetta tarpeeksi kuvaavia. Muut tyypit olivat alusta asti helposti nimettävissä, mutta näkymätön tyyppi oli aluksi vierailija. Nimesin kuitenkin sen lopulta näkymätön oppilas - tyyppiä, koska mielestäni se kuvasi selkeämmin sitä asemaa, jonka Kampus-opiskelija luokassa sai. Käytin typologioiden sisällä myös teemoittelua, sillä se antoi mahdollisuuden jäsentää tyyppin sisällä olevaa ainesta ja siten pystyn kuvaamaan sitä kaikkea aineistosta noussutta variaatiota, mikä tyyppin sisään kuuluu tai minkä kautta tyyppi rakentuu. Erilainen ja erityinen tyyppi oli voimakas ja kirjoitin sen ensin. Vaikka se oli täynnä negaatioita, sen kirjoittaminen oli sisällöllisesti helpoin aloittaa. Tämän jälkeen rakentuivat autettu, näkymätön ja tavallinen tyyppi.

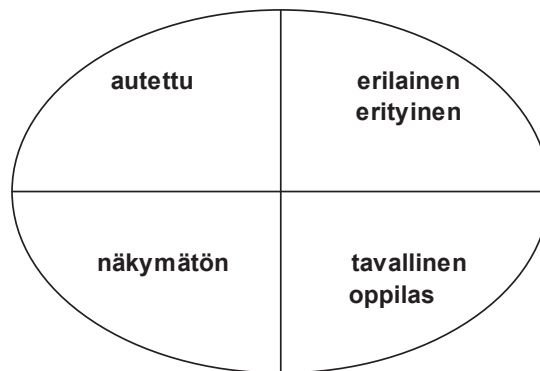


KUVIO 7 Teemat typologioille

Tyyppien erottelussa on todettavissa myönteinen - kielteinen - ulottuvuudet. Havaintojeni pohjalta voin aineistosta erottaa neljä erilaista sosiaalista asemaa/kehystä. Näitä ovat: tavallinen oppilas - tyyppi, autettu oppilas - tyyppi, näkymätön oppilas - tyyppi ja erilainen ja erityinen oppilas - tyyppi. Positiivisia sosiaalisia asemia ovat tavallinen oppilas - tyyppi ja autettu oppilas - tyyppi. Kampus-opiskelijat toimivat yhteisössä norminmukaisesti. Sitä vastoin negatiivisen sosiaalisen aseman saivat erilainen ja erityinen oppilas - tyyppi ja näkymätön oppilas - tyyppi. Negatiivinen sosiaalinen asema kuvaa kaikkea sitä asenneilmastoa, joka latautui tämän aseman sisään. Tähän liittyi kaikkea sitä kielteistä käytöstä, jota luokkatoverit ilmaisivat Kampus-opiskelijaa kohtaan. Tähän liittyi voimakkaita reaktioita: ulossulkemista, leimaamista ja vallankäyttöä. Tämä kaikki uhkasi sosiaalista asemaa ja sen syntyä. Positiivinen sosiaalinen asema sitä vastoin merkitsi ryhmään liittymistä, osallisuutta ja myönteistä vuorovaikutusta Kampus-opiskelijan kanssa. Erottelin nämä kaksi janan ääripäätä varsin karkeasti, enkä ottanut mukaan välimaastoa passiivista ulottu-

vuutta. (vrt. Saarinen 1994). Tärkein kriteeri erottelussa positiivinen - negatiivinen oli se, miten ryhmään pääsi sisään.

Kuviossa 8 olen täsmentänyt tyyppit. Autettu ja tavallinen oppilas-tyypit ovat ristikkäin ja edustavat tyyppien positiivista ulottuvuutta. Erilainen/erityinen ja näkymätön oppilas-tyypit kuuluvat sitä vastoin negatiiviseen sosiaaliseen asemaan.



KUVIO 8 Kampus-opiskelijoiden sosiaaliset asemat luokissa

Kaikilla Kampus-opiskelijoilla oli alati vaihtuvat opiskelijaryhmät ja lukuisia ryhmiä, paitsi Marialla. Maria opiskeli yhden lukuvuoden ainoastaan yhden ryhmän mukana ja vaihtoi toisena opiskeluvuonna ryhmää. Hän oli kaiken aikaa vain näissä kahdessa ryhmässä.

TAULUKKO 3 Kampus-opiskelijoiden sosiaalisen aseman variaatiot

Nimi	Näkymätön	Autettu	Tavallinen	Erityinen
Tuomas	x	x	x	x
Maria	x	x	x	x
Linnea	x	x	x	ei
Emilia	x	x	x	ei

Taulukossa 3 esitän, miten tyyppit ovat jakautuneet Kampus-opiskelijoiden kesken. Näkymätön oppilas - tyyppi, autettu oppilas - tyyppi ja tavallinen oppilas - tyyppi esiintyivät kaikkien neljän Kampus-opiskelijan aineistossa. Sitä vastoin erityinen ja erilainen oppilas - tyyppi erottui vain Marian ja Tuomaksen aineistossa.

TAULUKKO 4 Sosiaalisten asemien kehitysvaiheet ja kehitysvaiheita todentavat käännekohtat/syytulkinnot

TYYPPI	TAVALLINEN OPPILAS	AUTETTU OPPILAS	NÄKYMÄTÖN OPPILAS	ERILAINEN / ERITYINEN OPPILAS
VAIHE	" Vieraskoreus"	" Taantuma"	" Syrjäytyminen alkaa"	" Halutaan pois ryhmästä"
VAIHETTA KUVAAVA ASENNE	"Kampus-opiskelija on kiva saada mukaan"	"Kampus-opiskelija viekin aikaa omalta opiskelulta"	"Kampus-opiskelijaa ei jakseta ottaa mukaan"	"Syrjäytynyt"

Typologioiden kehitysvaiheet seuraavat Garfinkelin etnometodologista päättelyprosessia siten, että luokkatoverit liittivät aina erilaisia päättelyitensä siihen, millaiselta Kampus-opiskelijan asema milloinkin näytti. Näihin prosessin vaiheissa oleviin typologioihin liittyi aina erilaisia päättelyitä. Luokkatoverit tekivät havaintoja yhteisöissä Kampus-opiskelijasta, hänen sanoistaan, käytöksensä ja siitä arkisesta järjestyksen pidosta, johon Kampus-opiskelijat ottivat osaa. Näistä havainnoista luokkatoverit muodostivat päättelynsä tuloksen, mikä johti typologiaan. Prosessi oli aaltomainen: havainnot muuttivat typologiaa. Uuden tyyppin perustana oli joukko uusia havaintoja, joista typologia syntyi ja rakentui.

Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema vaihteli ajan kuluessa taulukon 4 mukaisesti. Alussa Kampus-opiskelijan rooli oli tavallinen oppilas - tyyppiä. Siihen kuului vieraskoreutta ja uuden tulokkaan myönteistä vastaanottamista. Kaikki perustui toisaalta myös uutuuden viehätukseen. Kun aikaa kului ja prosessit etenivät luokissa ja oppilaat elivät opettajineen arkipäiväänsä, tuli toinen vaihe, jota voisi kuvata autetun tyyppin syntymävaiheeksi. Tässä kohdin ryhmässä esiintyi tietyyppistä taantumaa. "Kampus-opiskelija viekin aikaa omalta opiskelulta" ja häneen täytyy satsata ja panostaa. Tällöin Kampus-ohjelman realiteetit tulivat vastaan luokkatovereille, mutta he suhtautuivat tähän kuitenkin vielä myönteisesti. Näkymätön-oppilas - tyyppin aikana alkoi syrjäytymiskehitys siten, että Kampus-opiskelijaa ei huomioitu tai nähty. Viimeinen tyyppi astui kuvaan mukaan vain Marian ja Tuomaksen kohdalla ja tämä tyyppi edusti erilainen ja erityinen oppilas - tyyppiä, joka oli selkeästi syrjäytymiskehityksen päätepiste. Kampus-opiskelijasta haluttiin päästä eroon, hänen koettiin häiritsevän luokkatoverien opiskelua liikaa.

Huomattavaa oli, että typologiat todellakin etenivät prosessimaisesti, vaihe vaiheelta. Jokainen tyyppi edusti tiettyä prosessin vaihetta, johon liimautui erilaisia latauksia ja siten prosessi sai uusia jännitteitä, eteni ja jatkoi matkaansa. On vaikea havaita, erosivatko typologioiden "ajallisuuskaaret" toisistaan? Elikö kukin tyyppi yhtä pitkän ajan? Uusien typologioiden syntyä vahvisti se, että havainnoissa alkoi tulla mukaan ainesta, joka ei enää kuulunut joukkoon. Eli tutkijana havahduin siihen, että nämä havainnot eivät enää mahtuneet ko. tyyppin sisään, vaan kyseessä oli jotain muuta. Kun tietty määrä "uusia havaintoja" alkoi tulla esiin, niistä alkoi hahmottua erilainen typologia.



## 5 KAMPUS-OPISKELIJOIDEN SOSIAALINEN ELÄMÄ KAMPUS-OHJELMAN AIKANA<sup>22</sup>

Tämä analyysi pohjautuu vuosien 1995 - 1996 aikana kerätyistä verkostokartoista sekä vanhempien kanssa käydyistä haastatteluista, jotka olivat luonteeltaan verkostoneuvotteluja (ks. liite 9). Näissä haastatteluissa pureuduttiin Kampus-opiskelijan verkostokartan avaamiseen. Lisäksi haastattelin sovelletusti OVAA-LI-haastattelumenetelmällä Kampus-opiskelijoita (ks. liite 4). Kaikkien näiden aineistojen pohjana olivat tulevaisuuden suunnitelmat, joissa sosiaalisten suhteiden selvitys oli analyysina peruslähtökohta.

### 5.1 Linnean sosiaalisten suhteiden kartat

#### *Opintojen alkuvaihe, syksyllä*

Ensimmäisen lukukauden alussa syksyllä 1995 Linnean sosiaalisten suhteiden karttaa hahmotteli kanssamme Linnean äiti. Linnean kartta oli rakentunut kokonaan hänen äitinsä ystäväistä, jotka olivat iäkkäitä naisia. Ikäistään seuraa Linnealla ei ollut. Näin ollen Linnea joutui käyttämään äidin suhdeverkostoja ja rakentamaan niiden avulla sosiaalista pääomaansa (Burt 1992, 8-9). Sosiaalisten suhteiden kartta pysyi pitkään ennallaan, koska Linnean elämässä ei ollut tapahtunut paljoakaan muutoksia. Linnean lähiverkostoon kuului äiti. Sukulaisista puolestaan lähiverkostoon kuuluivat Linnean äidin kaksi siskoa ja hänen veljensä vaimoineen. Nimimainintoja oli neljä.

Naapurit ja ystävät - kohdan nimimainintoja oli kolmetoista. Naapureista lähimmäisenä verkostossa oli Hilikka, joka hoiti Linneaa silloin tällöin. Myös toinen naapuri, iäkäs nainen, kuului naapurit-ystävät verkostoon. Tämä nainen lähetti aikoinaan Linnean kouluun. Vielä oli näkyvissä yhden naisen nimi naapurit-ystävät - verkostossa ja tämäkin nainen hoiti Linneaa aika ajoin. Nämä

---

<sup>22</sup> Käytän luvun 5 pohjana sovelletusti mm. artikkeleja Saarinen (1998; 2003)

kolme henkilöä ovat Linnealle läheisiä. Narayan ja Cassidy (2001) naapuruussuhteet-dimension osio näkyi Linnean kartoissa. Narayan ja Cassidy (2001) kuvaavat, että läheisiltä naapureilta voi pyytää apua ja ylipäättänsä naapuruussuhteet ovat osa sosiaalista pääomaa. Tämän pystyi toteamaan vahvasti Linnean kohdalla. Hänellä oli tiiviit suhteet naapureihin.

Muita ystäväverkostoon kuuluvia henkilöitä oli nainen Keski-Suomesta, Linnean entinen opettaja ja ohjaaja työtoimintakeskuksesta. Äiti ei nähnyt heitä viranomaisverkostoksi. Sekä opettaja että ohjaaja olivat aikanaan hoitaneet Linneaa. Tähän verkostokartan osaan kuului myös vielä yksi vanhempi rouva ja kehitysvammalääkäri. Kehitysvammalääkäri hoiti Linneaa ja puolestaan Linnean äiti oli hoitanut lääkärin lapsia. Näissä suhteissa Linnea kykeni saavuttamaan tavoitteitaan (ks. Woolcock 2000). Linnean verkostoon kuului myös kaksi hyvin iäkästä naista Bertta ja Martta. Toinen oli tuttava ja toinen naapuri. Myös Linnean kummi oli ystävä-verkostossa. Martta oli eräs ystävä, joka hoiti Linneaa tarvittaessa. Bertta, Martta ja Hilla hoitivat myös Linneaa tarpeen mukaan. Linnealla oli vapaa-ajan rientoja, hän kävi esimerkiksi tanssimassa. Tässä verkostossa olivat myös Hannu ja Katri, avopari, sekä äiti ja tytär Pia ja Leena. Naapurin Kaija oli sellainen, johon pystyi turvautumaan, jos tarvittiin tukea. Virallista tukea olivat vain Kampus-ohjaaja sekä leirinohjaaja. Verkostossa oli vielä mukana eräs äiti ja tytär. Koulukaverimerkintöjä ei ollut yhtään, mutta äiti toivoi niitä syntyvän opintojen edetessä. Tässä kohdin ei voi puhua edes heikoista siteistä (vrt. Granovetter 1973).

Kerroin Linnean äidille, että minua kiinnostaisi puhua Linnean sosiaalisesta tilanteesta enemmän. Hän ryhtyi näyttämään kortteja, joita Linnea oli saanut tutuilta ja sukulaisilta. Linnean kontaktipiiri koostuu lähinnä häntä huomattavasti vanhemmista ihmisistä. Ikätovereita ei ole. Äiti kuitenkin toivoi niitä.

(Keskustelu Linnean äidin kanssa/MS/200995)

Linnea ei kykene itse menemään minnekään kodin ulkopuolelle yksin. Äidin kanssa keskusteltiin ystävien hankinnasta ylipäättänsä. Näyttäisi siltä, että on hyvin vaikeaa ajatella, että Linnea saisi ystäviä yht'äkkiä. Ystävyys alkaminen vaatii aikaa ja on aina pitkäkestoinen prosessi. Kuitenkin Linnean luonne on sellainen, että hän varmasti voisi saada ystäviä. Sitä paitsi hän on alkanut keskustella enemmän kuin ennen.

(Sovellettu Ovaali-haastattelu/MS/ 081195)

### *Ensimmäisen lukuvuoden loppu, keväällä*

Lukuvuoden lopussa keväällä 1996 sosiaalisten suhteiden kartta oli aivan toisen näköinen. Tämä kartta tehtiin jälleen Linnean ja hänen äitinsä kanssa seuranta-kokouksen yhteydessä keväällä 1996. Kartassa naapuri-ystävämainintoina olivat läheisimpänä Linneaa kouluun lähettänyt ystävä ja Hilkka. Uutena nimenä siellä oli Kampus-ohjaaja Ritva, josta oli tullut perheelle tärkeä ystävä. Myös sosiaalialan opiskelija Hannele oli päässyt lähelle tässä verkoston osassa. Ystävä-naapuri-verkossa olivat edelleenkin äidin sisarukset ja heidän puolisonsa, ohjaaja ja entinen opettaja, äidin ystävät avopari Hannu ja Katri. Sukulaisista pikkuserkku 9-vuotias Mari tuli lähiverkostoon. Muutoin tämä alue koostui aivan samoista nimistä.

Koulukaveri-verkostossa oli muutoksia. Lähimpänä oli Minna Takkunen, joka oli mainittu läheiseksi koulukaveriksi, vaikkakin hän oli Kampus-ohjelman harjoittelija. Mainintoja oli tullut lisää. Mukana olivat sosiaalialan oppilaitoksesta kaksi lähihoitajaopiskelijaa Päivi ja Tarja. Mukana oli myös Leilan nimi. Hän oli eräs vanhempi sosiaalialan opiskelija, joka vei Linneaa eri paikkoihin koululla ja otti kontaktia häneen jo syksyn alusta alkaen, kun Kampus-ohjelma alkoi. Leila oli tuottanut Linnealle monenlaista iloa. Hän kävi juttelemassa Linnean kanssa ja oli ottanut hänet mukaan tunneilla, kun oli itsenäistä työskentelyä. Tässä kohdin voi nähdä heikkoja siteitä koulukavereihin, mikä on Linnean kannalta merkityksellistä. Linnea kiinnittyi näihin siteisiin ja näki ne tärkeiksi. Voisivatko nämä olla ystävyysuhteiden alkuja? Granovetter (1973) mainitsee heikkojen siteiden olevan epäsäännöllisiä suhteita. Näissä suhteissa oli huomattavissa samoja piirteitä. Nämä suhteet olivat lyhyitä kontakteja ja niitä myös leimasi epäsäännöllisyys. Myös sosiaalialan oppilaitoksen kirjastonhoitajan nimi oli päässyt tähän osioon. Kirjastonhoitaja oli Linnean tuetun työn kautta tullut työtoveri.

Koulu- ja työkaveririntamalla on tapahtunut jotain uutta ja mullistavaa myöskin. Päivi ja Tarja lähihoitajaopiskelijat ovat tuoneet tähän lohkoon jonkin asteisen osansa. Vaikka he eivät olekaan varsinaisia ystäviä, mutta kuitenkin pitempi aikaisia tutkihenkilöitä. Mukana on myös Sara kirjastonhoitaja sosiaalialan oppilaitoksessa ja tämä ihminen ottaa kuulemma Linnean hienosti mukaan toimintoihin ja osaa huomioida Linneaa hyvin. Syksyllä Linnea on tavannut Leilan, joka on opiskelija. Tämä opiskelija on tuottanut Linnealle iloa siten, että hän käy juttelemassa Linnean kanssa ja on ottanut Linnean mukaan aina itsenäisillä tunneilla, kun on itsenäistä työskentelyä.

(Linnean seurantakokous ja toisen verkostokartan laadinta/MS/210596)

### *Toisen lukuvuoden loppu, syksyllä*

Täytimme sosiaalisten suhteiden kartan kolmannen kerran toisen opiskeluvuoden syksyllä 1996, lähellä joulua. Edellisiin karttoihin verrattuna karttaan oli tullut seuraavaa: Mikko-avustaja pääsi naapuri-ystävä-osioon kauemmaksi. Linnean kampaaja pääsi tähän myös, samoin kaksi mökkinaapuria. Entinen työkeskuksen työntekijä, mies Jaakko, oli myös tullut tähän osioon mukaan. Koulukaveripuolen verkostossa oli suurimmat muutokset. Sieltä löytyi viiden opettajan nimi ja edelleen kahden opiskelijan nimi, mutta nämä nimet olivat vaihtuneet. Enää mukana eivät olleet ne aiemmat opiskelijat Leila, Päivi ja Tarja. Nyt mukaan tulivat peruslinjan opiskelija Susan ja sosiaalikasvattajaopiskelija Mirkka. Puhtaat suhteet olivat siis täyttäneet Linnean kohdalla tietyn tehtävän ja ne päättyivät. Niillä oli jokin merkityksensä.

### *Yhteenveto Linnean sosiaalisista suhteista, verkostoista*

Linnean kartta näytti ensimmäisellä kerralla hyvin tyypilliseltä kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön kartalta. Segregoidut ympäristöt estivät suhteet ikätovereihin. Ikätoverit olivat äidin ystäviä, iäkkäitä naisia. Näistä sosiaalisista suhteista Linnea sai osansa. Linnealla ei ollut ainuttakaan ikätoveria. Etnome-

todologisesti katsottuna näyttäisi siltä, että Linnea kykeni tuottamaan sosiaalisen elämän dynamiikkaansa varsin kapean verkoston avulla. Ne henkilöt, jotka olivat Linnean verkostossa, hoitivat Linneaa. Heidän välillään oli jokin hoitosuhde ja nämä ihmiset hoitivat Linneaa tilapäisesti. Viranomaisista oli tullut Linnean perheelle ystäviä ja näitä ei haluttu edes kutsua viranomaisiksi. Epävirallinen tukiverkosto oli laaja, viranomaisverkosto puolestaan oli suppea. Merkityksellistä oli se, että Linnealla oli vapaa-ajan rientoja, joissa hänellä oli aina olemassa uusiin ihmisiin tutustumisen mahdollisuus, koska hän käytti eri konteksteja. Tanssiminen vammattomien ihmisten kanssa tarjosi yhden areenan rakentaa sosiaalisia suhteita, edes kepeitä puhtaita suhteita.

Lukuvuoden lopussa erityistä oli, että ystäväpuolen verkostoon oli tullut kolme nimeä sosiaalialan oppilaitoksesta ja nämä olivat koulukaveruussuhteita. Mainintoja oli kaksi. Mielestäni oli tärkeää, että verkostossa oli mukana näiden kahden opiskelijatoverin nimet. Vaikka suhteet olisivatkin olleet haaleita, ne olivat kuitenkin Linnealle tärkeitä ja merkittäviä. Tämä kertoo myös siitä, että hän on päässyt jotenkin ryhmiin mukaan, ainakin omasta ja äitinsä mielestä. Nämä ovat heidän omia kokemuksiaan ja heille tosia. Heritagen (1996) mukaan yhteiskunta ja kulttuuri sisältävät prosesseja, joita ihmiset ylläpitävät ja ohjaavat. Myös Linnea kehitteli omalla tavallaan sosiaalista verkostoaan, jonka avulla hän omalla tavallaan kiinnittyi sosiaalisesti kulttuuriin ja yhteiskuntaan ja oli osa kouluinstituution sosiaalista verkostoa. Myös tuettu harjoittelupaikka oli Linnealle arvokas ja sieltä eritoten kirjastonhoitajan nimi oli tullut näkyväksi. Mukana oli myös Kampus-opettaja ja Kampus-ohjelman gradun tekijä. Uudet viranomaissuhteet alkoivat nousta pintaan verkostokartoissa. Muuten verkosto oli samantyyppinen.

Kolmas verkostokartta tuotti lisää nimiä: vanhoja tuttavlia löytyi ystävä- ja naapuriosioon. Myös kolmen koulutoverin nimet olivat kadonneet, mutta niiden tilalle oli tullut kaksi muuta koulukaveria. Mikko-avustajan nimi esiintyi kartassa. Opettajista viisi oli päässyt koulukaveriosioon. Sosiaaliset suhteet olivat hyvin vaihtuvia ja varsin haaleita, niissä ei ollut jatkuvuutta koulukaveriosastolla, joten voi sanoa puhua niiden olleen heikkoja siteitä (ks. Granovetter 1973).

Vaikkakin nimet vaihtuivat, niitä kuitenkin oli mukana ja tämä on mielestäni hyvin tärkeä. Näissä on piirteitä puhtaan suhteen käsitteestä. Puhdas suhde kestää tietyn ajan, sille määrätyn tehtävän ja se loppuu johonkin kriittiseen kohtaan. Tätä kriittistä kohtaa emme tiedä, mutta väittäisin, että kun suhde on rakentunut kepeästi, se myös kaatuu helposti. Joka tapauksessa nämä puhtaat suhteet täyttivät ainakin Linnean kannalta tehtävänsä. Ne loivat Linnealle itsetuntoa ja uskoa omiin kykyihin näissä ympäristöissä, joita hän käytti. Suhteita Linnea on omien kokemusten mukaan kuitenkin rakentanut aktiivisesti ja osannut nimetä itselleen tärkeät ihmiset kouluelämästä. Sitä vastoin sukulaisuussuhteet, viranomaiset, joista tuli ystäviä ja äidin ystävät pysyivät.

Linnean verkostosta voi nähdä sen, että hänellä ei ole aivan tyyppillinen kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön kartta. Hänellä oli kaiken aikaa vammattomien ihmisten nimimainintoja. Nimimaininnat ovat voineet näkyä

siksikin kartoissa, että nämä luokkatoverit ovat olleet Linnealle ystävällisiä ja hän saattaa määrittää ystävyyttä kevyemmin kriteerein. Näin ainakin tutkimuskirjallisuus asian esittää (esim. Duck 1991). Joka tapauksessa Kampusohjelma loi Linnean koulun käynnille puitteet ja näissä puitteissa hän kohtasi ihmisiä, joita hän osasi mainita lähipiirikseen. Linnealla oli kartassa sekä vahvoja että heikkoja siteitä (ks. kuvio 9). Vahvat siteet rakentuivat lähinnä sukulaisien ja äidin suhteiden varaan. Heikot siteet tulivat koulukaverimainintoina esiin. Nähtävissä on myös se, että sosiaalinen pääoma näkyi Linnean ja hänen koulutovereidensa välisenä kykynä toimia keskenään ja heidän välisenä luottamuksenaan (Bourdieu1980).





## 5.2 Emilian sosiaalisten suhteiden kartat

Tein Emilialle vain kaksi sosiaalisten suhteiden verkostokarttaa, koska hän joutui opintojensa kevätlukukaudella 1996 pitkäksi aikaa (yli 2 kk) masennuksen takia sairauslomalle ja hänen lukukautensa keskeytyi. Ensimmäinen verkostokartta syksyllä 1995 kuvasi tilannetta, josta Emilia ponnisti Kampus-opintojen pariin ja se tehtiin yhdessä Emilian kanssa heti ensimmäisen syyslukukauden alussa. Toinen verkostokartta kuvasi Kampus-opintojen aikaista alkutilannetta ja se tehtiin syyskauden puolessa välin 1995.

### *Tilanne Kampus-opintojen alussa*

Emilian perheeseen kuuluivat äiti, isä, ja kaksi veljeä. Sisko oli jo muuttanut pois kotoa. Perhe on uskovainen ja suku näyttölee suurta osaa sosiaalisessa elämässä. Emilian verkostoon kuuluu useita naisia. Siellä oli seitsemän nimi-mainintaa. Lähimpänä oli serkku Heidi. Sitten tulee lisää serkkuja, pikkuserkku, isän sedän vaimo. Kartassa oli kuuden naisen nimet: Meri, Pauliina ja Katriina sekä serkku Hanna ja pikkuserkku Sari. Naapureina ja ystävinä oli vain naapurin rouva Laina. Viranomaisina olivat lähimpänä kehitysvammahuoltaja Laura. Sitten tulevat koulun entiset neljä ohjaajaa, joissa on mukana kaksi miestä ja kaksi naista. Mukana on myös entinen työkeskuksen ohjaaja Petri. Koulukaveri-kohdassa on lähimpänä entisestä koulusta Marjaana. Kauempana ovat samasta kansanopistosta vielä Terhi ja Jaana.

Kävin Emilian luona selvittelemässä ystävyyteen liittyviä asioita. Mukana olivat Emilia, äiti ja isä. Veljen näin vilaukselta. Vanhemmat toivovat Emilialle koulukavereita. Isä pitää itsestään selvänä, että niitä syntyisi. Emilian mielestä ystävien pitäisi olla seuraavanlaisia: ei saa kiroilla, on ystävällinen, reippaita, useampia ja iällä ei ole väliä.

(Keskustelu/MS/250995)

### *Ensimmäisen syyskauden lopussa, ennen joulua*

Perhetilanne oli muuttunut. Toinen veljistä oli muuttanut jo pois kotoa ja hän siirtyi kauemmaksi perheverkostoon. Naapurit- ja ystävät-verkostossa ovat edelleen samat nimet. Joskin kauempaan verkostoon oli tullut yksi nimi lisää: isän serkun vaimo Riitta. Viranomaisverkosto oli muuttunut täysin. Siellä olivat uusina niminä Kampus-ohjelman harjoittelija Minna Takkunen ja Emilian vanha tuttu kuntoutusohjaaja Melisa. Sukulaisten verkostosta löytyivät samat henkilöt: isän sedän vaimo, Sari pikkuserkku ja Meri-serkku. Hanna-serkun nimi hävisi, mutta tilalle tulivat kaksi nimeä: lähisukulaiset Anna ja Anne. Näiden suhteiden avulla Emilia pystyi kuitenkin hyödyntämään inhimillistä pääomaansa (Burt 1992).

Tässä vaiheessa koulukaveriverkostossa ei ollut yhtään nimimainintaa. Etenkin Emilian äiti toi selkeästi esiin sen, että Emilian ystävien tulisi olla samalla tavalla uskovaisia kuin hekin ovat. Äidillä oli pelkoja tätä asiaa kohtaan ja

hän pelkäsi, ettei Emilia löytäisi uskovia ystäviä. Emilia, kuten muutkin uskovat, joutuvat uusien tilanteiden edessä ristiriitoihin. Vahva usko auttaa eteenpäin ystävyysuhteiden solmimisessa. Emilian ystävyysuhteidotteeseen lautaui enemmän toiveita uskonnon takia, ja tällä oli merkitystä Emilian sosiaaliselle pääomalle. Hänellä ei ollut käytössä suhdeverkostoja. Minna Takkusen roolina oli harjoitteluaikana tukea Emiliaa löytämään ystäviä sellaisista paikoista, joissa käy samalla tavalla uskovia nuoria.

Haastattelija Minna: no, entäs sitten vanhempien ihmisten kanssa? Niin minkälaisia yhteyksiä nämä on? Mitä sää teet heidän kanssaan, minkälaisia asioita te teette yhdessä ja touhuate?

Emilia: Hiljaisuus

Haastattelija Minna: Onko sinusta sinun mielestä sinulla riittävä määrä ystäviä?

Emilia: on aika paljon, ystäviä

Haastattelija Minna: Joo. No tuota onko sinulla sellanen tunne, että halusitko sinä lisää ystäviä? Ystävien määrää lisätä?

Emilia: En tiiä.

Haastattelija Minna: No, mitä kautta sinä voisit saada niitä lisää? Jos sinä haluat niitä lisää?

Emilia: Yleensä silloin kun mä meen kouluun syysloman jälkeen. Siellähän on vieraita ihmisiä ja niihin tutustuu niin, oppii tuntemaan.

Haastattelija Minna: Niin, että sinä odotat siltä koululta, että sinä tutustut samanikäisiin tuttuihin, niinkö?

Emilia: Niin

(Emilian Ovaali-haastattelu 151095)

### *Yhteen veto Emilian sosiaalisista suhteista, verkostoista*

Emilialla oli tiiviit välit perheenjäseniin. Ikäihmisistä oli tullut hänen läheisimpiä ystäviään. Viranomaiset näyttelivät suurta osaa Emilian verkostoissa (ks. kuvio 10). Vanhat tuttavat viranomaista kulkivat mukana ja myös Kampusohjelman työntekijä Ritva ja Minna Takkunen, gradun tekijä olivat luontevasti mukana verkostossa. Sukulaisuussuhteet olivat kohtalaiset rikkaita, joskin sielläkin oli serkkuja ja ikäihmisiä, joten vanhemmat ihmiset olivat keskeisiä Emilian verkostossa. Tämä on löydös, jota tutkimuskirjallisuus vahvistaa (ks. esim. Heyne 1997). Mielestäni Emilian sosiaalinen pääoma on sosiaaliseen rakentamiseen liittyvä resurssi, jonka tehtävänä oli helpottaa hänen tavoitteellista toimintaansa. Herää kysymys voivatko ikäihmiset auttaa nuorta Emiliaa tavoitteiden täyttämässä vai tekisivätkö ikätoverit Emilian tavoitteiden saavuttamisen helpommaksi. Vaikka nykytilakuvauksessa oli mukana vanhoja koulukavereita segregoidusta kouluympäristöstä, nämä kuitenkin katosivat toisen verkostokartan laadinnan hetkellä eikä tilalle tullut ketään Kampusohjelman kouluympäristöistä. Emilian verkosto näytti huolestuttavalta koulukaverisuhteiden kohdalla. Ikävää oli myös, että suhteet entisiin opiskelijatovereihin jäätyivät. Tämä voi kertoa sitä, ettei hän päässyt kiinnittymään koulu yhteisöihin OKL:ssä eikä myöskään sosiaalialan oppilaitoksessa. Hän oli vailla kaveruussuhteita ja tällä saattoi olla merkitystä myös hänen mielenterveytensä järkkymiselle. Varmasti siihen ovat vaikuttaneet monet eri tekijät, mutta ystävyysuhteiden puute voi heikentää terveyttä ja vähentää elämänhalua.

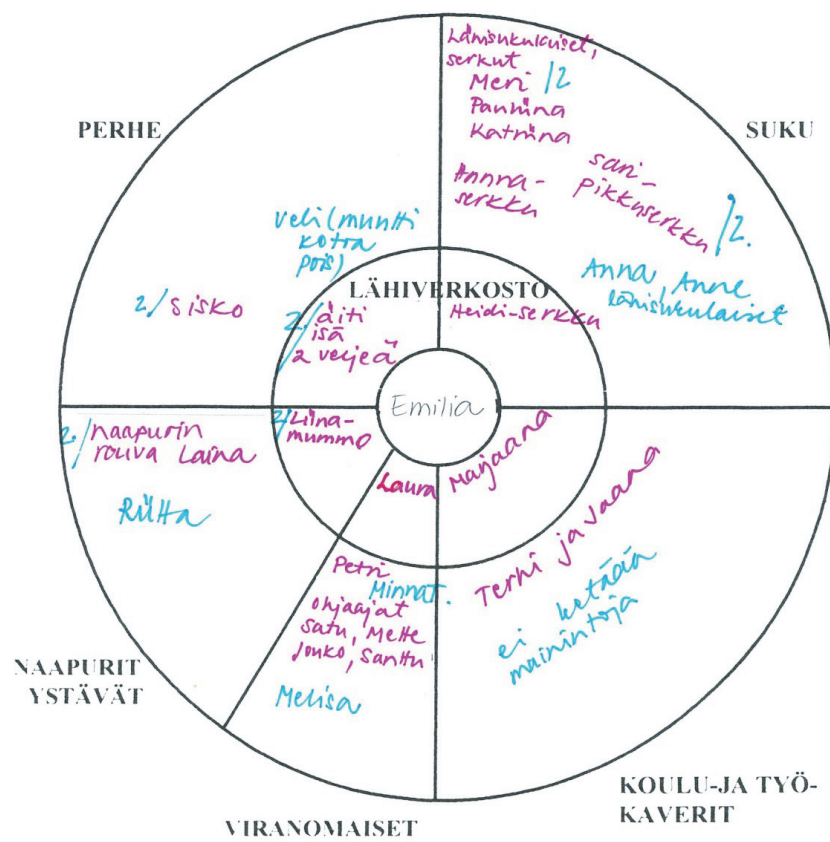
Tutkijat Perlman ja Peplau (1982) esittivät, että yksinäisyyden ja mielen-terveyden välillä on selkeä yhteys. Samaa yhteyttä on tutkinut myös Polansky (1986). Myös Putnam (2000) näkee, että sosiaalisessa pääomassa korostuu elämänlaatua ja terveyttä koskevat määritykset. Perlmanin ja Peplaun (1982) ja Polanskyn (1986) molemmissa tutkimuksissa näyttäytyy yhteys yksinäisyyden, masennuksen, neuroosien ja muidenkin mielenterveyttä uhkaavien sairauksien kohdalla. Samaa kertoivat muut aineistot Emilian kohdalla. Toisaalta sosiaalisten suhteiden kartta tehtiin aika aikaisin ensimmäisenä lukukautena, joten koulukaveruussuhteet eivät olleet vahvistuneita.

Etnometodologiselta kannalta katsottuna väljyys ikätoverimaininnoissa koulumaailmassa saattoi osaltaan heikentää Emilian kiinnittymistä kouluympyröihin. Hän ei päässyt osaksi sosiaalista järjestystä, koska oli vailla kumppaneita. Ihmisethän rakentavat yhdessä sosiaalisen järjestyksen (ks. esim. Suoninen 2001). Haastattelussa ilmeni, että Emilia kaipasi näitä suhteita ja oli valmis kohtaamaan uusia ihmisiä ja saamaan ystäviä. Samaa myös hänen vanhempansa toivoivat. Koulu on paikka, jossa on mahdollisuus tutustua toisiin ihmisiin ja siellä muodostuu yleensä luontevasti ystävyys-suhteita. Ystävät olisivat toimineet siellä myös turvaverkkona. Nyt Emilia oli vailla näitä turvasiteitä, joiden varassa hän olisi voinut harjoittaa jokapäiväistä sosiaalisuuttaan (ks. Narayan ja Cassidy 2001). Tämä haavoitti häntä ja heikensi myös hänen itsetuntoaan ja omanarvontuntoaan.

On luonnollista, että myös Emilia, nuorena naisena, toivoi myönteisiä ystävyys-suhteita. Emilian sosiaalisten suhteiden kartta koostui ihmisistä, jotka ovat henkisiltä arvoiltaan samanlaisia ihmisiä. Hän liikkui iltaisin rauhanyhdistyksellä ja asioillaan, jolloin hänen oli myös mahdollista saada kaltaistaan seuraa. Uskonnollinen tausta oli yksi niistä tekijöistä, joilla oli myös merkitystä sosiaalisten suhteiden rakentumisessa. Se oli itse asiassa myös ystävyys-suhteiden alkamisen ehto. Puhtaassa suhteessa korostuu yksilöiden välinen arvomaailma, joka korostui myös Emilian elämässä. Uskon tuli olla näissä suhteissa se tahdon asia, johon molemmat kiinnittyivät. Tämä saattoi myös rajata ystävyys-suhteiden syntyä tai vähentää sopivien kumppanien löytymisen mahdollisuutta. Vai oliko tämä kaksinkertainen marginalisoinnin ja stigmatistisoinnin lähde?

Emilia

## VERKOSTOKARTTA



1. Kampus - opintojen alkuvaihe
2. Ensimmäisen syyslukukauden lopussa

KUVIO 10 Emilian verkostokartta

### 5.3 Tuomaksen sosiaalisten suhteiden kartat

Tein Tuomakselle kaksi sosiaalisten suhteiden karttaa yhdessä Tuomaksen ja hänen äitinsä kanssa. Toinen kartoista laadittiin ensimmäisen syyslukukauden 1995 lopulla. Tässä kartassa kartoitettiin menneisyys ja nykytila, josta ponnistettiin alkuun. Toinen kartta laadittiin kevätlukukauden 1996 alussa. Tuomaksen kohdalla Kampus-ohjelma jouduttiin lopettamaan alkutalvesta, kevätlukukaudella, vaativan haastavan käytöksen vuoksi. Tämän vuoksi en kyennyt saamaan kolmatta sosiaalisten suhteiden karttaa tähän tutkimukseen.

#### *Tilanne Kampus-opintojen alussa*

Tuomaksen lähiverkoston, perheverkoston kuuluivat äiti ja isä, veli ja sisaren kaksi lasta. Myös sisko ja hänen miehensä olivat tärkeitä Tuomakselle. Tuomaksen verkosto koostui 50 - 70-vuotiaista miehistä. Naapuri-ystäväverkoston kuuluivat mökkinaapuri Pate. Naapuri Tepponen oli myös mukana verkostossa, samoin neljä muuta miestä, joita Tuomas tapasi monitoimitalolla. Nämä neljä miestä olivat Tuomakselle tärkeitä ja heidän kanssaan hän jutteli monarilla (monitoimitalolla). Viranomaisverkoston kuuluvat liikunnan kolme miesopettajaa. Lisäksi hän mainitsi viranomaislähiverkoston kaksi miestä työtoimintakeskuksesta; johtajan ja ohjaajan.

Koulukaveriverkoston Tuomas mainitsi liikunnan yhden miesopiskelijan, jota hän tapasi jäähallilla jääkiekon merkeissä. He olivat paljon toistensa kanssa tekemisissä. Myös Kampus-ohjelman kehitysvammaistenohjaaja opiskelija Harri Siitonen oli Tuomaksen tuttuja liikunnan piireistä.

Keskustelin Tuomaksen ja äidin kanssa liikunnalla siitä, millaisia sosiaalisia suhteita Tuomaksella on. Tuomaksen verkostokartta koostuu pitkälti henkilöistä, jotka ovat joko vanhempia tai perheenjäseniä. Vanhemmista miehistä Tuomas on saanut kavereita monitoimitalolla. Hän juttelee paljon peleistä näiden miesten kanssa. Työtoimintakeskuksen ohjaajia hän pyytää mukaan reissuihinsa. Harri Siitosesta Tuomas puhuu paljon ja he tuntevat toisensa erityisen hyvin.  
(Verkostoneuvottelu/MS/071295)

#### *Kevätlukukauden alussa uusi tilannekarttoitus*

Tällä kerralla kävimme läpi Tuomaksen sosiaalisten suhteiden kartan. Koska siinä ei ollut tapahtunut muutoksia perhe-, naapuri-ystävä-, viranomaiset-osioissa, en kuvaa niitä tässä. Sitä vastoin sukulaissuhteista Tuomas mainitsi setänsä Teppo Hätisen. Koulu- ja työkaveriverkostossa oli muutoksia. Siellä oli Jari, liikunnan opiskelija ensimmäiseltä vuosikursilta. Tämän lisäksi siellä oli neljä naisten nimeä. Lisäksi kartalta löytyivät kaksi sisarusta, jotka olivat sählyn pelaajia. Tuomas nimesi joukkoon mukaan myös naisnimiä: Lotta, Essi ja Meeri. Nämä eivät olleet varsinaisia kavereita, mutta Tuomas piti heitä tärkeinä. Tuomas toivoi lisää seuraa itselleen. Hän halusi mieluummin vammattomia kuin vammaisia ystäviä itselleen. Tuomaksella oli nähtävissä heikkoja siteitä liikun-

nan opiskelijoihin. Nämä Tuomaksen heikot siteet olivat harvoin toistuvia, neutraaleja ja epäsäännöllisiä sekä lyhytkestoisia (vrt. Granovetter 1973).

Haastattelija Minna: käydäänpä sitten tälläseen verkostokarttaan eli tämmöseen nyt näin. Että kertositko sinä nyt näin, ketkä on nyt sellasia uusia henkilöitä, joihin sinä olet tutustunut tuolla koulussa? Joihin oot tutustunut tuolla koulussa. Ketkä ovat sun koulukavereitas?

Tuomas: opistoja, opistoja (tarkoittaa opiskelijoita), opiskelija-tyttöjä...

Haastattelija Minna: minkä nimisiä tyttöjä sieltä on tullut tutuksi?

Tuomas: Lumisen tyttö

Haastattelija Minna: kuka...

Tuomas: Lumisen tytöt

Haastattelija Minna: Onko heidän nimensä Luminen?

Tuomas: sählytytöt, sählytytöt

Haastattelija Minna: Joo, mitkä ovat heidän etunimensä?

Tuomas: emmä muista mikä heidän nimi on...Se on Kati kans...Jari...Jari kans

Haastattelija Minna: Jari, kukas hän on?

Tuomas: Se poika just, ykkö tanssissa on se...ne tytö...

Haastattelija Minna: ykkös vuosikurssilainen on

Tuomas: joo

Haastattelija Minna: noo, tuota, oon sää tutustunut tähän Jariin nyt syksyn aikana?

Tuomas: en oo nähny sitä nyt.

Haastattelija Minna: no entäs sitten Jukka ja nää sun vanhat kaverit...ookko sää nyt ollu heidän kanssa tekemisissä...

Tuomas: en mää muista niistä... se on Möttönen se on Möttönen... (lausuu opettajan nimen)

Haastattelija Minna: se on opettaja

Tuomas: niin opettaja, tanssissa opettaja, nyt Möttönen

Haastattelija Minna: oletko sinä mieltynyt häneen?

Tuomas: een...

Haastattelija Minna: no, ketkä on sellasia kivoja koulukavereita muita vielä kun nämä Lumisen tytöt ja Jukka Meeri? Keiden muiden kanssa mielelläsi keskusteleet? ja olet yhdessä?

(Tuomaksen mielenkiinto herpaantuu eikä hän jaksa vastata. Hän juttelee omiaan ja kyselee luentosalin tavaroita ja minun työhuonettani.)

(Ovaali-haastattelu/MS/230196)

### *Yhteenveto Tuomaksen sosiaalisista suhteista*

Tuomaksen kartassa oli useita vanhempia miehiä, joiden kanssa Tuomas oli tekemisissä (ks. kuvio 11). Hän oli heidän kanssaan mökillä ja saunoi joidenkin miesten kanssa kaupungissa. Myös joidenkin talonyhtiön miesten kanssa Tuomas vietti aikaansa. Tuomas vietti vapaa-aikaansa naapurustossa ja liikunnan parissa halleilla ja mökkeillä. Viranomaistahot olivat aina läsnä Tuomaksen verkostokartassa. Hän piti liikunnan opettajia tärkeinä ja vanhan työpaikan ohjaaja ja johtaja olivat Tuomakselle merkittäviä ihmisiä. Hänen verkostonsa oli kohtuullisen rikas, joskin ikätovereita oli harvassa. Tuomas kykeni käyttämään kohtuullisesti sosiaalista pääomaa, sillä hänellä oli melko runsaasti nimimainintoja verkostossaan. Bourdieun (1986b) mukaan yksilöllä on sitä enemmän sosiaalista pääomaa, mitä enemmän hänellä on sosiaalisia kontakteja. Koulukaverimainintoja löytyi Tuomaksen itsensä arvioimana liikunnan laitokselta, mikä oli tietysti merkityksellistä.

Verkostokarttoja hahmottamalla kukin Kampus-opiskelija sai interaktiivisesti ja paikallisesti tehdä selontekoa siitä, miten he jäsentävät henkilökohtaista



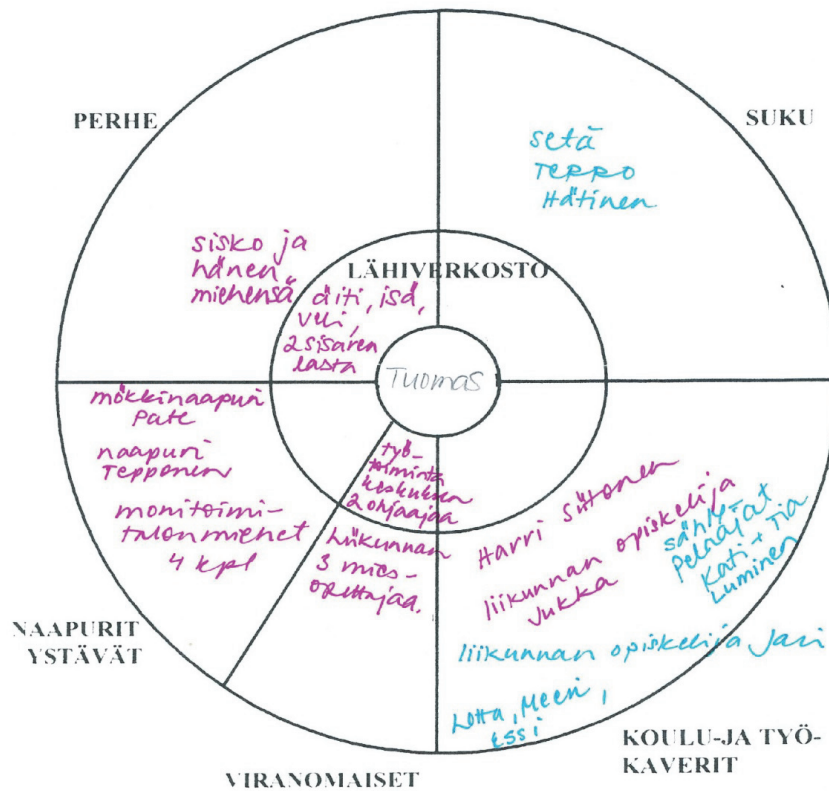
sosiaalista todellisuuttaan (ks. Garfinkel 1967). Toisaalta tämä oli heidän arki-kuvaustensa jäsentelyä. He ilmaisivat keiden kanssa he viettivät aikaansa ja ketkä ihmiset olivat heille tärkeitä. Liikuntakeskeisyys väritti Tuomaksen verkostoja. Tuomaksen sosiaalinen pääoma riippui hänen ryhmänsä omista arvoista ja identiteetistä ja heijastui häneen (vrt. Bourdieun 1986). Vaikka Tuomaksella oli paljon tuttuja, ei hänellä kuitenkaan ollut ystäviä. Kehitysvamma-alan työntekijöistä oli tullut Tuomaksen merkkihenkilöitä. Naispuolisista henkilöistä Tuomas oli pitänyt viime aikoina ja siten kaksi nuorta liikunnan- opiskelijaakin oli päässyt hänen karttaansa mukaan. Mukana oli myös yhden miespuolisen liikunnan opiskelijan nimi.

Tuomaksen kohdalla voisi ehkä kuvailla näitä liikunnan laitokselta tulleita suhteita kepeiksi puhtaiksi suhteiksi. Ne tulivat ja toisaalta menivät. Ne rakentuivat sen varaan, että molemmissa osapuolissa on taipumusta toistensa luo.

Liikunta ja liikuntahistoria yhdisti näitä nuoria. Jonkinlaista vastavuoroisuutta näihin suhteisiin liittyi, koska Tuomas osasi nimetä nimet karttoihinsa. Ne olivat tuottaneet ainakin tyydytystä Tuomakselle itselleen. Tuomas sai myös kohennettua itsetuntoaan liikuntatieteiden laitoksella näiden suhteiden avulla. Hän oppi arvostamaan itseään monella tavalla kouluympäristössä ja uskoakseeni juuri näilläkin kepeillä suhteilla oli siinä merkityksensä. Moderneihin suhteisiin kuuluu kuitenkin rajallisuus (Giddens 1991). Suhteet päättyivät siihen, kun Tuomas vaihtoi kontekstia koulusta työkeskukseen. Kaiken kaikkiaan Tuomas käytti inhimillistä pääomaansa ja ratkaisi tavoitteitaan sosiaalisen pääoman, verkostojensa avulla. Luottamuksen on myös täytynyt syntyä ainakin vapaa-ajan yhteisöissä, koska hän sai käyttää yhteisöjä ja hän oli halukas palaamaan aina samojen ihmisten luokse. Luottamus liittyy vahvasti sosiaalisen pääoman käsitteeseen (Narayan ja Cassidy 2001; Putnam 1993).

Tuomas

## VERKOSTOKARTTA



1. kartta: opintojen alkuvaihe, ennen joulua
2. kartta: kevätlukukauden alussa

KUVIO 11 Tuomaksen verkostokartta

## 5.4 Marian sosiaalisten suhteiden kartat

Marialle laadin neljä sosiaalisten suhteiden karttaa. Ensimmäinen kuvasi opintoja edeltävää tilannetta ja laadittiin ensimmäisen syyslukukauden puolella välissä, jolloin tein myös toisenkin verkostokartan yhdessä Marian ja hänen äitinsä kanssa.

### *Tilanne Kampus-ohjelman alussa*

Lähiverkostoon kuuluivat äiti, isä, sisko ja kaksi veljeä sekä kani. Sukulaisuussuhteista oli mainittu molemmat mummit ja ukit, kummit ja serkut. Naapuriystävä-osiossa olivat kaksi perhettä Löppönen ja Virtanen. Koulukaveriverkostoon kuuluivat vanhat luokkatoverit Seija ja Pirjo. Viranomaisverkostoon kuuluivat vanhat opettajat Nina ja Reijo.

### *Opintojen alkuvaihe, syksyllä*

Toinen sosiaalisten suhteiden kartta laadittiin ensimmäisen syyslukukauden 1995 puolella välissä. Tässä tapaamisessa olivat mukana Maria äitinsä kanssa. Perheyhteyksissä oli tapahtunut muutos. Isä ja veli eivät enää asuneet kotona. Maria jäi asumaan kotiinsa äitinsä ja toisen veljensä sekä siskonsa kanssa. Sukulaisuussuhteet olivat muuten samanlaiset, mutta mukaan tuli maininta Anni-tädistä. Naapurit ja ystävät -osiossa oli myös tapahtunut muutos. Sieltä poistuivat molemmat nimet Löppönen ja Virtanen ja tilalle tulivat Koivisto ja Pekkanen, naapurit, joiden luona Maria kävi aika ajoin. Pirkko tuli mukaan nyt myös. Hän oli Marian ystävä ja kaksi vuotta Mariaa nuorempi. Viranomaistahoista poistuivat vanhat opettajat ja tilalle tulivat Marjatta-opettaja ammattioppilaitoksesta. Samoin Kampus-ohjelman työntekijöistä pääsivät mukaan Kampus-opettaja Anna-Kaarina, kehitysvammaohjaajaopiskelija Petri ja minä tutkijana. Koulukaveri-osioista putosi toinen nimistä pois, Seija. Tilalle jäi edelleen Pirjo, joka oli vanha luokkatoveri entisistä opinnoista. Nähtävissä oli, että heikot siteet siirtyivät sivuun.

### *Ensimmäisen lukuvuoden loppu, keväällä*

Kolmatta sosiaalisten suhteiden karttaa hahmotteli Marian äiti toukokuun lopussa, ensimmäisen kouluvuoden lopussa 1996. Jälleen verkosto oli muuttunut paljon. Perheyhteyksissä oli tapahtunut muutos. Isän luota Marian kotiin oli muuttanut takaisin toinen veljistä. Sukulaisuussuhteet olivat pysyneet samoina. Naapurit-ystävät-osiossa oli tapahtunut muutoksia. Naapurit Löppönen ja Virtanen olivat pysyneet samoina. Pirjo-koulukaveri oli loikannut tähän osioon. Mukana oli myös siskon poikaystävä ja vielä yksi tyttö. Ystävänaapuriverkoston aivan lähimmälle osiolle oli lisätty Alina, josta oli tullut hyvin tärkeä ystävä vapaa-ajalla Marialle. Tämä suhde vahvisti Mariaa tavoitteiden saavuttamisessa vapaa-ajan ympäristöissä ja harrastuksessa (ks. Coleman 1988).

Viranomaisverkostossa olivat lähimpänä Kampus-opettaja Anna-Kaarina, sitten mainittiin ammattiopettaja Marjatta sekä minut tutkijana sekä Timo Saloviita. Koulukaveriosiossa olivat mukana lähimmässä osiossa kehitysvammaistenohjaajaopiskelija Petri. Sitten äiti lisäsi tähän myös ammattioppilaitoksen koulukavereita, joita mielestäni ei ollut. Hän myös kuvasi jäähallin kaverit ja kehitysvammaistenohjaajaopiskelija Harri Siitosen tähän osioon. Äiti kuvaili, että Maria oli löytänyt ystävän jäähallilta. Kampus-ohjelma oli antanut siihen rohkeutta ja mahdollisuuksia.

Maria oli saanut itsevarmuutta lisää ja hän uskalsi liikkua yhteisössä. Hän oli tullut omatoimisemmaksi ja luotti itseensä. Hän tiesi pärjäävänsä erilaisissa tilanteissa. Sosiaalinen pääoma on luonteeltaan tuottava resurssi ja sitä ei voi siirtää muille (Bourdieu 1986). Tämä oli Marian tilanteessa nähtävissä. Uusi harrastus ja uusi ystävä palvelivat Mariaa monella tavalla sosiaalisen pääoman tematiikassa. Maria oli löytänyt uuden harrastuksen Alinan avulla. Maria oli oppinut käyttämään tietokonetta ja se lisäsi hänen mahdollisuuttaan kirjoitella jääkiekkoiheisia tekstejä. Myös lukemisvalmiudet olivat lisääntyneet ja hän luki lehdistä juttuja jääkiekosta.

### *Toisen lukuvuoden loppu, syksyllä*

Neljäs verkostokartta muuttui edelleen melko paljonkin (ks. kuvio 12), kun rakensimme sen syyskaudella 1996. Perheyhteydet olivat säilyneet samoina. Alinan paikka oli säilynyt ennallaan. Myös ystävä-naapuriosiossa olivat säilyneet ennallaan Pirjo, siskon poikaystävä ja Pilvi sekä kaksi perhettä Löppönen ja Virtanen. Viranomaisverkostoon oli tullut muutoksia. Sinne tuli uutena Kampus-ohjaaja Ritva, joka oli Anna-Kaarinan sairasloman sijaisena Marian opintojen parissa mukana. Sieltä poistui Timo Saloviita. Tilalle tulivat ammattikoulun uudet opettajat, kaksi naista. Koulukaveriosiossa oli eniten muutoksia. Lähimpään verkostoon tuli kaksi opiskelijaa, EMU-opetuksen käyneet tytöt Siiri ja Laura. Nämä tytöt olivat tärkeitä kavereita Marialle. He olivat yhtä tärkeitä kuin Alina. Kauempana olivat luokkatoverit, peleissä olevat kaverit nimeltä mainitsemattomina ja Petri, kehitysvammaistenohjaajaopiskelija. Harri Siitonen putosi tässä kierroksessa pois tästä osiosta.

Näyttäisi siltä, että Marian kartassa näyttäytyi paljon heikkoja siteitä. Granovetterin (1973) mukaan heikot siteet ovat jopa vahvoja siteitä tärkeämpiä toimijoiden elämässä. Sama ilmiö oli nähtävissä myös Marian elämässä. Heikot siteet auttoivat Mariaa kasvattamaan inhimillistä pääomaansa ja saavuttamaan tavoitteitaan sosiaalisten verkostojen, etenkin heikkojen siteiden avulla.

### **Marialla on ystäviä ja kavereita vapaa-ajalla**

Verrattuna toisiin Kampus-opiskelijoihin, Maria on onnistui saamaan rikkaita sosiaalisia suhteita ja ikäistään seuraa, ystäviä. Marialla oli aineiston mukaan useita ystäviä. Vanha luokkatoveri Pirjo, halleilla pelejä seuraava Alina sekä toisen lukuvuoden aikana uudet koulutoverit Siiri ja Laura.

Alina oli Marian ystävä, josta Maria piti. He olivat tutustuneet toisiinsa ensimmäisessä kauden pelissä ja he näkivät toisensa aina peleissä halleilla. He kiertelivät kaikki kaupungin kaupat yhdessä, kun tapasivat toisiaan. Jäähallilla fanit olivat heitä nuorempia ja Alina oli 18-vuotias. He olivat siis vanhimmasta päästä. Kuitenkin jääkiekkoilijat jaksoivat sitä, että tytöt roikkuivat heidän kintereillään. Alina piti Mariaan yhteyttä, mutta Maria ei pitänyt yhteyttä Alinaan. Tytöt liikkuvat yhdessä jäähallilla. Tyttöjä yhdistivät jääkiekkopelit ja pelaajat. Jääkiekkohalleilla liikkeessään pelaajat houkuttelivat tyttöjä autoihinsa. Alina meni autoihin, mutta Maria ei, sillä Maria on ujo ja hänen vanhempansa olivat varoitelleet häntä tästä. Tytöt kävivät bussilla myös muissa kaupungeissa katsoomassa pelejä yhdessä torstaisin, jotka olivat peli-iltoja. Välillä paluuajat olivat myöhäisiä ja Maria eli vapaa-ajallaan kuten muutkin ikäisensä nuoret. Vanhemmat kuskasivat busseille ja he olivat hengessä mukana harrastusten parissa. Alina oli vammaton nuori. Heidän ystävyytensä oli tuore, se kehittyi syyskauden aikana, kun Maria aloitti Kampus-opinnot ammattikoulussa. Maria seurasi sanomalehdistä jääkiekon pelijuttuja. Hän puhui peleistä paljon Kampus-opettajilleen ja niille luokkatovereilleen ja ammatti-opettajalleen, jotka ymmärsivät peleistä. Pelit kiinnostivat Mariaa todella paljon. Huomio kiinnittyikin enemmän pelien maailmoihin kuin vaatesalan opintoihin. Kun Maria näki kaupungilla pelaajia, hän tervehti heitä ja jutteli peleistä. Maria oli kerännyt valokuvakansion, jossa oli pelaajien kuvia ja nimikirjoituksia.

Alina-ystävä on sellainen, johon Maria on tutustunut jäähallilla. Alina soittaa Marialle ja kertoilee, että hän on lintsailnut tunneilta. Alinan kanssa Maria keräilee pelaajien kuvia.

(Kampus-kokous/MS/060296)

Maria on tutustunut Alinaan jäähallilla. Hän itse asiassa tutustui Alinaan harkoissa (jääkiekon poikien harkat). Siellä Maria muutenkin luuraa pidempään illalla. Hän ei ole kuitenkaan ilmoitellut äidilleen, miten hän tulee kotiin ja äiti on aika huolissaan missä Maria oikein liikuskelee. Alinan kanssa Maria keräilee pelaajien nimikirjoituksia.

(Marian arviointipalaveri/MS/120296)

Maria kertoi, että hänellä on repussa kovalevy, mihin hän on tallentanut omia kirjoitelmiaan. Kävimme tulostamassa kirjoitukset. Todennäköisesti Maria on jostakin lehdestä kirjoitellut tietoja jääkiekkoilijoista. Hän jutteli kaneistaan ja kaloistaan sekä uudesta ystävästään, Alinasta.

(AKL/PK/A/260196)

Heli oli Marian luokkatoveri ensimmäisen vuoden opinnoista. Heli seurasi myös jääkiekkopelejä jäähallilla. Heli oli ollut Marian mukana halleilla, mutta heillä ei ollut vielä sellaista suhdetta, joka näkyisi verkostokartassa. Toisaalta tämä nimi näkyi ehkä vain "koulukaverit" ilmauksen alla. Helin kanssa Maria liikkui kuitenkin koulussa jonkin verran ensimmäisen vuoden aikana.

Maria kysyy Heliltä, olitko maanantaina pelissä? Maria sanoi nähneensä Helin siellä. Heli vastaili hyvin tasavertaisesti Marialle, kuin kuka tahansa muu olisi kysynyt. Tytöt huutelivat opettajaa. Maria kommentoi, "ettei se kuule". Opettaja tulee luokkaan. Tytöt (Heli) pontevasti yrittää puolustaa, että välituntia on pidetty niin vähän aikaa, että pitäisi päästä aiemmin. ATK-opettaja puolustaa, että ei tytöt ole luokassa olleet niin pitkän odottamassa, mitä väittävät. Maria nauraa kansani ja katsoo taakseen, minuun. Opettaja tulee Marian luokse ja kysyy nyt pitäisi tehdä. Maria ei nyt oikein osaa. Opettajan vaatimustaso tuntuu korkealta.

(MS/PK/A/060396)

Siiri oli luokkatoveri toisesta kouluvuodesta. Siiri oli myös EMU-oppimäärän suorittanut tyttö. Siiri oli punahiuksinen nuori. Toisena opiskeluvuotena Mariassa tapahtui myönteistä muutosta. Hän lähti välitunneille yhtä aikaa kuin muutkin ja vietti koulussa usein aikaansa Siirin kanssa. Siirin kanssa Maria vietti koulussa kaikista eniten aikaansa. Maria puhui Siiristä usein Kampus-opettajalleen. Siiri oli Marialle jonkinlainen esimerkki. Hän sai myös tukea opinnoilleen Siiristä. Siirin ja Marian kesken oli pieni ongelma. Siiri koki Marian udelleen häneltä hänen henkilökohtaisista asioistaan. Tytöt selvittivät riitaansa opettajan johdolla ja asiat selvisivät. Maria ei ollut ymmärtänyt, että Siiri oli kokenut asian näin (vrt. Azmitia 1998, 171 - 185). Siiri oli myös kertonut, ettei Mariaa kiinnosta koulunkäynti, vaan pelit. Vapaa-ajalla tytöt eivät kuitenkaan Siirin mukaan tavanneet, vaan he ovat pelkästään koulukavereita keskenään. Siirillä on vapaa-aikana muita kavereita. Vaikka Siiri puhui näin, tytöt olivat kuitenkin tavanneet vapaa-ajalla. He kävivät yhdessä elokuvissa, joskin siksi, että he tekivät elokuvasta opintoihinsa liittyvän tehtävän.

Kuluneen viikon aikana olen nähnyt Marian pari kertaa. Jo heti ensimmäisenä päivänä, hän tuli minua vastaan toisen tytön kanssa. Tytöt keskustelivat vilkkaasti keskenään. Kun tapasimme pari päivää myöhemmin koulun pihalla, Maria oli saman tytön seurassa. ....Kävin tapaamassa Marian opettajaa koululla. Hän kertoi Marian esitelleen itsensä luokassa omalla vuorollaan kuten muutkin opiskelijat. Tyttö, jonka kanssa Maria liikkuu, on samalla luokalla.

(AKL/PK/A/160995)

Maria kertoo minulle seuraavaa: hänen äitinsä on tullut jo lomalta Turkista, hän oli nähnyt Kampus-opettaja Anna-Kaarinan kaupassa alkuvuikosta, Anna-Kaarina jää sairaslomalle alkuvuikosta. Mari oli eilen ollut luokkatoverinsa Siirin kanssa leffassa. Tämä elokuva oli liittynyt äidinkielen tuntiin ja olivat saaneet valita leffan. He olivat menneet katsomaan Tom Cruisen leffaa: "Vaarallinen tehtävä". Maria ei tätä muistanut, vaan pyysi minua kysymään leffan nimi Siiriltä. Maria käy ahkerasti jääkiekko-peleissä ja hänellä on peleihin kausikortti. Harjoituksissa hän ei ole käynyt. Maria meni Siirin luokse ja sipisi jotain hänen korvaansa. Tyttö tekee aktiivisesti työtään.

(MS/PK/A/091096)

Pirjo oli Marian vanha luokkatoveri aiemmista opinnoista, segregoidusta kouluyhteisöstä. Tämän tytön kanssa Maria liikkui paljon Kampus-opintojen alussa. Tytöt liikkuvat vapaa-aikanaan jäähallilla.

Maria soittelee puhelimella kavereilleen, kuten Pirjolle. On myös kirjoittanut kavereilleen. Pirjo on Marian entinen luokkatoveri, jonka kanssa Maria liikkuu jäähallilla. Pirjo on Mariaa vuoden nuorempi. Pirjo asuu Leppälässä. Pirjo kulkee omin neuvoin bussilla jäähallille Leppälästä ja Maria vastaavasti kulkee kotoaan bussilla.

(Seurantakokous/MS/071295)

Anna-Kaarina on aiemmin kertonut, että Helin nimi on vilahdellut Marian kaveripiirissä. Heli on hänen mielestään Marian uusi kaveri jäähallilla. Heli, Alina ja Pirjo ovat Marian kanssa keskenään jäähallilla tekemisissä. Maria on koululla kertonut, että tytöt ovat pelipaidat päällä.

(MS/memot/210296)

Laura oli Marian toisen vuoden luokkatoveri, koulukaveri, jonka kanssa hän oli koulussa. Laura on myös EMU-opinnot käynyt tyttö. Laura kuvaili käyvänsä Marian kanssa syömässä koulussa yhdessä ja he viettivät yhteisiä taukoja. Siirin



kanssa Maria liikkui koulussa toisen syyslukukauden alussa, mutta sitten hän ryhtyi liikkumaan enemmän Lauran kanssa.

Tytöt tekevät innokkaasti töitään. Maria naureskelee Lauran kanssa ja juttelee hänelle jotain, jota en kuule. Yhdessä vaiheessa Maria sanoo: "Mä en jaks" ja kaivaa jotain kassistaan. Taas hänellä on tumppu sormessa. Kukin keskittyy omaan työhönsä hienosti. Maria on vuorovaikutuksessa Lauran ja Natalian kanssa.  
(MS/PK/A/091096)

### **Yhteenveto Marian sosiaalisista suhteista**

Marian sosiaaliset suhteet eivät olleet yhtä tyypillisiä kuin toisilla Kampusopiskelijoilla. Naapuruussuhteet olivat myös Marian verkostossa läsnä. Verkostossa oli näkyvillä myös Kampus-ohjelman työntekijät ja kehitysvammaistenohjajaopiskelijat Petri ja Harri. Marian verkostossa oli kaiken aikaa läsnä jonkun luokkatoverin nimi - alusta saakka. Kartassa oli mukana myös segregoiduista ympäristöistä tulleita ystäviä ja myöhemmin mukaan astui Alina. Erityistä oli se, että hän oli solminut ystävyysuhteen vammattoman Alinan kanssa. Oletettavaa oli, että hän tutustuisi toisiin EMU-opetuksen käyneisiin tyttöihin luokassa, etenkin kun heidät oli laitettu vierekkäin istumaan. Näistä kenestäkään ei kuitenkaan muodostunut yhtä niin tärkeää ystävää kuin Alinasta. Hänellä oli kuitenkin mainintoja kahdesta EMU:n käyneestä opiskelijatoveristaan, eli heidät oli kuitenkin noteerattu Marian karttaan. Marian opettajat ammattikoululta tulivat myös karttoihin mukaan ja hänen koulukokemuksensa olivat siten merkityksellisiä hänelle itselleen. Marian karttaa voi kuvailla kohtuullisen virkeäksi. Hänellä oli kyky solmia sosiaalisia suhteita, hän oli kiinnostunut vahvasti pelihalleista ja peleistä ja hän kykeni liikkumaan näihin paikkoihin itsenäisesti. Nämä olivat kaikki asioita, jotka edistivät hänen sosiaalisia suhteitaan.

Uskon, että Marian liikkumisen varmuuden kautta rakentui tämä tärkeä suhde Alinaan. Kampus-ohjelma ehkä auttoi Mariaa tälle tielle. Hän sai taitoja liikkua bussilla, käyttää kelloa ja siirtyä paikasta toiseen itsenäisesti ja yksin, jolloin hänelle tarjoutui mahdollisuus sitoa suhteita toisiin. Entinen ystävä toimi ehkä yhtenä lenkinä ja satoi Marian halleille, sinne, missä oli muita ikätovereita ja näin hänelle avautui mahdollisuuksia vuorovaikutukseen siellä. Hänellä on oman- arvontuntoa ja itsetuntoa liikkua näissä ympäristöissä ja hän pystyi käyttämään siellä vahvuuksiaan: tietoa ja taitoa urheilusta. Ystävyksiä yhdisti urheilu. Maria pystyi käyttämään sosiaalista pääomaansa Alinan kanssa. Heillä oli yhteistä tekemistä, luottamusta toisiinsa. Marialla oli kohtuullisesti sosiaalisia kontakteja ja mielestäni hän nautti sosiaalista pääomaa näiden suhteiden kautta.

Puhdas suhde näyttäytyy Marian Alina-suhteessa siten, että tyttöjen ystävyyttä kuvasi intiimiys. Maria ei halunnut kertoa ystävästään ja heidän suhteestaan, mikä kuvaa sitä, että he olivat rakentaneet toisiinsa suhteen, jota he eivät halunneet analysoida ulkopuolisille. Tämä suhde lepäsi samojen arvomaailmojen, urheilun ja pelien äärellä. Nämä olivat molemmille nuorille naisille tärkeitä areenoita. Nuoria yhdisti vahva side, jossa näkyi läheinen ja emotionaalinen vire. Näitä puhdas suhde pitääkin sisällään. Miten sitten heidän puhtaassa suhteessaan näkyi palkinnot? Otaksun, että heidän palkintonsa toisilleen olivat mo-

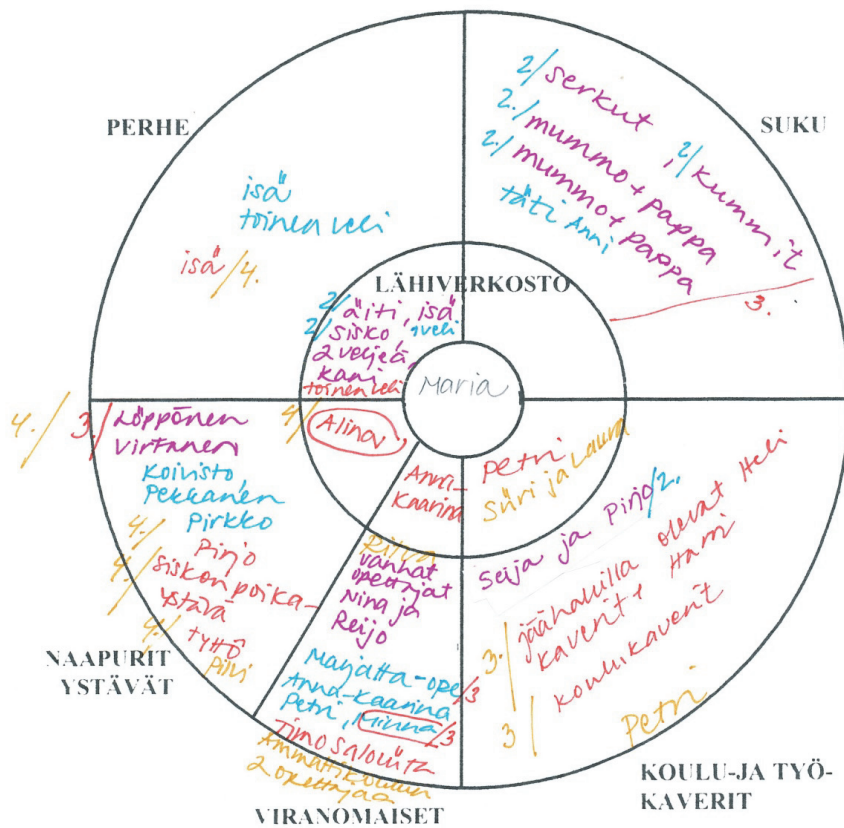
lemminpuolinen arvonanto ja yhteiset kiinnostuksen kohteet. Tämä tyttöjen välinen puhdas suhde tarjosi mahdollisuuden ympäristön käyttöön.

Amerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa on paljon kuvauksia kehitysvammaisiksi diagnosoitujen ja ei vammaisten ihmisten välisistä ystävyyssuhteista (ks. esim. Salisbury ja Palombaro 1998, 81). Marian ja Alinan suhde voisi olla samanlainen. Se on löydös, joka on yhdistettävissä nykytutkimuksiin ja siten puoltaa paikkansa siinä, että ystävyyssuhteet voivat olla ylijäisiä. Nämä ovat myös suhteita, joissa todentuu voimaantumisen (ks. esim. Bayley 1997). Näissä ylijäisissä suhteissa vammaisen henkilö voi käyttää jokapäiväistä sosiaalisuuttaan ja luottamusta ja hän voi olla mukana rakentamassa ja noudattamassa yleisiä normeja ja ryhmän ominaisuuksia (vrt. Narayan ja Cassidy 2001).

Voisi olettaa, että Maria koki Narayan ja Cassidyn (2001) sosiaalisen pääoman dimensioista siis useampia kohtia. Marian verkostossa näyttäytyivät ryhmän ominaisuudet. Marialla oli runsas joukko nimimainintoja verkostossa ja jäsenet olivat heterogeenisiä. Hän kykeni osallistumaan kuten muutkin ikäisensä nuoret vapaa-ajan viettoon ja harrastuksiin. Osallistumisen taajuus oli melkoisen kattavaa lähipiiristä pelimatkoihin toisiin kaupunkeihin asti. Marialla oli yleisten normien mukaisesti luotettavia ihmisiä ympärillään ja ne olivat oikeudenmukaisia, ainakin muut kuin luokkatoverit. Yhteishengen-dimensiossa voisi kuvata, että Marian suhteet toisiin luokkatovereihin olivat toisena opiskeluvuotena pysyvämpiä ja tavoitteellisempia kuin ensimmäisenä vuonna ja tämä kertoo, että luokka tuli kohtuullisesti toimeen ryhmänä keskenään. Jokapäiväinen sosiaalisuus-dimensiossa Mariaa voisi kuvata seuralliseksi, koska hän haki ikäistään seuraa Alinasta ja luokkatovereistaan.

Maria

## VERKOSTOKARTTA



1. kartta : opintojen alkuvaihe, josta ponnistettiin aikuiseen
2. kartta : opintojen alkuvaihe, syyslukukauden puoliväli
3. kartta : 1. lukuvuoden lopussa, keuhkolla
4. kartta : 2. lukuvuoden syyslukukausi, ennen joulua

KUVIO 12 Marian verkostokartta

#### 5.4.1 Kehitysvammaisiksi diagnosoitujen ihmisten sosiaalisista verkostoista

Heyne (1997) väittää, että kehitysvammaisiksi diagnosoitujen ihmisten sosiaalinen verkosto on harvempi kuin heidän ikätovereidensa. Sparrow ja Mayne (1990) ovat tutkimuksessaan todenneet, että kehitysvammaisiksi diagnosoidut ihmiset viettävät vapaa-aikaansa joko yksin tai omassa perhepiirissään. Amado (1993b) lisää, että kehitysvammaisiksi diagnosoidut ihmiset liikkuvat usein keskenään omina ryhminään ja heillä saattaa olla vain harvoja kontakteja "vammattomiin" ihmisiin eri yhteisöissä. Allardin (1975) mukaan kokemukset ryhmiin kuulumisesta kuitenkin lisäävät ihmissuhteiden arvoa. Yhdysvalloista lähtenyt Best Buddies-kaveritoiminta on jalkautunut myös Suomeen. Tässä mallissa edistetään kehitysvammaisiksi diagnosoitujen nuorten ja vammattomien ihmisten välisiä ystävyys- ja kaveruussuhteita. (Oulasvirta 2010, 15.) Kaveriteita haetaan internet-sivujen välityksellä. Suomeen pilotti on jalkautunut kolmeen kymmeneen kaupunkiin ja sen avulla on lisätty kehitysvammaisiksi diagnosoitujen nuorten ystävien määrää. Oulasvirta (2010, 13) osoittaa tutkimuksessaan, että 79 % vastaajista on osoittanut löytäneensä oikean kaverin Best Buddies-toiminnan avulla. Ohjelma on edistänyt kehitysvammaisiksi diagnosoitujen nuorten sosiaalisten suhteiden määrää. Etenkin naiset ovat saaneet ystäviä.

Green ja Schleien (1991) mainitsevat kehitysvammaisiksi diagnosoitujen ihmisten ja heidän ikätovereidensa suhteiden rakentuvan erilaiselle pohjalle kuin "vammattomien" ihmisten välinen ystävyys. Vaikka kehitysvammaisiksi diagnosoidut ihmiset ovat kokeneet saaneensa ystäväkseen "vammattoman" henkilön, ei näin ole käynytäkään. "Vammattomat" ihmiset kokevatkin ystävyysden eri tavoin. Kehitysvammaisiksi diagnosoidut aikuiset saattavat "ottaa" ystävikseen henkilöitä, jotka ovat heille ystävällisiä. Tässä on piirteitä Duckin (1991) esittämästä ajatuksesta, että lapset omivat ystävikseen aikuisia, jotka ovat heille miellyttäviä ja ystävällisiä.

#### 5.4.2 Ystävydestä ja sen merkityksestä

Eri yhteisöissä, kouluissa, työpaikoilla ja vapaa-ajalla ihmiset tutustuvat toisiinsa, hakeutuvat toistensa seuraan ja ystävystyvät. Ystävyysuhteet rakentuvat ja hajoavat aina yhteisöissä. Niiden syntymiseen tarvitaan liikkumista niissä ympäristöissä, joita muutkin samanikäiset ihmiset käyttävät. Kaikenikäisten ihmisten ystävyysuhteilla on samankaltaisia piirteitä Rubinin (1980) mukaan.

Ystävät ovat tärkeä osa elämää. Ystävät auttavat tulemaan "kokonaisuksi", lisäävät hyvinvointiamme, elämäniloamme ja tuovat elämänhalua (ks. Janney ja Snell 2006, 6). Ystäviä voi pitää hyvän elämän peruslähtökohtana. Ystävien kanssa voi tehdä erilaisia asioita, oppia uutta, löytää vahvuutensa ja heikkoutensa, kykynsä ja rajoituksensa (Furnham 1989). Osallistumismahdollisuudet lähiympäristön toimintaan lisäävät kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön kykyä liittyä eri ryhmiin ja auttavat henkilöä valitsemaan itselleen seuraa. Ystävyys lisää emotionaalista turvaa Castlesin (1996, 67) mukaan ja sillä tavoin edistää yhteisön jäsenyyttä.

Ystävyys on käsitteenä meille kaikille tuttu, mutta sen määrittely ei ole yksinkertainen. Sanalla ystävyys on useita merkityksiä, joita ihmiset ovat sille eri aikoina antaneet (Reisman 1979; Aristoteles 1989). Ystävyyttä, kaveruutta ja tuttavuutta pidetään eri syvyisinä ihmissuhteina, joista kaveruus ja tuttavuus ovat ystävyyttä pinnallisempia. Kaveri on puhekielen ilmaus, mutta käsitettä käytetään myös kirjoitetuissa teksteissä (Ikonen 1991). Kaverilla tarkoitetaan toveria ja kumppania, ja jotkut käyttävät kaveria ystävyuden synonyymina. Miehet puhuvat ehkä naisia enemmän kavereista ystävien sijasta (Pitkänen 1997). Tuttavat ovat suhteista kuitenkin kaikkein pinnallisimpia.

Allan (1989) kuvailee ystävyyttä vapaaehtoiseksi, epäviralliseksi ja henkilökohtaiseksi ihmissuhteeksi. Hartupin (1993) mukaan ystävykset ovat samankaltaisia sukulaissieluja, koska heillä on monia yhdistäviä piirteitä kuten ikä, sukupuoli ja rotu. Kuitenkin Allan (1989) epäilee, että ystävyysuhteiden vähyys estää ystäväpiirin laajenemista. Vaikka ystävyys perustuukin paljolti samankaltaisuuteen, ystävykset täydentävät toisiaan ja oppivat toisiltaan (Rubin 1980). Ystävyteen liitetään monia erilaisia määrittelyjä ja kriteereitä. Merkityksellisintä lienee se, että ystävyys on ihmissuhde, joka perustuu kahden ihmisen väliseen aitoon kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen.

Lutfiyya (1991) täsmentää, että luottamus, hienotunteisuus ja anteeksianto kuuluvat ystävyteen. Ystävyys on myös aina vapaaehtoista ja sen luonteeseen kuuluu keskinäisyys ja "kumppanuus" (Kurth 1970; Hays 1988). Ystävänsä kanssa ihminen voi olla oma itsensä, koska ystävältä voi odottaa hyväksyntää ja kunnioitusta (Lutfiyya 1991). Reisman (1979) muotoilee, että ystävyteen kuuluu toisen auttaminen ja tukeminen, koska ystävyys on molemminpuolista jakamista ja saamista.

Ystävykset ovat paljon keskenään, koska he tekevät mielellään samoja asioita. Usein ystävykset ovat samaa sukupuolta ja samanikäisiä, mikä ei kuitenkaan ole välttämätöntä (Porter ja Tomaselli 1989; Allan 1989). Useiden tutkijoiden mielestä (esim. Berger 1993; Lutfiyya 1991) ystävyksiä yhdistää voimakas luottamuksen, keskinäisyyden, yhteenkuuluvuuden ja samastumisen tunne (Rubin 1980; Reisman 1981; Janney ja Snell 2006, 5). Ihmissuhteena ystävyys on syvää ja siihen liitetään voimakkaita adjektiiveja. Amado (1993a) kritisoi, ettei ystävyys ole spontaania, vaan sen kehittymiseen menee aikaa. Perske (1993) painottaa, että ystävyys on ainutlaatuista ja ei-toistuvaa, eikä se ole milloinkaan kauppatavaraa. Ystävyys ei ole koskaan välineellistä, eli siihen ei kuulu jatkuvia palveluksia toinen toiselle (Allan 1989; Fine 1981; Porter ja Tomaselli 1989). Ystävyys ei ole aina välttämättä positiivista ja sitä voidaan arvoida myös psykoanalyttiselta kannalta (Rangell 1963). Rangell (1963) jatkaa, että ystävyysessä voi olla sekä ambivalenttisia että negatiivisia tunteita. Ambivalenttisuus ja konfliktit ovat seurausta lisääntyneestä ystävyuden intensiteetistä (Eidelson 1980; Hays 1985).

Ystävyys on perheen ulkopuolinen pitkäaikainen ihmissuhde, ja se syvenee ajan mittaan (Reisman 1979; Rubin 1980). Ajattelen, että joissain suhteissa ystävyuden intensiteetti kasvaa nopeammin kuin toisissa suhteissa. Merkitystä lienee sillä, miten yksilöt sopivat toisilleen ja täydentävät toisiaan. Perske (1993)

kuitenkin muistuttaa, että perhe on yksilön ympärillä merkittävä ja antaa ihmiselle monia sellaisia asioita, joihin ystävät eivät pysty. Perhe määrittelee yksilön elämälle rajat ja yleensä perhesuhteet säilyvät läpi elämän. Persken (1993) mukaan ystävien kanssa ihminen voi kuitenkin tehdä monia sellaisia asioita, joita ei perheenjäsentensä kanssa tekisi ja ystävyysuhteet voivat elämän aikana vaihtua. Todellinen ystävyys kestää kuitenkin läpi elämän. Kaverisuhteet voivat päättyä herkemmin täytettyään niille kuuluvan tehtävän (Rubin 1980; Reisman 1979). Kaverisuhteet lienevät pinnallisempia ihmissuhteita, joihin voidaan ladata erilaisia funktioita esimerkiksi erilaisia hyödyn tavoitteluja. Mielestäni ystävyysuhteet eivät noudata tätä kaavaa vaan sitä vastoin ovat vailla tavoitteita tai hyödyn tavoittelua.

Olipa ihminen minkä ikäinen tahansa, ystävillä on aina tärkeä rooli yksilön elämässä (Kennedy ja Itkonen 1996, 287). Lewis (1982) toteaa, että ystävien rinnalla ihmisillä on usein joukko muitakin sosiaalisia suhteita, joiden kanssa saatamme olla päivittäin tekemisissä ja joilla on tärkeä merkitys elämässämme. Näistä suhteista ei kuitenkaan koskaan kehity ystävyyttä. Usein ihminen ei voi omistaa kuin muutamia läheisiä ystäviä (Lewis 1982). Tämä on seikka, jolla on myös merkitystä vammaisten ja vammattomien ihmisten ystävyysuhteiden solmimiselle. Ystävyys ei välttämättä kohtaa kaikkia ihmisiä tai jos kohtaa, ystävien määrä ei kaikkien kohdalla ole runsas. Tämä näkökulma on hyvä kuitenkin huomioida, arvioitaessa vammaisten ja vammattomien ihmisten välisten ystävyysuhteiden rakentumista ja ystävien määrää.

On lukuisia psykologisia, kehityksellisiä ja sosiologisia syitä, miksi ystävyys vammaisten ja vammattomien ihmisten välillä on tärkeää. Ystävyys kehittää sosiaalisia, kognitiivisia ja sosio-emotionaalisia kykyjä (Rubin 1980; Hartup 1993). Toiseksi ystävyydellä on tukemisen ja auttamisen funktio (ks. esim. Castles 1996, 67). Ystävät auttavat monella tavalla "ihmiseksi kasvamisessa". Kolmanneksi, mitä enemmän yksilöllä on varhaisvuosien aikana ystävyysuhteita, sitä todennäköisemmin hän solmii ystävyysuhteita runsaammin myös tulevaisuudessa (Buhrmester ja Furman 1986). Ystävyysuhteet ovat myös osa vammaisen ihmisen sosiaalista verkostoa. Ne edistävät vammaisen ihmisen täysivaltaisuutta eri yhteisössä (Strully ja Strully 1985). Tämän vuoksi on tärkeää, että ystävyysuhteiden rakentamiseen kiinnitetään huomiota kaiken ikäisten vammaisten ihmisten kohdalla.

Bogdan ja Taylor (1992) ovat sitä mieltä, että vammaiset ihmiset kokevat olevansa arvostettuja ja rakastettuja sosiaalisissa suhteissaan. Tutkijoina he ovat todenneet, että vammaiset ihmiset ovat saaneet enemmän myönteistä kuin epäinhimillistä kohtelua. He myös kirjoittavat, että vammattomat ihmiset uskovat vammaisten ihmisen kykyihin ja taitoihin. He korostavat sitä, että vammaiset ihmiset nähdään ystävyysuhteissa yksilöinä ainutlaatuisine omine luonteenpiirteineen. Sosiaaliset suhteet rakentuvat samankaltaisten ihmisten välille.

Forest & Pearpoint (1992) esittävät, että ystävät auttavat yhteisön jäsenyyden saamisessa. Henkilön tulisi kokea olevansa osa ryhmää, jossa on omia normeja, toimintamalleja ja oma kulttuuri. Kokemukset ryhmään kuulumisesta ja sosiaalisesta tuesta ovat tärkeitä kaikille ihmisille. Tärkeää on oppia ryhmässä



ystävien kanssa tarvittavia sosiaalisia taitoja toisen ihmisen hyväksymistä ja avun antamista. Ystävät auttavat ihmistä kokemaan yhteenkuuluvuuden tunteen ryhmässä ja tuntemaan myös eriytyneempää yksilöllisyyttä ryhmän jäsenenä (Laine 1989).

### 5.4.3 Puhdas suhde Giddensin tulkinnan mukaan

Giddensin (1991) mukaan myöhäismodernissa voi ystävydestä puhua sosiologisesti myös puhtaan suhteen käsitteellä. Puhtailla suhteilla on oma reflektiivisyytensä ja oma sisäinen järjestyksensä. Eräsaari (2005, 264) kutsuu tätä puhdas sosiaalinen - nimikkeellä ja ilmaisee tämän liittyvän henkilökohtaiseen elämään, läheisyyteen ja elämäntapojen autenttisuuteen. Puhtaissa suhteissa ulkoiset kriteerit ja niitä tukevat kehykset ovat purkautuneet. Eräsaari (2005) on sitä mieltä, että suhde lepää ja sen on levättävä sellaisten arvojen, palkintojen, tyydytyksen ja luottamuksen muotojen varassa, joita suhde sinänsä tuottaa. Hän näkee, että vapaaehtoiset sisäiset sitoumukset ja sisäiset prosessit ovat sosiaalista toimintaa, aloitteellisuutta ja aktiivisuutta edistäviä ja myös lisäksi psykososiaalisesti tasapainottavia voimia. Ne on mahdollista aina purkaa ja niiden voidaan ajatella olevan "toistaiseksi" voimassa olevia. Giddens (1991) kuvaa puhdasta suhdetta (pure relationships) kahden ihmisen välisenä ja läheisenä vahvaan tunteeseen perustuvana siteenä, jota ei määritä ensisijaisesti mitkään taloudelliset tai sosiaaliset instituutiot. Puhdasta suhdetta Giddens (1991, 89) pitää myös intiiminä ja emotionaalisenä suhteena läheisten ystävien välillä. Moderni ystävyys paljastaa luonteensa jopa selkeämmin. Ystävyyttä voidaan kuvata myös suhteena, joka tarjoaa erilaisia palkintoja. Ystävykset, joilla on samankaltainen arvomaailma, voivat liittyä toistensa seuraan. Tässä kohdin ystävyys eroaa sukulaisuudesta. Ystävyteen ei liity Giddensin (1991, 90) mukaan tehokkuutta, mutta sitä vastoin se rakentuu avoimuuden tunteiden ja vastavuoroisuuden varaan. Ystävyteen kuuluu kumppanuutta.

Eräsaari (2005, 264) tuo esiin, että puhtaan suhteen geneeristä symmetriaa ei ole tarpeen laajentaa. Henkilökohtaisuuden yhdysside on kantajalleen kuorma, koska kaikki voimavarat on mobilisoitava "autenttisesti". Kohtalokkaat käännteet ja muutokset näkyvät puhtaissa suhteissa, koska ne ovat riisuttuja moraalisten kriteerien tarjoamista puskureista. Giddensin "puhdas suhde" on tunnetuin ja kritisoiduin käsite.

Giddens (1991) pitää puhdasta suhdetta sosiaalisena suhteena, joka luo tyydytystä ihmiselle itselleen. Sitä pidetään oman itsensä reflektiivisen prosessin mahdollistajana ja sillä on vahva yhteys yksilön itsetuntoon. Itsetuntoa luodaan ja se kehittyy alati päivittäisessä elämässä näiden suhteiden avulla. Stressi on suorassa yhteydessä yksilön henkilökohtaiseen elämään. Puhtaat suhteet ovat moderneja ja myös rajallisia. Ne tarjoavat mahdollisuuden kehittää luottamusta. Kun suhteet ovat turvallisia, ne mahdollistavat myös huolenpitoa. Puhtaat suhteet merkitsevät ihmisille paljon. Puhdas suhde on avain ympäristöön pääsyn ja itsensä rakentamisen suhteen. Se tarjoaa myös itseymmärryksen eväitä.

Jamieson (1999) kirjoittaa, että puhdas suhde tarjoaa avoimuutta. Siinä kumpikin voi nauttia toinen toisistaan ja se mahdollistaa keskinäisyyden. Giddens (1991) toteaa, että intimitteetti on aina läsnä puhtaissa suhteissa. Puhtaan suhteen retoriikka saattaa myös tarkoittaa väärää yhteyttä persoonallisuuteen ja politiikkaan. Se pitää sisällään terapeutin diskurssin, jota yksilöiden henkilökohtaiset ongelmat ja alaluokat selittävät sosiologisesti. Puhtaan suhteen käsitettä käytetään paljon avioliittoa koskeissa keskusteluissa, mutta näen, että se sopii myös nykyaikaisiin ystävyyssuhteisiin ja siten laajentaisinkin Giddensin ajatusten pohjalta käsittemäärittelyä. Sama ajatuspohja sopii näkemykseni mukaan näihin läheisiin sosiaalisiin suhteisiin ja ystävyyssuhteisiin, vaikka niissä ei seksuaalinen läheisyys olekaan keskiössä kuten parisuhteissa (ks. esim. Silver 1997). Toisaalta Giddens (1991) näkee, että puhdas suhde on läsnä perhesuhteissa, sukulaisuudessa, ystävyyssuhteissa ja verkostoissa. Eli modernit sosiaaliset suhteet ovat persoonattomia. Näissä vuorovaikutussuhteissa näyttäytyy poissaoloa. Allan (1989) kuvaa ystävyyden rakentuvan sukupuolen, luokan ja etnisten taustojen varaan. Tällä hetkellä ajatellaan, että suhteet ovat kevyitä ja ne on tarkoitettu käyttötavaraksi, kuten kaikki kulutus. Erilaiset esteet saattavat siten tuhota nämä suhteet hyvinkin helposti.

Giddens (1991) tuo esille puhtaan suhteen niitä puolia, jotka eivät aina ole myönteisiä. Näitä ovat konfliktit ja tyytymättömyys itseän ja erilaiset sopimukset suhteissa (ks. Craib 1994; 1997). Mielestäni Giddens on Foucaultia vastaan siinä, että puhtaat suhteet sisältäisivät valta-aspekteja (Jamieson 1999, 480). Sosiaaliset suhteet, kuten ystävyyssuhdekin on lopulta saanut arvostelua sen keskinäisyydestä ja ymmärtämyksestä (Jamieson 1999, 482). Giddens fokusoiti työssä yksilöiden välisiin suhteisiin. Hän pitää ihmisiä osana abstraktia systeemiä, ja jokainen on rakentamassa tätä yhteisöä henkilökohtaisilla tyylyillä (How viable is Giddens's concept of the "pure relationship" 2010).

#### 5.4.4 Ystävyys ja kehitysvammaisiksi diagnosoidut ihmiset

Kun vammaisella ihmisellä on mahdollisuus olla yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä ja osallistua yhteisöelämään muiden ihmisten tapaan, hänellä on myös mahdollisuuksia solmia ystävyyssuhteita vammattomien ihmisten kanssa (Lutfiyya 1991). Allen (1981) alleviivaa, että on tärkeää, että ihminen on osa sosiaalista ryhmää ystävyyden avulla. Yksilön tulisi saada tuntee, että hän on osa jostain sellaista ryhmää, jolla on omia normejaan, toimintamallejaan ja oma kulttuuri. Ystävyys muodostuu vammaisen henkilön persoonallisten piirteiden varaan, kuten sen varaan, mistä hän pitää ja mistä ei. Lähtökohtana suhteiden muodostumiselle ovat vammaisen ihmisen tunteet, motiivit ja hänen elämänsä historiansa (Goode 1990; Perske ja Perske 1988; Strully ja Strully 1985). Vammattomat ihmiset luonnehtivat vammaisia ystäviään usein positiivisin adjektiivein (Taylor ja Bogdan 1989). Taylor & Bogdan (1989) ovat sitä mieltä, että vammattomat ihmiset ovat kokeneet tullessaan "paremmiksi ihmisiksi", kun heillä on ystävyyssuhde vammaisen ihmisen kanssa. He ovat saaneet jotain, jota he pitävät erityisen arvokkaana. Nämä suhteet koetaan myös hyvin intiimeinä ja ne on koettu samanlaisiksi kuin vammattomien ihmisten keskinäiset suhteet

(Castles 1996). Useat tutkijat pitävät vammaisten ja vammattomien ihmiset välistä ystävyys-suhteita kiinteinä (esim. Lutfiyya 1991; Perske ja Perske 1988). Ystävyys-suhteiden kuvataan antavan energiaa ja ne lisäävät ihmisen kyvykkyyttä. Ayres ym. (1992) ovat sitä mieltä, että aidot ystävyys-suhteet perustuvat siihen, että vammaaton pitää vammaista ihmistä vertaisenaan.

Kehitysvammaisiksi diagnosoidut ihmiset ja heidän vammattomat ikätoverinsa voivat olla ystäviä keskenään. Ystävyys-kriteerit, keskinäisyys, ainutkertaisuus, yhteiset intressit ja toisen ymmärtäminen, voivat täytyä näiden ihmisten välisessä ystävyys-suhteessä. Zana Marie Lutfiyya (1991) on tuonut esille ystävyys-suhteen pääkohdan elementtejä. Ensinnäkin ystävien välinen keskinäisyys on seikka, jonka vain ystävykset kokevat ja tuntevat. Toiseksi ulkopuolinen ei voi päästä siitä osalliseksi.

Ystävyys on molemminpuolista (Perske 1993). Keskinäisyydellä jotkut tutkijat (esim. Lutfiyya 1991; Grenot-Scheyer ym. 1989; Kennedy ja Itkonen 1996) tarkoittavat molemminpuolisuutta ja vastavuoroisuutta, joka ilmenee ystävyys-suhteen välisenä avoimena vuorovaikutuksena ja intiiminä suhteena. Lutfiyya (1991) kirjoittaa, että vammattomat ihmiset ovat kuvanneet ystävyys-suhteiden olevan vammaisten ihmisten kanssa keskinäisiä, vaikka he eivät ole tasavertaisia suhteessaan. Keskinäinen ystävyys sisälsi Lutfiyyan (1991) mukaan emotionaalista tukea, käytännön apua, innostusta, sääntöjä ja sopimuksia sosiaalisista normeista ja yhdessä olemisen nautintoa.

Lutfiyaa (1991) kuvaa, että vammaisten ja vammattomien ihmisten väliseen ystävyys-suhteeseen kuuluu käytännöllinen apu ja emotionaalinen tuki, joita on vaikea erottaa toisistaan. Käytännölliseen apuun liittyy kaikki se arkipäiväinen toiminta, jossa voidaan tukea ja auttaa ystävää (Hays 1988). Kurth (1970) vahvistaa, että emotionaalinen tuki sisältää henkistä tukea ja kannustusta tilanteissa, joissa ystävä sitä tarvitsee. Hays (1988) on sitä mieltä, että ystävät auttavat toisiaan myös tiedollisesti. Lutfiyyan (1991) mukaan sääntöjen rikkominen on yksi ystävyys-suhteen elementeistä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että ystävykset kehittävät suhteessaan sääntöjä, joita he seuraavat. Jotkut näistä säännöistä saattavat olla erilaisia kuin muissa ystävyys-suhteissa tai organisaatiossa. Nämä ystävykset asettavat kyseenalaisiksi tai rikkovat joitain sääntöjä palvelleakseen toistensa tarpeita. Lutfiyaa (1991) kuvailee, että vammattomat ihmiset ovat innostuneet vammaisesta ystävästään ja nauttivat toistensa seurasta. Ystävät eivät tee selontekoa siitä, kuka teki mitään ja milloin.

Ystävyys-suhteessä kullekin kuuluva osuus vaihtelee sen mukaan kuinka ystävät kunnioittavat yhteistä ystävyys-suhteitä. Vapaaehtoisuuden aspektissaan Lutfiyaa (1991) erittelee, että ystävyys on antamista ja valitsemista. Ystävyys perustuu vapaaehtoisuuteen, mikä merkitsee suhteessa sitä, että ystävykset kunnioittavat itse ystävyys-suhteensä toistensa kanssa. Kumpi tahansa osapuolista voi aloittaa ystävyys-suhteen ja se pysyy voimissaan, mikäli kriittiset tapahtumat ystävyys-suhteessä määrittävät ystävyys-suhteen uudelleen, rajoittavat, laajentavat ja vakuuttavat sopivatko persoonat toisilleen ja pysyvätkö ystävykset vielä yhdessä (Lutfiyya 1991).

Oikeudet, velvollisuudet ja herkkyys ovat Lutfiyaan (1991) mukaan vammattomien ihmisten taholta aivan erityisiä kriteerejä heidän rooleissaan olla ystävänä vammaiselle ihmiselle. Näissä rooleissa korostuu opettajan, henkisen tuen antajan, huolehtijan ja suojelijan rooli. Lutfiyaa (1991) kirjoittaa, että ystävydessä siirrytään kumppanuudesta intimiteettiin. Tämä tarkoittaa sitä, että ystävykset pitävät toistensa seurasta, huolehtivat toisistaan, saavat toisistaan mielihyvää, tukea ja hyväksymistä, tunnustusta, huvia, iloa, kasvunmahdollisuuksia ja anteeksiantoa. Ystävyyssuhde voi vaihdella intensiteetiltään sekä siltä kuin se tuottaa osapuolilleen tyydytystä eri aikoina. Ystävykset saattavat tietää tai eivät tiedä tarkkaan mitä heidän ystävänsä ajattelee ystävydestä (Lutfiyaa 1991; Bell 1981; Rubin 1985). Tunteet ystävydessä, kuten muissakin sosiaalisissa suhteissa ovat henkilökohtaisia. Lutfiyaa (1991) muistuttaa, että ystävyys on yksityistä ja vain ystävykset voivat tuntea sen keskinäiseksi.

Kehitysvammaiseksi diagnosoitujen henkilöiden ja vammattomien ihmisten kohdalla vastavuoroisuus voi näkyä Grenot-Scheyerin (Grenot-Scheyer ym. 1998) mukaan ehkä toisella tavalla kuin muissa sosiaalisissa suhteissa. Vastavuoroisuus voi olla esimerkiksi lämmintä toisesta huolehtimista ja auttamista. Vastavuoroisuuden kuvataan kehittävän ystävysten sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa, ja keskinäisyyden on todettu syventävän yksilöiden ymmärrystä henkilökohtaisesta vakaumuksestaan (esimerkiksi eettisistä periaatteista). Ikätoverihinsa nähden kehitysvammaiksi diagnosoiduilla henkilöillä eivät sosiaaliset taidot ole yhtä hyviä (ks. Castles 1996, 69). Toiseksi, ystävykset ovat itse määrittelleet ystävyydelleen tarkoituksen, josta he puhuvat ja jonka he kaksi näkevät tärkeäksi.

Perske ja Perske (1988) ilmaisevat ystävyysuhteiden opettavan molempia osapuolia. Ystävyysuhteiden avulla on mahdollisuus tarkastella omia näkemyksiään ja oppia toiselta uusia näkökulmia. Vammainen ihminen voi oppia roolimalleja ystäviltään (Perske ja Perske 1988). Lapsesta aikuisuuteen ihminen oppii ystävyysuhteiden avulla toisen ajatuksia, mielipiteitä, uskomuksia ja asenteita. Duck (1983) ja Ayres ym. (1992) toteavat, että ihminen voi oppia ystävyysuhteissa jotain omasta minäkäsityksestään viettäessään aikaansa ystävänsä kanssa. Vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ihminen voi säädellä omaa sosiaalista minäkäsitystään (Corsaro 1981; Fine 1981).

Ystävykset oppivat myös sosiaalisia taitoja ollessaan vuorovaikutuksessa keskenään. Strully ja Strully (1985) kertovat Tanyan ja Shawntellin ystävydestä. Tässä ystävyysuhteessa peilautuu todellinen hyväksyntä. Tanyan ja Shawntellin ystävyyttä yhdistää yhteinen toiminta, toinen toisensa hyväksyminen ja tilan antaminen toiselle. He oppivat vastavuoroisesti toisiltaan uusia asioita. Tässä tyttöjen välisessä ystävydessä toteutuu useita ystävyden ominaisuuksia, joina Rubin (1980) pitää kunnioitusta, tukea, jaloutta, vastavuoroisuutta, turvallisuutta sekä toisen ymmärtämistä ja hyväksymistä. Rubin (1980) myös tähden-tää, että ystävyteen liittyvät myös uskollisuus, rehellisyys ja sitoutuminen.

Biklen (1992) huomauttaa, että jos kommunikaatiokyky on rajoittunut, "vammaton" ihminen voi lukea ystävänsä ilmeitä ja eleitä. Ystävät voivat oppia olemaan kehitysvammaiseksi diagnosoidun ystävänsä kanssa ja he voivat oppia

löytämään yhdessä tapoja, joilla he voivat tulkita ystävänsä sanomaa. Huomattava on, ettei verbaalinen älykkyys ole ystävyyden synnyn ja kestävyuden mitta.

Mikä yhteys on kehitysvammaisiksi diagnosoitujen ihmisten sosiaalisilla verkostoilla, ystävyydellä ja puhtaalla suhteella etnometodologian kannalta? Mikäli kehitysvammaiseksi diagnosoidulla henkilöillä on harva, vammattomista ihmisistä koostuva ystäväverkosto tai jopa puute ystävistä, hänellä ei ole tällöin ystävyyttä sosiaalisen järjestyksen rakentamisen kehtona. Tällöin häneltä puuttuu suhde, jossa hän voisi etnometodologisesti käyttää normeja, rakentaa arkielämän menetelmiä, joiden varassa hän voisi ymmärtää sosiaalista tilannetta ja toimia siinä. Ystävyyteen voidaan liittää myös mahdollisuus refleksiivisyyteen. Ystävyyssuhteissa vammaisen ihminen voi tehdä tulkintoja suhteessa normien velvoitteisiin. Tässä suhteessa on mahdollista toteuttaa sosiaalista järjestystä. Puhtaassa suhteessa on mukana jo refleksiivisyyttä ja sisäistä järjestystä. Nämä ovat myös etnometodologian kiinnekohtia. Refleksiivisyys viittaa siihen, että yksilöllä on kyky päätellä ja käyttää sääntöjä joustavasti näissä sosiaalisissa suhteissaan.

Jokaiselle Kampus-opiskelijalle täytettiin sosiaalisten suhteiden kartta/verkostokartta haastattelujen yhteydessä. Haastatteluissa olivat mukana Kampus - opiskelija ja hänen vanhempansa. Sosiaalisten suhteiden kartta (käytän synonyyminä myös verkostokartta-käsitettä) täytettiin ensimmäisen kerran sinä syksynä, jolloin opinnot Kampus-ohjelmassa alkoivat. Tällöin hahmotettiin sen hetkinen nykytila ja myös aiempi tilanne. Tämän jälkeen sosiaalisten suhteiden kartta täytettiin saman lukuvuoden lopussa eli kevätlukukaudella. Kolmannen kerran sosiaalisten suhteiden kartta täytettiin toisen lukuvuoden syksyllä. Eli seurasin puolentoista vuoden ajan Kampus-opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden kehittymistä Kampus-ohjelmassa. Pientä variaatiota saattoi olla Kampus-opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden karttojen täyttämisen määrässä. Kampus-opiskelijat itse perheineen määrittivät yksilöiden nimien kohdan verkostokartassa ja toimin sihteerinä näissä tilaisuuksissa. He saivat siis tarkistaa karttoja ja he näkivät, kun kirjasin heidän kommenttinsa pohjalta Kampus-opiskelijoiden karttoja. Mitä lähempänä nimet olivat Kampus-opiskelijaa, sitä voimakkaampia tunnesiteitä näillä henkilöillä oli keskenään. Heidän tapaamisensa olivat intensiivisiä ja Kampus-opiskelijat saivat jotain olennaista merkitystä näistä suhteista, koska he halusivat määrittää ihmiset niin lähelle itseään. Osa näistä suhteista olivat pitkäaikaisia (esim. perhesiteet), mutta oli myös varsin tuoreita nimiä, jotka olivat tulleet karttoihin lähiaikoina. Tällöin suhteen intensiteetti oli merkityksellinen tekijä.

## 5.5 Yhteenveto

Kampus-opiskelijoiden sosiaalisia suhteita Mariaa lukuun ottamatta leimasi se, että sosiaaliset suhteet olivat rakentuneet harvoiksi pitkälti perhesuhteiden, iäkkäiden vanhempien ystävien varaan tai naapurisuhteiden sekä sukulaissuhteiden varaan (Amado 1993a, 288). Suhteita oli jokaisella ja se oli tietten-

kin hyvän elämän perusedellytys. Sosiaalisia suhteita leimasi myös hoitamisuhde ja viranomaisuhde. Niihin latautui myös eettisiä ja samaan maailmankatsomukseen liittyviä toiveita. Omiksi ystäviksi toivottiin vain samoin uskovia. Suhteet ikätovereihin olivat liian niukkoja. Myös vertaissuhteet toisiin vammaisiin ihmisiin olivat kadoksissa. Vapaa-ajalla oli ystävyysuhde vammattoman henkilön kanssa syntynyt ainoastaan Marialla. Hänellä oli poikkeuksellinen vankka elämäntapa ja kiinnostus jääkiekkoa kohtaan, mikä saattoi osaltaan edistää uuden ystävän saamista. Toisaalta tämä ystävä ehkä löytyi vertaisen avulla jäähallikontekstista, jossa hän kävi vanhan koulukaverinsa kanssa.

Tein havainnon, että sosiaaliset suhteet muuttuivat ja vaihtuivat tiuhaan. Tämä kertoo siitä, että vammaiset ihmiset määrittivät suhteita ehkä toisella tavalla. Tämä näkyy myös tutkimuskirjallisuudessa (ks. esim. Duck 1991). Toisaalta tuttava-käsite saattoi olla näille opiskelijoille riittävä peruste ystävyyskäsitteen synonyymiksi, vaikkakin ne tarkoittavat käsitteinä eri asioita ja ovat ihmissuhteina eri syvyisiä suhteita (ks. Ikonen 1991).

Niukat suhteet ikätovereihin heikentävät vammaisten ihmisten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Kaikki nuoret Kampus-ohjelmassa toivoivat ystäviä, eritoten vammattomia ystäviä. Ystävyysuhteiden niukkuus voi edistää mielen-terveysongelmia, joita myös Kampus-opiskelijat kokivat - vaikeina ja pitkinä sairaslomina. Mielen-terveysongelmia altistavat monet muutkin tekijät, mutta sosiaalisten suhteiden tärkeys on otettava myös vakavasti huomioon.

Vaikka seurasin Kampus-opiskelijoita heidän kouluympäristöissään liki vuodesta puoleentoista vuoteen ja tämä aika riittäisi ystävyysuhteiden luomiseen, eivät edes inklusiiviset kouluympäristöt kyenneet tukemaan spontaanien suhteiden syntyä (vrt. Bunch ja Valeo 2004). Salisbury ja Palombaro (1998, 92) huomasivat omassa tutkimuksessansa, että kahden vuoden aikana heidän seuraamansa suosituksen vammaisen oppilaan verkostokartassa vaihteli ystävämerkintöjä kymmenen ja neljän nimen välillä ja tätä he pitivät tyypillisenä löydöksenä verratessaan sitä muiden tutkijoiden tekemiin havaintoihin. Samoin Lobban (2002) kirjoittaa australialaisen Up The Hill -projektin tuloksissa, että hänen tutkimillaan nuorilla oli ystävyysuhteita yliopiston luokkatovereihin. Omassa tutkimuksessani osattomuus sosiaalisista kontakteista kertoo puolestaan ympäristön poissulkevista asenteista ja jäykistä ajattelutottumuksista. Se kertoo myös individualistisesta elämäntavasta, jossa oma elämä omine tarpeineen on vain kyllin tyydyttävää. Se kertoo myös yhteisöllisyyden rapautumisesta ja auttamiskulttuurin ja ylipäättään sosiaalisten taitojen heikentymisestä. Tässä analyysissä on läsnä myös voimakkaasti toiseuden tematiikka.

Toisaalta Marian ystävyys jäähallilla Alinaan vahvistaa uskoa monien muiden tutkijoiden ajatuksiin siitä, että vammaiset ja vammattomat voivat ystäväystyä ja nauttia toistensa seurasta (ks. esim. Salisbury ja Palombaro 1998, 93). Ystävyys lisäsi Marian itsenäisyyttä, liikkumisen varmuutta, kognitiivisia taitoja, itseluottamusta ja monia muita taitoja. Myös tutkijat Azmitia ym. (1998, 184) korostavat itsetunnon kehittymisen tärkeyttä ystävyudessa. Erityisesti tyttöjen itsetunnolle ystävyysuhteilla on suuri merkitys.



Marian koulukaverussuhteet, joita olivat syntyneet, olivat tyypillisiä vertaissuhteita. Ne olivat rakentuneet hauraasti toisten mukautetun peruskoulun käyneiden tyttöjen kanssa ja olivat heikkoja siteitä koulussa. Maria ei liikkunut vapaa-aikanaan koulukavereidensa kanssa. Kaiken kaikkiaan Marian verkostokarttojen laatimisen avulla Maria kykeni määrittelemään, millaisia ovat hänen elinolonsa, miten hän toimi niissä ja miten hän kykeni vaikuttamaan niihin (vrt. Garfinkel 1967).

Kouluissa ja eri yhteisöissä ystävyysuhteiden merkitystä olisi tärkeä korostaa, sillä ne ovat erittäin merkityksellisiä (ks. Grenot-Scheyer ym. 1998, 150). Ystävyysuhteiden rakentumisen vammaisten ja vammattomien ihmisten välille nämä tutkijat näkevät monimutkaisena, mutta he uskovat kuitenkin suhteiden syntymisen mahdollisuuksiin ja siihen, että suhteet ovat positiivisia.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Yhteenveto tutkimuksen päätuloksista

Tutkimuksen päätehtävä oli selvittää, millainen on Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja miten Kampus-opiskelijat itse perheineen määrittivät sosiaalisen elämänsä Kampus-ohjelman aikana. Tässä luvussa kokoan tulkinnallisesti tutkimukseni löydöt. Tarkastelen niitä ja palaan tutkimustehtävääni eli Kampus-opiskelijoiden sosiaaliseen asemaan tuetussa aikuisopiskelussa sekä laajemminkin heidän sosiaaliseen elämäänsä vapaa-aikana.

Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa näkyi aineistostani neljän eri tyyppin kautta, jotka edustivat Kampus-opiskelijoiden sosiaalista asemaa tuetussa kouluyhteisössä. Näitä tyyppisiä olivat tavallinen oppilas, autettu oppilas, näkymätön oppilas ja erilainen ja erityinen oppilas. Positiivisia sosiaalisia asemia edustivat tyypit tavallinen oppilas ja autettu oppilas-tyypit. Sitä vastoin negatiivista sosiaalista asemaa edustivat tyypit näkymätön oppilas ja erilainen ja erityinen oppilas. Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema vaihteli tutkimuksenkin aikana prosessinomaisesti ja siirtyi tasolta toiselle: 1) tavallinen oppilas -tyyppi, 2) autettu oppilas -tyyppi, 3) näkymätön oppilas -tyyppi ja 4) erilainen ja erityinen oppilas -tyyppi (ks. taulukko 4).

Kaikkien Kampus-opiskelijoiden toimintakonteksteissa näyttäytyivät nämä neljä sosiaalista asemaa, joskaan ei Linnean ja Emilian kohdalla, koska ympäristö hyväksyi heidän rajoitteensa paremmin. Positiivinen sosiaalinen asema rakentui myönteisestä ryhmään liittymisestä, jäsenyydestä, osallisuudesta ja myönteisestä vuorovaikutuksesta Kampus-opiskelijan kanssa. Negatiiviseen sosiaaliseen asemaan liittyi negatiivista kielteistä käytöstä Kampus-opiskelijaa kohtaan, mikä näkyi leimaamisena, ulossulkemisena ja vallankäyttönä. Sosiaalinen rakenne ottaa vastaan erilaisia rajoituksia, mutta hylkii toisia rajoituksia ja esteitä, joita Kampus-opiskelijoilla oli. Ympäristö valikoi esteitä. Liitteessä 10 kuvaan tyyppisiin latautuneita havaintoja, joiden varassa kukin sosiaalinen asema lepäsi.

Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen elämä Kampus-ohjelman aikana on tiivistetty verkostokarttoihin. Kampus-opiskelijoiden verkostot koostuivat usein iäkkäistä ihmisistä, jotka joko olivat heidän omia ystäviään tai heidän vanhempiensa ystäviä. Näitä kontakteja leimasi hoitosuhteisuus. Ikätoverikontaktit olivat hyvin vähäisiä. Viranomaisedustajista oli tullut perheen ystäviä. Opintojen aikana saattoi tulla haaleita kontakteja ikätovereihin, jotka kuitenkin vaihtuivat ja jopa katosivat opintojen edetessä. Perhesuhteet olivat kaikilla tiiviitä. Vanhoja koulukavereita tuli alussa karttoihin, mutta opintojen edetessä nämä kontaktit hävisivät.

Joillakin Kampus-opiskelijoilla oli nähtävissä kohtuullisen rikas verkosto ja joillain hyvin harva verkosto, joka lisäsi yksinäisyyskokemuksia. Vain yhden Kampus-opiskelijan kohdalla verkostoon tuli maininta vammattomasta ystävästä. Näitä nuoria yhdisti yhteinen vapaa-ajanharrastus ja intiimi luottamuksellinen ystävyysuhde. Tätä voisi kutsua myös yllirajaiseksi ystävyysuhteeksi.

Verkostot olivat heterogeenisia. Kampus-opiskelijoilla oli taitoa määrittellä nimiä karttoihin. Osa Kampus-opiskelijoista rakensi verkostoaan aktiivisesti. Sosiaalisen pääoman käyttöä säätelivät verkoston tiheys: yksilöllä on sitä enemmän sosiaalista pääomaa, mitä enemmän hänellä on sosiaalisia kontakteja, erityisesti heikkoja siteitä. Heikot siteet auttoivat Kampus-opiskelijoita omien tavoitteiden saavuttamisessa. Sosiaaliset suhteet kartoissa muuttuivat ja vaihtuivat tiuhaan.

Kampus-opiskelijoille syntyi siis heikkoja siteitä ja vain yhdelle vahva side. Kysyä voi, miksi heidät kohdattiin tavaveroisesti, mutta ei kuitenkaan niin, että he olisivat saaneet läheisiä ystäviä. Mikä esti tämän ratkaisevan siirtymän? Toisaalta on muistettava, ettei tätä tutkimusta ole tehty toimintatutkimuksen keinoin. Mikäli tutkimus olisi toteutettu siten, että tukea olisi annettu sosiaalisten suhteiden rakentamisessa tiiviisti sekä Kampus-opiskelijoille että heidän yhteisön jäsenilleen (ks. esim. Amado 2011a), sosiaaliset suhteet olisivat todennäköisemmin rakentuneet toisin - tiiviimmin. Toisaalta kysyn tutkimukseni päättyessä, voivatko kehitysvammaisiksi diagnosoidut Kampus-opiskelijat päästä menestyksekkäästi kouluyhteisöihin ilman yhteisöihin kohdistettua tukea. Myös Pierce (2011, 3) pohtii tätä omassa tutkimuksessaan. Koska Kampus-opiskelijoilla oli heikot suhdeverkostot koulussa, eivät he kyenneet osallistumaan yhteisöjen toimintoihin kuten vammattomat luokkatoverinsa eivätkä myöskään saavuttaneet tavoitteitaan yhtä hyvin kuin henkilöt, joilla oli koulussa vahvoja siteitä. Näin ollen Kampus-opiskelijoiden tehokkuus ja toimintakyky omalta osaltaan laskivat. Lisäksi heikot siteet tai jopa siteettömyys vaikutti heidän tuottavuuteensa yhteisössä. Tästä kärsi viime kädessä koko ryhmä. Toisaalta voidaan myös kysyä, tarvitaanko edes sellaista sosiaalista pääomaa, joka konkretisoituisi vahvoina siteinä. Ystävyysuhteet ovat jokaiselle ihmiselle tärkeä asia. Niitä voi syntyä muuallakin kuin koulussa.

Tutkimus toi esiin, että kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden sosiaalista asemaa vammattomien luokkayhteisössä estivät monet eri tekijät. Alussa heidät toivotettiin tervetulleiksi. Kehitysvammaisiksi diagnosoidut henkilöt eivät osanneet "lukea" tilanteiden edellyttämiä arkisia sosiaalisia käytänteitä, koska

heiltä puuttui refleksiivisyyttä. Tämä oli yksi syy, jonka takia he jäivät aste asteelta sivuun ja tulivat syrjityiksi. Myös kontaktit toisiin ikätovereihin koulussa ja vapaa-ajalla olivat suppeita, mikä ehkäisi yhteisöihin liittymistä ja tilannetajuisuutta. Tutkimus lisäsi uutta tietoa siitä, miten tilannetajuisuus on yksi liittymisen ehto tai ainakin sitä, miten monimutkaisia prosesseja sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset tilanteet ovat ja millaisia edellytyksiä nämä vaativat.

## 6.2 Tutkimustulosten koulutuspoliittinen ulottuvuus

Millaista poliittista antia tutkimuksen tulokset tuottavat julkiseen keskusteluun? Millaisia merkityksiä ne tuovat Kampus-ohjelmalle? Mikä on lopulta tämän tutkimuksen anti ja merkitys? Tutkimus toi esiin useita poliittisia implikaatioita. Ensinnäkin kaksi Kampus-opiskelijaa eli puolet kohderyhmästä putoasi Kampus-ohjelmasta. Toiseksi Kampus-opiskelijoiden status muuttui opintojen aikana. Kolmanneksi osa opettajista ja luokkatovereista oli enemmän sitoutuneita Kampus-ohjelmaan kuin toiset. Nämä ovat tärkeitä tuloksia ja aineksia julkiselle keskustelulle. Tulokset antavat myös aineksia erityispedagogisen tutkimuksen kentälle. Tulokset kertovat jotain organisaation rakenteista. Wilsonin (1989, 11) mukaan voimme muuttaa käyttäytymistämme siten, että ensin muutamme sääntöjä, lainsäädäntöä ja rakenteita. Wilson (1989, 11) jatkaa, että koulut, jotka arvioivat toimintaansa, ovat oppineet etteivät organisaatiot toteuta heidän tavoitteitaan.

Tutkijana jään pohtimaan, voiko koululaitos tuottaa ulossulkemista. Tämähän on koulutuspoliittinen kysymys. Inklusioaatteessa keskeistä on tukitoimet. Niiden avulla kiinnitytään yhteisöihin, olipa kyseessä mikä tahansa tilanne. Onko siis periaatetasollakaan mahdollista pudottaa opiskelijaa pois järjestelmästä? Tämä on vahvasti myös kansantaloudellinen haaste. Sitoutuneet opettajat ja Kampus-opiskelijan tukemiseen kiinnittyneet luokkatoverit ovat ehkä työskennelleet pitkäjänteisesti oppimisen esteitä kohtaavan opiskelijatoverinsa tavoitteiden eteen, mutta silti ulossulkeminen voi toteutua. Jos koulutussektorilla olisi julkisen koulutuksen rinnalla yksityinen koulutussektori, voisiko sieltä pudota pois samalla tavalla? Wilsonin (1989, 331) mukaan hintapolitiikka yksityisen ja julkisen välillä on erilainen. Mielestäni tällä voisi olla vaikutusta myös siihen kysymykseen, miten opiskelijat saavat pitää koulutuspaikkansa. Jos he joutuvat päättämään opintonsa eri syiden takia, on se kuitenkin haastava koulutuspoliittinen ongelma.

Millaisen roolin korkeakoululaitokset ottavat tukiessaan kehitysvammaiseksi diagnosoituja nuoria opiskelijoinaan? Voi myös kysyä, miten opiskelijoiden status voi muuttua opintojen edetessä? Onko status lunastettava aika ajoin? Onko status staattinen vai dynaaminen ja miksi sen muuttuminen on sallittua kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden kohdalla? Heidän täytyy kyetä lunastamaan paikkansa uudestaan ja uudestaan – tämä on keskeinen vammaispoliittinen kysymys. YK:n yleissopimus on solmittu oikeudenmukaisuuden, tasapuolisuuden ja esteettömyyden takaamiseksi. YK:n yleissopimuksen vel-

voitteet on otettu huomioon lainsäädäntöä ja hallintokäytäntöä kehitettäessä Suomessa (Vammaispolitiikka 2012). Ilman varaumia tehtävään yleissopimuksen ratifiointiin liittyvien lainsäädäntömuutosten valmistelu ja voimaan saattaminen on osittain toteutettu ja osin sen valmistelu on käynnissä. Viime vuosina lainsäädäntöä on kehitetty vammaisten ihmisten aseman parantamiseksi (ks. Vammaispolitiikka 2012).

Mitä inklusio merkitsee? Onko se paikka vai onko se jotain enemmän? Inklusio ei voi olla vain fyysinen tila vaan se on myös yhteyttä toisiin: verkostoja, liittymistä, yhteisön rakentumiseen osallistumista ja rooleja. Se voi olla myös johtajuutta yksilön sosiaalisena tilana. Kun inklusio implementoidaan kouluyhteisöön, se merkitsee koulun johdolle ja opettajille aina suurempaa ammatillista ja henkilökohtaista toimintaa (Lipsky & Gartner 1997, 152).

Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys lähtee siitä, että inklusiokeskustelua on syytä terävöittää Suomessa. Vammaispoliittiset käytänteet perustuvat vieläkin pitkälti avohuoltomalliin, vaikka toisaalta Suomessa on saavutettu lakiuudistus vammaispalvelulaisissa ja siinä näkyy vammaisuuden uusi määrittelmä. Vammaispalvelulainuudistus tarttuu etenkin siihen, mikä on palvelujen merkitys ja sen suhde päätöksentekoon. Henkilökohtainen apu on uusi palvelu vammaispalvelukokonaisuudessa. Uudistuksen tavoitteena on vaikeavammaisten henkilöiden yhdenvertaisuuden edistäminen suhteessa vammaisiin ihmisiin. Lisäksi heidän oikeuksinaan on elää yhteisössä sekä tehdä valintoja samoin kuin muutkin ihmiset tekevät. Erittäin olennaisena pidetään lakiuudistuksessa vammaisten ihmisten itsemääräämisoikeuden vahvistamista ja palvelujen toteuttamisen lähtökohtana on vammaisen ihmisen omat mielipiteet ja toiveet. Yksilöllinen elämäntilanne otetaan paremmin huomioon palveluja ja tukitoimia suunniteltaessa ja niistä päätettäessä. Uudistukset ovat lähteneet liikkeelle hallituksen ohjelmasta ja Suomen vammaispolitiikan kolmesta keskeisestä periaatteesta, joita ovat oikeus yhdenvertaisuuteen, oikeus osallisuuteen ja oikeus riittäviin palveluihin ja tukitoimiin. (Uudistuva vammaispalvelulaki 2011.)

Eri puolilla maailmaa inklusioliike on saattanut jossain määrin saada selkeämpiä rakenteita kehitysvammatyöhön. On kysyttävä, miksi Suomessa inklusioaate ei ole saanut jalansijaa ja miksi suomalaiset käytänteet vammaistyössä eivät ole edenneet kuten ulkomailla, vaikkakin lainsäädäntö antaisi siihen mahdollisuudet. Graham ja Jahnukainen (2011, 264 - 265) toteavat, että vammaisuuden diagnosointiin liittyy lukuisia globaaleja trendejä. Kuitenkin jokainen konteksti on ainutkertainen ja monet eri tekijät vaikuttavat tilanteisiin. Erityiskasvatuksen tarpeet määritellään myös eri tavoin eri maissa, kuten Grahamin ja Jahnukaisen (2011) analyysi Kanadassa, Australiasta ja Suomesta osoittaa. Toisaalta taustalla on paradigmatason ilmiö ja muutokset ovat erittäin hitaita.

Jatkossa on mahdollista rakentaa inklusiivisia koulutusohjelmia, jotka ottavat kantaa yhä enemmän siihen, miten voidaan eritellä sosiaalisten tilanteiden luonnetta ja mitä taitoja nämä tilanteet vaativat eri osapuolilta. Vammattomien ikätovereiden tulee saada tietää enemmän siitä, miten he voivat kohdata kehitysvammaisiksi diagnosoituja opiskelijoita ja miten kehitysvammaisuus näkyy

arkipäivän sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tietoisuus mahdollisuuksista sekä esteistä ja rajoituksista saattaa edistää hyväksyvällä tavalla yhteisön jäsenten liittymistä ja yhteisöllisyyttä.

Koska sosiaalinen inkluusio on erittäin tärkeää, ei kuitenkaan olla riittävän tietoisia siitä, miten hienovaraisesta asiasta on kyse, kun puhutaan ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja sosiaalisista suhteista. Tilanteet nähdään ehkä liian yksioikoisesti ja siten, että suhteet rakentuvat helposti, kunhan ihmiset vain ensin saatetaan yhteen. Mielestäni haaste alkaa vasta fyysisen liittymisen jälkeen. Tämän vuoksi tukimallin pohjalta työskentely antaa mielestäni työlle tarpeelliset puitteet, mutta ne eivät sellaisinaan yksin riitä. Tämän lisäksi tarvitaan syvällistä tietoa osallistumisesta erilaisine merkityksineen. Tukimallin mukainen työskentely vaatii paradigmataason muutosta ja se vaatii luonnollisesti laajaa keskustelua ja suuria muutoksia koko vammaistyön kentällä.

Vaikka Kampus-ohjelman tulokset Kanadassa olivat myönteiset ja rakentavat, ovat yhteiskunnat erilaisia. Kampus-ohjelma toteutettiin Suomessa ja suomalainen yhteiskunta ei välttämättä ota kehitysvammaiseksi diagnosoituja henkilöitä yhtä avoimesti vastaan kuin kanadalainen yhteiskunta. Asenteet ovat eri yhteiskunnissa erilaisia ja tämä ilmiö on otettava huomioon huolellisemmin, kun sovelletaan ohjelmia eri kulttuuriin kuin mihin ne on alun perin luotu. Kulttuureiden välillä voi olla suuriakin eroavuuksia. Tietenkin myös tutkimusaineistot voivat olla eri tutkimuksissa koostumukseltaan erilaisia samoin kuin tutkimuksen kohdejoukko. Ystävyyden käsite voidaan myös ymmärtää erilailla. Ystävyyden käsitettä saatetaan käyttää joissakin kulttuurissa varsin arkisesti ja yleisesti ystävyyden ilmauksissa. Ystävyyden käsite Suomessa on saanut rinnalleen kaveri- ja tuttava-käsitteet, jotka eivät ole merkitykseltään samoja, vaan lievempiä ilmauksia. Ohjelmien kulttuurien välinen soveltaminen on haastavaa. Pintaan nousevat ilmiöt eivät ole tutkijan omia, vaan laajempia kysymyksiä, joita tulee tarkastella kontekstikohtaisesti. Vaikka sosiaalisia ilmiöitä voisi pitää universaaleina, on huomioitava yhteiskunnallinen kehys.

Vammaisten ihmisten liittyminen yhteisöön merkitsee moniarvoistumisen mahdollisuuksia ja avartaa siten kaikkien ihmisten maailmankuvaa. Tämäkään ei vielä luultavasti riitä, vaan tarvitaan laajempaa keskustelua siitä, mihin muuhun liittymisellä ja kohtaamisella pyritään, vaikka vammaispoliittisissa asiakirjoissa asia selvitetäänkin. Asiakirjat ovat julistuksia vähempiosaisten hyväksi, ymmärtäisin, että viime kädessä liittymisestä saatava hyöty on molemminpuolinen. Kohtaamistilanteet haastavat uusille selonteille ja sosiaalisten tilanteiden reflektoinneille, jotka ovat ehkä liian itsestään selviä valtaväestölle. Selontekotilanteet ja arkisen järjestyksen murtuminen voivat opettaa ihmisille kohtaamista, joka ei ole itsestään selvää ja antaa kokemuksia, millaista herkkyyttä kohtaaminen vaatii. Rakenteita voidaan ehkä muuttaa, mikäli näemme esteitä vammaisten ihmisten sosiaaliselle liittymiselle yhteisössä. Erityispedagogiikka ei voi tarjota vain akateemisten taitojen harjoittelua. Tämän sijasta on ensiarvoisen tärkeää opettaa taitoja, joita opiskelijat voivat käyttää liittyessään ja eläessään sosiaalista elämää yhteisössä ja rakentaessaan sosiaalista järjestystä muiden yhteisön jäsenten kanssa.



Voi pohtia, miten Kampus-ohjelma voisi muuttua näiden tulosten myötä. Kampus-ohjelma ei ole ollut staattinen peruslähtökohdiltaan, vaan se on myötäillyt jokaisen opiskelijan tarpeita ja toiveita ja rakentunut vahvasti käyttäjälähtöisesti. Kuitenkin Kampus-ohjelman kaltaisten ohjelmien olisi syytä panostaa yhä tiiviimmin erilaisia oppimisen esteitä kohtaavien opiskelijoiden ja heidän yhteisöjen sosiaaliseen tukeen. Opiskelija tulisi liittää yhteisöihin tukitoimien avulla. Kampus-ohjelmalta odotetaan myös dynaamisuutta; sen tulee muuttua tarpeiden mukaan. Organisaatio ei voi olla staattinen. Organisaatiolla tulee olla kykyä joustaa uusissa tilanteissa. Keskiöön nousee myös kysymys, edustavatko organisaatiot oppivan organisaation lainalaisuuksia. Oppivan koulun ideaan kuuluu yhteinen visio, toiminta-ajatus ja normit, joiden avulla koko organisaatio selviytyy muutoksesta ja oppii yhteisen toiminnan ja kokemuksen avulla (Dalin 1993).

Olennaista on keskittyä oppimisen esteitä kohtaavan opiskelijan sosiaalisten suhteiden tukemiseen erilaisin pedagogisin keinoin. Amado (2011a) on sitä mieltä, että ystävyys-suhteita ja sosiaalisia suhteita yhteisön jäsenten kesken voidaan luoda ja rakentaa eri tavoin. Hän jäsentää, että yhteisöä rakennetaan aina niin, että yksilöiden vahvuudet ja taidot ovat lähtökohtina. Lisäksi luodaan mahdollisuuksia ja ratkotaan haasteita sekä nähdään aina etusijassa henkilö toiminnan sijasta. Yhteisöstä etsitään resursseja, jotka voivat toimia luonnollisina tukitoimina. Jokaisesta yhteisöstä tulisi löytyä edes yksi henkilö, joka on kiinnostunut kehitysvammaiseksi diagnosoidusta henkilöstä. Suhteita voidaan rakentaa yksilön vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden pohjalta. Etsitään myös tarkoitus yksilön elämälle. Sen jälkeen etsitään henkilöitä, jotka ovat kiinnostuneita samoista asioista, määritellään yhteisön jäsenet ja heidän mahdolliset kiinnepohdat kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön intresseihin. Lisäksi määritetään ne vahvuudet, joiden varassa kehitysvammaiseksi diagnosoitu henkilö voi kiinnittyä toisiin ihmisiin. On tärkeää löytää ne keinot, joiden avulla yhteisön jäsenet voivat huomata kehitysvammaiseksi diagnosoidun henkilön.

Amadon (2011a) mukaan sosiaalisia suhteita yhteisössä rakennetaan siten, että ensin huomioimme henkilöt, jotka ottavat yksilön vastaan. Lisäksi on huomioitava, missä tilanteissa he ovat yhdessä ja miten heidän välinen suhteensa voi kehittyä. On myös etsittävä luonnolliset ja epäviralliset ryhmät, joihin kehitysvammaiseksi diagnosoitu henkilö kuuluu. Lisäksi katsotaan, mitä paikkoja hän käyttää ja mitkä ovat ne yhteisöt, joihin hänet otetaan ystävällisesti vastaan. Amado korostaa, että on tärkeää panostaa kehitysvammaiseksi diagnosoidusta henkilöstä kiinnostuneen ihmisen etsimiseen. On myös merkityksellistä etsiä ne paikat, joissa kehitysvammaiseksi diagnosoitu henkilö voi toteuttaa kiinnostuksen kohteitaan. Kun suunnitelma strategioineen laaditaan kehitysvammaiseksi diagnosoidulle henkilölle, tehdään näkyväksi ne yhteydet, joita on toisiin ihmisiin ja määritetään tukitoimet niin kehitysvammaisiksi diagnosoiduille ihmisille kuin yhteisön jäsenillekin. Tuen tarve saattaa muuttua, vähentyä ja muuttaa muotoaan luokka- ja kouluyhteisöissä. Tärkeää on, että kehitysvammaiseksi diagnosoitu opiskelija voi saada tarvitsemansa tuen aina silloin, kun hän tukea tarvitsee. Sosiaaliset tilanteet ovat muuttuvia, vaihtuvia ja tuen tarve voi tulla

yllättäen. Käyttäjakeskeisillä tukitoimilla voidaan turvata näiden opiskelijoiden yhteisöelämä.

Luokkatoverit voivat myös tarvita tukea siihen, että kehitysvammaiseksi diagnosoitu opiskelija on heidän luokkatoverinaan. Vertaistoveriohjelma (peer buddy programs) on yksi keino edistää luokkatovereiden ja oppimisen esteitä kohtaavien opiskelijoiden sosiaalista elämää. Tällä menetelmällä voidaan lisätä opiskelijoiden kansalaiseksi kasvamisen mahdollisuuksia ja auttaa rakentamaan kouluun huolehtiva oppimisympäristö (ks. Hughes & Carter 2008, 24). Opettajat voivat myös tarvita erilaista tukea työskenneläkseen luokassa, jossa on erilaisia opiskelijoita. Tätä ennen heille tulee suoda mahdollisuus työskennellä näissä puitteissa, koska se ylipäättään herättää opettajissa vahvan ammatillisen kasvun mahdollisuuden ja he saavat seurata opiskelijoidensa keskinäistä vuorovaikutusta. Vaikka oppimisen esteitä kohtaava opiskelija tuottaisi opettajalle lisätöitä, voivat vertaistoverit olla suuri tuki opettajalle. Hughes ja Carter (2008, 10) kutsuvat heitä ”opettajan toiseksi kädeksi”.

Millaista tukea koulu tarvitsee varmistukseksi sen, etteivät oppimisen esteitä kohtaavat opiskelijat putoa tai heidän statuksensa ei vaihdu tai muutu koko ajan? Fergusonin ja Meyerin (1996, 126) mukaan opettajat saattavat toivoa työnsä tueksi kasvatuksellista tukea. He jatkavat, että erilaiset opiskelijoista koostuvat työryhmät voivat olla opettajan apuna ratkomassa erilaisia kysymyksiä ja haasteita. Myös perheiden tuki voi olla opettajan voimavara (Ferguson ja Meyer 1997, 126). Työparityöskentely voi auttaa opettajaa pedagogisissa kysymyksissä. On lukuisia keinoja auttaa opettajaa näissä kysymyksissä, edellä esittämäni ovat vain poimintoja keinoista. Kaiken kaikkiaan on lähtökohtaisesti tärkeä todeta, että koulu tarvitsee tukea tähän työhön. Samalla vaaditaan hyvä arviointi- ja seurantajärjestelmä, jotta oppimisen esteitä kohtaavat opiskelijat voivat opiskella tasapainoisesti ilman jatkuvia statuksen muutoksia tai jopa syrjäytymisen riskejä. Kyseessä on vaativat kysymykset, joihin ratkaisu ei ole yksinkertainen. Empiria kuitenkin osoitti sen, että näihin riskeihin on varauduttava tukitoimin. Ne tulee tiedostaa ja eritoten niihin on syytä ennakoivasti ja ennaltaehkäisevästi puuttua.

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan tyypillisesti aineiston autenttisuuden ja toisaalta tutkimusprosessin tarkan kuvauksen näkökulmista. Olen tutkimuksessani pyrkinyt tarkastelemaan luotettavuutta reflektiivisesti eri näkökulmista käsin. Olen ottanut kantaa luotettavuuden arvioinnissa tutkimuksen kohteeseen ja tarkoitukseen, omiin sitoumuksiini tutkijana, aineistonkeruuseen, tutkimuksen tiedonantajiin, tutkija-tiedonantaja-suhteeseen, tutkimuksen keston, aineiston analyysiin, tutkimuksen luotettavuuteen eettinen kestävyys huomioiden ja tutkimuksen raportointiin (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 135 - 136).

Tähän tutkimukseen en voinut valita kuin kaksi tutkimustehtävää, sillä aineistoa oli pakko rajata sen laajuuden vuoksi. Yin (2003, 5-7) toteaa, että on tutkimuskysymysten valinta on hyvin tärkeä vaihe tutkimuksessa. Olen yrittänyt tehdä tutkimuskysymysten valinnan huolellisesti. Yin (2003, 5-7) korostaa, että tutkimuskysymykset tulee tehdä perusteellisesti ja perustellusti. Rajaamisella olen ottanut kantaa myös tulkintaan, koska olen erottanut, mikä on tutkimukselle olennaista ja mikä ei (ks. Malmsten 2007, 58). Tutkimuskysymykset, aineistonkeruu ja aineiston käsittely muodostavat kokonaisuuden, joiden kaikkien tulee olla keskenään sopusoinnussa (Eisenhart ja Howe 1992, 657).

Olen myös perustellut tutkijana selkeästi, mitä olen tutkimassa ja miksi. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman monelta kantilta ja eri tieteenaloja yhdistellen (ks. esim. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 135). Pohdin myös, miten tutkimusasetelma on toiminut tässä tutkimuksessa. Uskoakseni tämän tutkimuksen onnistumista edesauttoi se, että olin saanut tehdä aiheesta esitutkimuksen, jonka julkaisin erityispedagogiikan graduna (Saarinen 1994). Gradussa tutkimusasetelma oli suppea, mutta aihepiiriltään täysin identtinen tämän tutkimuksen kanssa. Kokeilin gradussani yhden tapauksen avulla sovelletusti etnografiaa, joka sisälsi osallistuvaa havainnointia ja informaalisia keskusteluja sekä haastatteluja sekä lisäksi dokumenttiaineistoa Emma-opiskelijasta. Näiden lisäksi käytin tehtäväänalyyseja ja ekologista analyysia. Tämä miniatyyrinen graduaineisto sai minut luottamaan tutkimusasetelman toimivuuteen ja päätin rohkaistua käyttämään samaa tutkimusasetelmaa. Lisäsin siihen uusia aineksia metodologiasta (uutena etnometodologia ja etnografian laajentaminen, pitkä aineistonkeruujakso) sekä kahden tieteenalan teoreettisista keskusteluista.

Minulle oli gradua tehdessäni syntynyt luottamus toiseen aineistonkerääjään. Harri Siitonen sosiaalialan oppilaitoksesta oli jo tuolloin toisena aineistonkerääjänä kanssani. Aineistonkeruu liittyi hänen opintoihinsa. Tuntui hyvin luonnolliselta jatkaa väitöskirjaa siten, että sain laajentaa tutkimusryhmää ja tutkimusasetelmaa. Väitöskirja oli luonnollinen jatko erityispedagogiikan gradulleni. Väitöskirjaani rakentaessani kokeilin eri opinnäytetöissäni myös erilaisia tapoja kerätä aineistoa (ryhmähaastattelut, ainekirjoitukset ja puhelinhaastattelut), jotka antoivat minulle yhä enemmän luottamusta siihen, mikä menetelmä toimii ja mikä ei ja tätä vasten sain uutta vahvistusta sille, että oma tutkimusasetelmani näillä valinnoilla oli sopiva ja toimiva. Muiden menetelmien käyttö toisissa tutkimuksissa toimi eräänlaisena poissulkumenetelmänä tälle keskustelulle.

Omat sitoumukseni tutkijana eli tutkijapositioni olen koettanut kuvata niin tarkasti kuin mahdollista ja siten orientoida lukijan siihen kontekstiin, jossa itse tutkijana olen läsnä (vrt. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 135). Tutkijan roolia voisi pohtia myös laajemmin. Etnografia vaatii tutkijalta kykyä olla hyvin epävarmoissa olosuhteissa, joita ei voi etukäteen suunnitella. Roolini kentällä vaikutti tutkittaviini. Osallistuin välillä aktiivisesti ja otin välillä etäisyyttä kentän tapahtumiin. Tutkijan asemaani vaikutti myös ikäni ja sukupuoleni. Olin kentällä moniaistisena. En pelkästään katsellut tai kuunnellut, tunsin ja haistelin. Näin

kentästä eri puolia - laidasta laitaan. Eettiset kohtaamiset tilanteissa olivat aina läsnä ja niitä oli vaikea ennakoida.

Jos olisin ollut etnografiaa soveltavana tutkijana yksin kentällä, olisi se ollut ongelmallista. Kaipasin reflektiokumppania ja löysin sen tiimistäni aina. Minulle sopi tutkijana tehdä tutkimustyötä työryhmässä. Monet pulmalliset ja avoimet kysymykset mietityttivät ja niihin oli saatava jokin ratkaisu. Se myös rauhoitti etnografiaa soveltavana tutkijana tutkimustyötäni. Se antoi mahdollisuuden päästä eteenpäin ja nähdä uusia ilmiöitä. Tämä lisäsi uteliaisuuttani ja rohkeuttani tutkijana.

Pohdin rooliani etukäteen ja pohdin sitä pitkin matkaa. Koulukontekstissa roolini muotoutui kuitenkin luonnollisesti. Kouluthan ovat olleet aina kuin toisia "kotejani". Olen opiskellut lukuisissa kouluissa ja opettanut myös useissa eri kouluyhteisöissä. Kaiken kaikkiaan etnografia ja etnometodologia antoivat vastusta ja haastetta. Ne mahdollistivat osallistumisen arjen tilanteisiin siten, että sain tutustua erilaisiin sosiaalisiin erityispiirteisiin.

Aineistonkeruun olen myös kuvannut yksityiskohtaisesti ja tarkasti, jotta lukija pääsee osalliseksi siitä, mitä aineistonkeräyksessä on tapahtunut ja voi kokea myös sijaiskokemuksia (ks. Eskola ja Suoranta 1998, 214). Pitkä kenttätyöskentelyjakso ja useampien havainnoitsijoiden käyttö ovat olleet pyrkimykseni varmistaa tutkimuksen objektiivisuutta (ks. Eskola ja Suoranta 1998). Aineiston keruun aikana tunsin olevani usein "heikoilla jäillä". Tarkoitin tällä sitä, että jouduin todella olemaan tilanteissa, joita ei voinut ennustaa ja jotka tulivat vastaan yllätyksinä. Epävarmuuden sietokyky oli koetuksella, mutta onnistuin hallitsemaan tilanteita. Tässä minua auttoi varmasti Kampus-ohjelman tiimi, jonka kanssa saatoin reflektoida tilanteita. Tutkimuskohdehan muotoutui selkeämmin vasta aineistonkeruun aikana.

Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus, joista myös Eskola ja Suoranta (1998) kirjoittavat, merkitsevät tutkimuksessani sitä, että olen pyrkinyt kuvaamaan analyysissäni käyttämäni luokittelu- ja tulkintasäännöt niin selkeästi, että toinen tutkija voisi tehdä samat päätelmät aineistostani. Tutkimuksen tiedonantaja olen myös koettanut kuvailla, kuitenkin huomioiden anonymiteetin ja olen ollut kaiken aikaa varuillani tunnistettavuuskysymysten kanssa (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 138). Tutkija-tiedonantaja -suhde on tässä tutkimuksessa näkynyt siten, että kaikki havainnoitsijat ovat kyenneet lukemaan ja kommentoimaan keräämääni aineistoa ja toisinpäin. Koko aineistonkeruuaika sisälsi reflektiota, jotka edistivät tulkintaani.

Tutkimuksen kesto oli pitkä. Koen sen luotettavuutta lisäävänä tekijänä siksi, että se himmensi anonymiteettikysymystä ja toisaalta vaikutti tutkijapositioni. Aika lisäsi mahdollisuuksiani tarkastella tutkittavaa ilmiötä monesta näkökulmasta, koska pystyin esitelmöimään, julkaisemaan ja tekemään kokeiluja eri oppinäytetöissäni tutkimusta koskevista tutkimusmenetelmistä ja teorioista. Tutkimuksen raportointi tekstinä on yksi osoitus tutkimukseni luotettavuudesta (ks. Eskola ja Suoranta 1998). Tutkimusteksti kutoo yhteen koetun, luetun, havaitun sekä luullun ja kuvitellun ja muodostaa omantakeisen tekstuaalisen todellisuuden (vrt. Eskola ja Suoranta 1998, 220 - 221).

Pohdin tutkijana myös, miten kirjoitan etnografiasta ja etnometodologias-  
ta, millaisia tyylikeinoja käytän ja miksi sekä miten tuon tutkittavien ja oman  
näkökulmani tutkijana esille. Etnografia ei ole viatonta kuvaamista. Siihen liit-  
tyy aina valikoitu versio tapahtumasta. Etnografia oli kohtuullisen selkeää,  
mutta monimutkaisuutta lisäsi sen rinnalla kulkeva etnometodologia, joka teki  
työstä haastavan ja uskoakseni olen joutunut välillä väljentämään kunnianhi-  
moani onnistumisen suhteen. Etnometodologian olisi voinut jättää pois, mutta  
kuljetin sitä sitkeästi mukana: se haastoi ja vaikeutti työtäni olennaisesti.

Teoreettinen keskustelu tässä tutkimuksessa on varsin laveaa. Siinä olisi  
voinut käyttää niukempaa, rajatumpaa ja yksinkertaisempaa otetta, mutta jäl-  
leen kerran haastoin itseni vaikeiden kysymysten äärelle, kahden oppiaineen  
teoriakeskustelujen pariin. Tein itselleni tutkijana monimutkaisen asetelman,  
joka oli erittäin kiinnostava, mutta toisaalta se muodostui myös ansaksi. Vältty-  
äkseni kohtalokkailta sudenkuopilta, pyrin vähän väliä kokoamaan teorianip-  
puja yhteen kysymällä itseltäni kysymyksiä. Kysyin esimerkiksi, mitä YK:n ja  
UNESCO:n ihmisoikeusasiakirjat merkitsevät etnometodologisen muunnelman  
käsittein.

Toisaalta pahinta ansaan joutumista helpotti ehkä se, että kirjoitin lopulli-  
sen raportin vuodessa ja pysyin ryhdissä ja aikatauluissa. Raporttia luki joku  
ohjaajistani (olin välillä sosiologien ohjauksessa, välillä erityispedagogien) hy-  
vin usein eli kuukauden parin välein ja sain uusia ohjeita ja ideoita. Jatkuva ref-  
lektointi ja palaute helpottivat työtäni. Jatkossa vältän liian monimutkaisia ase-  
telmia ja koetan selkiyttää asetelmaa rajaamalla sen tiukemmin. Käsitteelliset  
ratkaisut muodostuivat omieni ja teorioista poimittujen käsitteiden yhdistel-  
miksi. Typologisointia olen käyttänyt aiemmissa muissakin opinnäytetöissäni,  
joten sen käyttö tuntuu hyvin luontevalta. Periaatteessa typologiat tai teemat  
olisi voinut nimetä toisin, rakentaa ne joidenkin muiden teorioiden varaan,  
mutta ratkaisin asian tässä tutkimuksessa tällä tavoin. Käsitteet syntyivät luon-  
tevasti, niitä ei tarvinnut "synnyttää".

Kampus-ohjelma tuotti varmasti ilmiönä keskustelua erityispedagogiikan  
kentälle. Ehkäpä se antoi aineksia meille Suomessakin puhua enemmän politii-  
kan äänitorvella kuin peilaten kasvatukseen kehitysvammaisuuden konstrukti-  
on ja siihen liittyvien toimintapojen näkökulmasta (ks. Itkonen ja Jahnukainen  
2010,1). Uskon, että tutkimusastelma loi uutta ymmärrystä ja kiinnostusta läh-  
teä ratkomaan monimutkaisia sosiaalista inklusiota koskevia kysymyksiä. Et-  
nometodologian ja etnografian soveltaminen voivat jatkossa edistää sitä keino-  
valikoimaa, jonka avulla yhteisöistä saadaan informaatiota yhteisön sosiaalis-  
ta suhteista. Ne antavat väljyyttä näkökulmaisuu-  
den avaamiseen ja ovat riittä-  
vän vapaita johtolankojen etsimiseen. Erityispedagogiikkaan liittyy vahvasti  
yhteistyön luonne. Tässä tutkimuksessa teimme tutkijaryhmänä yhteistyötä.  
Teimme myös tiivistä yhteistyötä koulujen kanssa.

Jos aloittaisin tutkimukseni tekemisen nyt, valitsisin Kampus-opiskelijoille  
vain yhden kotiryhmän, jonka mukana he opiskelisivat. Tekisin edelleen sosio-  
grammit, jotka koskettaisivat tällöin vain yhtä ryhmää. Tässä tutkimuksessa  
tein Kampus-opiskelijoille sosiogrammit yhdessä ryhmässä, mutta useita ryh-

miä jäi mittausten ulkopuolelle. Tähän tutkimusasetelmaan olisi voinut liittää myös etnometodologisen keskustelun analyysin, jolloin informaaliset keskustelut ja haastattelut olisikin korvattu niillä. Ne olisivat ehkä tuottaneet vielä jotain lisää tutkimukselle. Joka tapauksessa etnometodologian soveltaminen tässä tutkimuksessa oli yksi haaste ja jatkossa ehkä haastan itseni uudelleen näihin harjoituksiin sen Kampus-ohjelmaa koskevan aineiston parissa, joka on vielä analysoimatta ja raporttoimatta. Monimetodinen tutkimustapa auttaa huomaamaan eri näkökulmia, joita toinen menetelmä kätkee alleen. Sen vuoksi suosin ja suosittelem en sitä sosiaalisen inklusion tarkastelemisessa.

## 6.4 Tutkimuksen eettiset reunaehdot

Tutkimuksessa on mukana aina eettiset kysymykset. Etiikka näyttölee tärkeää osaa etenkin tutkimustavan yksityiskohtaisuudessa ja vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt monia erilaisia aineistonkeruumuotoja varmentaaokseni, mitä yhteisöissä todella ilmiöstä ajatellaan. Olen käyttänyt myös kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden omia haastatteluja siksi, että täysivaltaisuus ja käyttäjakeskeisyys arvoina näkyvät tutkimusmetodisissa ratkaisuisiani kuten myös inklusioaatteen työmenetelminä. On mahdollista, että henkilöt ja yhteisöt ovat tunnistettavissa, vaikka olen suojannut heitä peitenimillä. Tämä mahdollisuus on aina tutkimuksissa olemassa. Olen kuitenkin pyrkinyt suojaamaan kouluja ja tutkimushenkilöitä niin hyvin kuin se on mahdollista.

Tutkimuskenttä ja tutkimuksen lähestymistapa ovat sidoksissa Häklin (1999) mukaan tutkijan omiin arvoihin. Sattuma ei siis sanellut tutkimukseni syntymistä. Omat kokemukseni opettajan työstä edesauttoivat työtäni erilaisissa kouluissa ja käsitykseni kehitysvammaisiksi diagnosoiduista ihmisistä lujittivat mahdollisuuksiani tehdä läheistä yhteistyötä näiden aikuisopiskelijoiden ja heidän perheidensä kanssa. Tätä ennen olin siis perehtynyt kahdessa gradussani niihin teemoihin, joita tässä tutkimuksessa tarvittiin ja siten olin saanut sekä metodista että substanssin osalta pohjaa työlleni. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 122) kirjoittavat, että mitä arkipäiväisimmiltä tiedonkeruumenetelmät ja vuorovaikutus tutkimuksessa ovat (kuten tässä tutkimuksessa), sitä tarkemmin on huomioitava tutkimuksen eettisyys. Tämä minun oli pidettävä mielessäni jatkuvasti. Opiskelijaryhmissä liikkuessani jouduin monenlaisten kysymysten äärelle. Eräs sosiaalialan opiskelija kysyi koululla, miksi kehitysvammaiset nuoret opiskelivat vammattomien joukossa. Sosiaalialan opiskelijat olivat jättäneet Linnean nimen pois sosiogrammista ja he aprikoivat sitä keskenään.

Jouduin aika ajoin myös sen kysymyksen äärelle, saanko tutkia näitä Kampus-opiskelijoita heidän kouluissaan ja olla "kurkkimassa", mitä he siellä tekevät. Saanko olla tutkijana tiedonjanoinen ja selvittää Kampus-opiskelijoiden verkostoja heidän kodeissaan? Tuomi ja Sarajärvi (2002, 123) pohtivat millaisia keinoja on soveliasta käyttää. Jouduin vaikeidenkin eettisten kysymysten äärelle. Näitä olivat Kampus-opiskelijan uskonnollisen taustan merkitys opinnoissa



ja hänen psyykkinen sairastumisensa. Jouduin pohtimaan Kampus-opintoja ja niiden merkitystä tälle opiskelijalle. Pohdin olinko huomionut riittävän yksilöllisesti kaikki vivahteet, jotka liittyivät kunkin opiskelijan elämäntapaan, ja erityisesti tämän opiskelijan, jolla oli omat rajoitteensa.

Erääksi eettiseksi haasteeksi koin sen, miten luokkatoverit suhtautuivat Kampus-opiskelijoihin. Kampus-opiskelijan luokkatoverit häiriintyivät Kampus-opiskelijoista. He pitivät tärkeänä sitä, että heidän omien taitojen harjoittelu oli merkityksellistä eikä opiskeluun kuulunut vammaisen oppilaan ohjaaminen tai sitä ei ainakaan nähty merkityksellisenä ja opettavaisena. Tämä oli arvokeskustelua: oppiako liikunnan taitoja vai oppiako ohjaamaan erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa? Tulevaisuudessa liikunnan opettajina he tarvitsivat molempia taitoja. Opiskelijat eivät ehkä vain käsittäneet asian tärkeyttä tässä omassa koulukontekstissaan. Tuomaksen ja Mariankin luokkaa ja paikkaa oltiin auliisti vaihtamassa ryhmästä toiseen. He eivät siis koskaan olleet oikeassa paikassa tai luokassa. Heille ei psyykkisesti löytynyt tilaa, jossa heitä olisi tarvittu. Kampus-opiskelijat suljettiin ulos tehokkaasti eri keinoin, vallankäytön keinoin. Luokkatoverit vertasivat Kampus-opiskelijoiden osaamista omiin kompetensseihinsä ja siksi Kampus-opiskelijat olivat aina alakynnessä tässä keskustelussa. Tämä kaikki herätti mielessäni eettistä pohdintaa. Mielestäni ei ole oikeudenmukaista vertailla toisten taitoja omiin. Toisaalta kaikilla ihmisillä on mielestäni myös kansalaisvelvollisuus huolehtia toisista ihmisistä omalta osaltaan.

Tutkimushenkilöiden ja tutkimusympäristöjen anonymiteetti oli myös seikka, johon jouduin jatkuvasti törmäämään. Koska hanke oli ainutlaatuinen, pelkäsin, että tutkittavat Kampus-opiskelijat olisivat jotenkin tunnistettavissa. Menetelmällisesti en kuitenkaan kyennyt ratkaisemaan jännitettä toisin. Anonymisuus on asia, jota olen pohtinut useiden henkilöiden kanssa tätä tutkimustani kirjoittaessani. Päädyin ratkaisuihin, joita kuljetan työssäni koskien sekä Kampus-opiskelijoita että tutkimusympäristöä.

Koetan tässä työssäni asettua selkeästi tietyn näkökulman kannattajaksi ja pidättäytyä siinä. Inklusioaate on eittämättä aiemmin näytellyt suurta osaa eri tutkimuksissani (ks. esim. Saarinen 1994; 1997; 2002; 2003). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt selkeästi ja reflektiivisesti asettumaan tämän ilmiön yläpuolelle siten, että näen tutkimusaineistossa sen, mitä siinä nähtävissä on. Olen seurannut tutkimuksessani "jänistä". Kortteinen tarkoittaa jäniksellä sitä, että tutkimuksessa tulee aina yllätyksiä. Yllätykset, "jänikset" ovat tutkimuksessa niitä kohtia, joita tutkijan on joustavasti seurattava. Niistä voi seurata työn käännteitä, kun tutkija on rehellinen. Nämä käännteet eivät ole aina tutkijalle mieluisia. Tutkijan on kuitenkin käytettävä asiantuntemustaan siinä, millaisen vastuun hän ottaa näissä käännteissä.

Olen pohtinut myös työni rajausta. Aineisto olisi antanut mahdollisuuden vastata lukuisiin tutkimuskysymyksiin, mutta tutkijana tein päätöksen ja rajasin tähän työhön juuri nämä tietyt kysymykset. Teinkö eettisesti oikean ratkaisun? Jääkö näiden teemojen ulkopuolelle jotain sellaista, mikä olisi pitänyt aiemmin raportoida ja tuoda esiin, jotta inklusiokeskustelu olisi päässyt vahvistumaan?

Tutkin jäljelle jäävää aineistoani jonkun toisen tutkimuksen äärellä saattaen sen kuitenkin näkyväksi.

Tutkimusaiheen valinta on jo eettinen päätös (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 126). Tässä tutkimuksessa se merkitsi sitä, että tunsin tutkijana ensinnäkin itseni laadulliseksi tutkijaksi ja tutkijaksi, joka on lähellä tutkittaviaan. Siten eri tutkimusmenetelmät, joita tässä työssä olen käyttänyt, nojaavat omaan etiikkaani. Olen myös joutunut pohtimaan kenen ehdoilla olen valinnut tutkimusaiheeni ja miksi olen ryhtynyt tekemään tutkimustani. Ensinnäkin, minut oli palkattu Kampus-ohjelman tutkijaksi ja tehtäväni oli tehdä näkyväksi tutkimuksen keinoin se, mitä ilmiöitä Kampus-ohjelma nostaa pintaan työtavoiltaan uudessa hankkeessa. Ydin oli sosiaalinen inklusio, jota oli keskeistä tarkkailla. Tämän vuoksi paneuduin siihen ilmiöönä. Tutkimus palvelee siten yhteiskunnallista keskustelua vammaispolitiikan saralla.

Kampus-opiskelijat tekivät näkyväksi "laittamalla itsensä likoon" sen, miten vaikeista ilmiöistä on kyse ja miten paljon keskustelun avauksia nämä kysymykset tulevat herättämään. Miten inklusioaate voi kehittyä ja miten vuoropuhelua voidaan jatkaa eri tutkimusten tuomien tulosten pohjalta? Inklusioita ei voi olla olemassa ilman vammattomien ja vammaisten ihmisten välistä sosiaalista elämää. Siksi tähän kysymykseen on erittäin tärkeää paneutua ja löytää keinoja, joiden avulla sosiaalista inklusioita voidaan edistää. (ks. esim. Amado 2011 a & b.)

Anonyymiys tutkimushenkilöitä ja tutkimusympäristöjä koskevana kysymyksenä herätteli minua tutkijana hyvinkin usein. Tässä tutkimuksessa aika on ehkä puolellani. Aineiston keruusta on kulunut aikaa ja uskon, että tällä on himmentävä vaikutus tunnistettavuuteen. Kampus-opiskelijat ovat aikuisia ja tekevät työtä eri paikoissa. Heidän nuoruutensa ja opintonsa ovat takanapäin. Minulle tutkijana nämä Kampus-opiskelijat eivät ole himmenneet - he ovat yhtä eläviä kuin aiemmin. Olen myös saanut kuulla heidän kuulumisiaan nyt aikuisina (soitin heidän vanhemmilleen maaliskuussa 2011) ja siten muistikuvat näistä opiskelijoista ovat hyvinkin tuoreita.

Eskola ja Suoranta (1998, 52 - 53) kirjoittavat eettistä kysymystä laadullisessa tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa olen toiminut luvallisesti eli siten, että kaikkiin työni vaiheisiin on ollut asianmukaiset luvat. Olen tavannut tutkimukseeni liittyen lukuisia ihmisiä. Olen kertonut heille tekeväni tutkimustyötä Kampus-ohjelmassa ja omasta roolistani siinä. Olen sillä tavoin esittänyt luotamuksellisesti ja rehellisesti, mitkä ovat tutkijan aikeeni tässä työssä (ks. Naukkarinen 1999, 281). Olen myös tehnyt tutkittaville selväksi, miten ja miksi kerään aineistoani.

Tutkimukseen osallistujat saavat ilmaista itseään ja asenteitaan vammaisuutta kohtaan. He ovat päässeet myös pohtimaan jotain sellaista, mitä eivät ole ennen pohtineet. Heidän taitonsa reflektoida ovat ehkä kehittyneet tutkimuksen takia. Tämä oli nähtävissä aineistoissa, etenkin ainekirjoituksissa. Kirjoittamisen kautta heidän käsityksensä ja maailmankatsomuksensa on laajentunut tai tähän on heille ainakin annettu mahdollisuus. Osallistumiseen liittyy ongelmia. Tutkijana varmasti saatoin jollain tavalla vaikuttaa tutkimusyhteisöön, etenkin haas-

tateltuani opiskelijoita havainnointien yhteydessä. Missään vaiheessa en ryhtynyt puolustelemaan tai ottamaan mitään kantaa siihen, mikä on oikein tai väärin. Tukipiirin perustaminen oli voimakkain kannanottoni tässä tutkimuksessa. Senkin työvälineen käytön pohdin tarkkaan Kampus-ohjelman työntekijöiden kanssa. Tässä kohdin työssäni oli havaittavissa toimintatutkimuksen piirteitä. Tämä osio koski vain rajatusti tukipiirin perustamista. Olin toiminnassa aktiivinen. Tutkimuksen raportoinnissa olen pyrkinyt käyttämään rikasta kuvailua aineistokatkelmissa.

Tutkija joutuu tekemään useita päätöksiä tutkimuksensa aikana (Eskola ja Suoranta 1998, 52). Tässä tutkimuksessa on myös tullut useita eri vaiheita, joissa olen ollut tienhaarassa kysymysteni kanssa. Yksi näistä kysymyksistäni on ollut se, mitkä niistä lukuisista tutkimustehtävistä valitsen tähän tutkimukseen ja mitkä jäävät toisen tutkimuksen piiriin. Koska aineisto on runsas, se antaa monia mahdollisuuksia ja tarjoaa erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Olen joutunut tekemään erilaisia päätöksiä työni edetessä. Olen myös luottanut ratkaisuihini, sillä tutkijan on itse tunnettava työnsä aineistot ja siten oltava valmis tekemään vaikeita ratkaisuja. Yksi vaikea asia tässä tutkimuksessa oli negatiivisten tapausten käsittely (ks. myös Deyhle 1992, 636). Paitsi että se haavoitti esiymmärrystäni ja odotuksiani, negatiivisia on tutkijankin raskas kuvata. Kuten aiemmin olen todennut tutkijan on tuotava esiin kaikki mahdolliset aineiston tuottamat löydöt.

## 6.5 Kuvaus perheiden ja tutkittavien tilanteesta vuonna 2011 ja jatkotutkimusaiheet

Olen soittanut kaikille Kampus-ohjelman opiskelijoiden vanhemmille maalikuussa 2011 ja kysynyt kolmea asiaa: miten vanhemmat kokivat Kampus-ohjelman, kokivatko Kampus-opiskelijat Kampus-opinnot mielekkäiksi ja mitä Kampus-opiskelijoille tällä hetkellä kuuluu?

Vanhemmat kokivat Kampus-opinnot myönteisiksi ja niistä jäi perheelle positiivisia muistoja. He totesivat, että erilaisia asioita on yritettävä. Heidän mielestään oli tärkeää, että uusia ideoita oli kehitelty eikä rakennettu kehitysvammatyötä pelkästään laitosasioiden varaan. Osa Kampus-ohjelman opiskelijoiden vanhemmista oli hyvinkin aktiivisesti järjestelleet lapsensa Kampus-ohjelmaan ja pitivät ohjelmaa arvokkaana. Marian äiti huomautti, että heidän perheensä mielestä Kampus-ohjelma ei toiminut vielä, siksi että malli oli niin uusi. Emilian äiti kertoi, että heitä oli hieman arveluttanut se, että Kampus-ohjelma oli ollut uusi, että Emilia oli ollut mukana juuri aivan alkuvaiheessa, jolloin toimintamalli ei ollut vielä vakiintunut. Emilian siirtyminen koulusta toiseen mietitytti heitä, eivätkä he olleet pitäneet sitä hyvänä asiana. Marian äiti kommentoi Kampus-ohjelmaa upeaksi ja hyväksi ohjelmaksi, jossa hän äitinä ja Kampus-opiskelijat olivat saaneet ohjelman työntekijöiltä hyvin tukea. Hänelle kerrottiin riittävästi Kampus-ohjelman ideasta ja hän sai mielestään hyvin tietoa

ohjelmasta. Kampus-ohjelma oli todellakin yksilölähtöistä. Äiti ei olisi halunnutkaan laittaa Mariaa erityisammattikouluun, vaan toivoi Marialle opintoja vammattomien ihmisten parissa. Tätä toivoivat myös australiaisvanhemmat vammaisille nuorilleen (Lobban 2002, 122).

Lobban (2002, 122) huomasi tutkimuksessaan, että vanhemmat pitivät yliopistoympäristöstä, koska se oli suosittu paikka, jossa heidän nuorensa on viihtyneet. Vanhemmat saivat kuulla yliopistokokemuksista nuoriltaan ja he saivat tietää nuorten tavanneen siellä useita tuttuja ja ystäviä. Nämä verkostot edistivät nuorten itsenäisyyttä, itsensä johtamista, uusien kokemusten saamista ja uuden oppimista. Kaikista tärkein havainto Lobbanin (2002) tutkimuksessa vanhempien haastattelujen osalta oli se, että kymmenestä haastatellusta vanhemmasta neljä mainitsi sosiaalisten suhteiden merkityksen ja arvon yliopistoympäristössä. Kymmenestä Up the Hill-projektin kehitysvammaiseksi diagnosoidusta opiskelijasta kuusi mainitsi ystävät ja kaverit tärkeiksi opinnoissaan. Marian äiti ei kuitenkaan pitänyt ammattikoulun opettajia kovin hyvinä. Maria vaihtoikin ryhmää. Hän oli kuitenkin tyytyväinen siihen, että ohjelma oli olemassa ja hänellä jäi siitä hyvät muistot. Lobbanin (2002, 122) tutkimuksessa korostui australialaisvanhempien osalta se, että he myös pitivät ihmissuhteita tärkeinä ohjelman osalta. Heidän mielestään oli tärkeää, että nämä kehitysvammaisiksi diagnosoidut nuoret oppivat erilaisia taitoja yliopistolla ja saivat rikkaita kokemuksia sieltä.

Kampus-opiskelijat kokivat opinnot mielekkäiksi Kampus-ohjelmassa. Linnean äiti toi esille, että Linnealle opinnot toivat runsaasti virikkeitä ja hän oli virkeä opiskellessaan Kampus-ohjelmassa. He olisivat toivoneet vielä lisää tämänkaltaista toimintaa Linnealle, koska Kampus-opintojen aikana Linnea itsenäistyi ja nautti opinnoistaan. Tuomas oli myös innostunut Kampus-opinnoistaan ja muistaa opinnot edelleen hyvin. Toisinaan Tuomas kävi katsellessaan liikunnan laitoksella, miten toiset opiskelijat siellä opiskelivat. Kampus-opinnot olivat Tuomakselle tärkeitä ja hän puhui opinnoistaan toisille vielä pitkään sen jälkeen, kun lopetti opintonsa liikunnan laitoksella.

Emilia nautti siitä, että sai kulkea bussilla opintoihinsa. Kampus-ohjelma piristi häntä. Hän jatkoi opintojaan vielä lähihoitajakoulutukseen kahden vuoden ajan ja viihtyi niissä. Kun harjoittelu peruskoulussa loppui, Emilia ikäänkuin "taantui" äidin mielestä, eikä suostunut enää sen jälkeen lähtemään minnekään. Kaiken kaikkiaan hän nautti käsitöistä ja käden taidoistaan. Emilian kodin seinällä on Kampus-ohjelman aikana tehtyjä tauluja. Maria hyötyi Kampus-ohjelmasta ja oli tyytyväinen, kun sai koulupaikan. Maailma avartui koulupaikan saannin myötä. Kampuksessa mukana ollut kehitysvammaistenohjaaja ja opiskelija Petri oli jäänyt Marian mieleen. Australiastutkimuksessa Lobban (2002, 122) havaitsi samankaltaisia asioita vammaisten opiskelijoiden osalta. Tosin he toivat korostuneemmin esille sen, että nämä kehitysvammaisiksi diagnosoidut nuoret olivat saaneet ystäviä ohjelman aikana.

Lobbanin (2002, 122) tutkimuksessa peräti kuusi kymmenestä kehitysvammaiseksi diagnosoidusta opiskelijasta toi esille ystävät ja niiden tärkeän merkityksen yliopistolla. He olivat tutustuneet uusiin ihmisiin ja ystäväystyneet.

Nämä nuoret olivat saaneet jopa useampia ystäviä yliopistolta ja jotkut olivat ystäväystyneet mentorien tukemana vammattomien nuorien kanssa. Kuitenkin joukossa oli myös niitä Up the Hill -opiskelijoita, jotka eivät olleet saaneet ystäviä. Suomalaisessa Kampus-ohjelmassakaan nuoret eivät ystäväystyneet vammattomien nuorten kanssa. Lobbanin (2002) tulokset ovat kanadalaisen Kampus-ohjelman mukaisia (ks. esim. Uditsky 1988).

Tuomas on nyt 39-vuotias ja asuu tällä hetkellä palvelutalossa ja käy työtoiminnassa työssä. Hän tekee erilaisia kokoomatöitä ja pussituksia kolmena päivänä viikossa puolipäiväisenä. Linnea on 50-vuotias ja asuu iäkkään äitinsä kanssa kaksin omassa kodissaan. Hän ei ole halunnut mennä työtoimintoihin mukaan, mutta liikkuu äitinsä kanssa jonkin verran. Äiti toivoo Linnealle enemmän virikkeellistä toimintaa, koska Linnea on terve ja jaksaisi osallistua erilaisiin asioihin. Äiti ja Linnea ovat kiinnostuneita tukihenkilöstä. Maria on 32-vuotias pienen tytön äiti ja asuu äitinsä luona lapsensa kanssa. Maria valmistui toimitilahuoltajaksi ammattikoulun pienryhmästä ja hän sai oikein työpäikan, josta hänelle on maksettu tavallista palkkaa. Maria on työskennellyt siivoustehtävissä päiväkodissa ja siten saanut osallistua tavallisiin töihin. Emilia asuu palvelutalossa, mutta ei viihdy siellä, vaan haluaisi olla omassa kodissaan. Hänellä on pieni koira. Emilia ei käy töissä, koska hänen psyykinen kuntonsa ei salli sitä. Hänen äitinsä mielestä Emilia on tällä hetkellä melko oma-aloitteeton eikä jaksaa lähteä juuri kotoaan minnekään. Hänellä olisi kykyä ja taitoa tehdä erilaisia kotitöitä, mutta hän tarvitsisi niihin tukea.

Tarkastelen työssäni myös jatkotutkimusaiheita, joita virisi työskentelyni aikana, kun kävin laajaa aineistoani yksityiskohtaisesti läpi. Jatkossa olisi syytä selvittää tarkemmin kehitysvammaisuuden merkitystä etnometodologisesta näkökulmasta. Kehitysvammaisuus vaikuttaa monella tavalla arkisen järjestyksen ylläpitoon. Jatkotutkimushankkeeksi esitän tutkimusta, jossa etsittäisiin näkökulmia kysymyksiin, mitä merkitystä vammattomien ihmisten kanssa solmituista suhteista on ollut eri tavoin oppimisen esteitä kohtaavalle oppilaalle. Nämä merkitykset ovat mielestäni selvittämisen arvoisia ja lisäksi tukisivat ihmisoikeusnäkökulmaa. Myös kysymys mitä vammattomat oppilaat ovat saaneet suhteestaan oppimisen esteitä kohtaavan opiskelijan kanssa on tutkimisen arvoinen. Mitä suhde heille antoi, mitä he ovat suhteesta oppineet, miten heidän elämänlaatunsa on muuttunut ja miten heidän maailmankuvansa on mahdollisesti laajentunut tai ainakin muuttunut jollakin tavalla? Näihin kysymyksiin myös tämä laaja tutkimusaineisto antaisi vielä näkökulmia ja vastauksia. Lisäksi etsisin näkökulmia kysymykseen, millaiset tekijät edistivät sosiaalisten suhteiden rakentumista Kampus-opiskelijoiden ja heidän luokkatovereidensa välillä ja millaisilla tukitoimilla voidaan koulu-yhteisöissä edistää ystävyys-suhteiden ja sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Aion lähteä tekemään post doc-tutkimusta myöhemmin ja kerään siihen uutta aineistoa Kampus-opiskelijoiden nykyisistä sosiaalisista suhteista ja verkostoista uuden apurahan turvin.

## LÄHTEET

- AAIDD 2010. Intellectual disability. Definition, classification, and systems of supports. The 11 th edition of the AAIDD Definition manual. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Adler, P. S. & Kwon, S. W. 2002. Social capital: prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27 (1), 17 - 40.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1999. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö 2. Juva: WSOY.
- Aikio, L. 2010. Erityiskoulusta työelämään. *Turun Sanomat* 2.9.2010.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino
- Allan, G. 1989. Friendship: developing a sociological perspective. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Allard, E. 1975. Att ha, att älska, att vara. Lund: Argos.
- Allen, V. L. 1981. Self, social group and social structure: surmises about the study of children's friendship. Teoksessa S. R. Asher & J. M. Gottman (toim.) *The development of children's Friendship*. Cambridge: University Press, 182-206.
- Aloitustietoja opiskelijasta. 1996. Maria. Kampus-ohjelman aineistoa.
- Amado, A. N. 1993a. Working on friendships. Teoksessa A. N. Amado (toim.) *Friendships and community connections between people with and without developmental disabilities*. Baltimore: Paul. H. Brookes, 279-298.
- Amado, R. S. 1993b. Loneliness. Effects and implications. Teoksessa A. N. Amado (toim.) *Friendships and community connections between people with and without developmental disabilities*. Baltimore: Paul. H. Brookes, 67-84.
- Amado, A. 2011a. Strategies for promoting friendships and relationships with community members-workshop. *Inclusive communities: Pathways to realizing the vision (esitelmä)*. AAIDD Annual Conference, The Twin Cities, Minnesota, 6-9.6.2011.
- Amado, A. 2011b. Friends. Community building, friendships, and social relationships. *Inclusive Communities: Pathways to realizing the vision (esitelmä)*. AAIDD Annual Conference, The Twin Cities, Minnesota, 6-9.6.2011.
- Amundson, D. G. 1995. Individual program plan resource manual. A person-centered approach. California department of developmental services.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa: A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37.vuosikirja, Kansanvalistuksen seura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura*. Jyväskylä: Gummerus, 251-296.
- Aristoteles 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. S. Knuuttila. Helsinki: Painokaari.



- Aromaa, K. 2006. Eksklusio ja inklusio. Haaste 4/2006. [Http://www.haaste.om.fi\\_37896\\_htm](http://www.haaste.om.fi_37896_htm) (haettu 10.9.2010).
- Atkinson, P. 1990. The ethnographic imagination. Textuel construction of reality. London and New York: Routledge.
- Autio, T. 1993. Vaikutusmahdollisuudet ja elämänlaatu-kehitysvammaisten kokemuksia itsemääräämisestä. Kehitysvammaliiton julkaisuja 16/1993. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Ayres, B., Copani, N., Davis, M., Ironside, K. & Slavin, H. 1992. Promoting social interactions and friendships for children and youth with severe disabilities at home, school and work. Study group report series no. 4. Syracuse: Syracuse university.
- Azmitia, M., Kamprath N. A. & Linnet, J. 1998. Intimacy and conflict: the dynamics of boys' and girls' friendships during middle childhood and early adolescence. Teoksessa: L. H. Meyer, H-S. Park, M. Grenot-Scheyer, I. S. Schwartz & B. Harry (toim.) Making friends. The influences of culture and development. Baltimore: Paul. H Brookes, 171-188.
- Azstarnet news. [Http://www.azstarnet.com\\_news\\_local\\_education\\_college\\_article\\_a36b8608\\_7fee-5be9\\_b4ae\\_cd2a0e07d780.html](http://www.azstarnet.com_news_local_education_college_article_a36b8608_7fee-5be9_b4ae_cd2a0e07d780.html) (haettu 12.11.2010)
- Bauman, Z. 1997. Sosiologinen ajattelu. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Tampere: Vastapaino.
- Bayley, M. 1997. Empowering and relationships. Teoksessa P. Ramcharan, G. Roberts, G. Grant & J. Borland (toim.) Empowerment in everyday life learning disability. London: Jessica Kingsley.
- Behar, R. 1995. Introduction: out of exile. Teoksessa R. Behar & D. Gordon (toim.) Women writing culture. Berkeley, Los Angeles, London: University of California press, 1-32.
- Bell, R. R. 1981. Worlds of friendship. Beverly Hills, CA: Sage.
- Berger, C. R. 1993. Goals, plans and mutual understanding in relationships. Teoksessa S. Duck (toim.) Individuals in relationships. London: Sage, 3-59.
- Berger, P. & Luckman, T. 1994 (1966). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Bernard, H. R. 1994. Research methods in antropology. Qualitative and quantitative approaches. Thousand oaks: Sage.
- Berry, J. 1992. Cross-cultural psychology: research and applications. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biklen, D. 1992. Schooling without labels: Parents, educators and inclusive education. Philadelphia: Temple University Press.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä. Gummerus, 55-81.
- Bishop, K. D., Jubala, K. A, Stainback, W. & Stainback, S. 1996. Facilitating friendships. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes, 155-170.

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1982. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. & Taylor, S. 1992. *The Social construction of humanness. Relationships with severely disabled people*. Teoksessa P. M. Ferguson, D. L. Ferguson & S. J. Taylor (toim.) *Interpreting disability. A qualitative reader*. New York: Teachers College Press, 275-294.
- Bogdan, R. & Taylor, S. J. 1994. *The Social meaning of mental retardation*. New York: Teachers College Press.
- Bolger, N. & Kelleher, S. 1993. *Daily life in relationships*. Teoksessa S. Duck (toim.) *Social context and relationships. Understanding context and relationships*. London: Sage, 100-109.
- 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).
- Bourdieu, P. 1980. *Le capital sociale*. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol 31, 2-3.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Great Britain: T. J. Press (Padstow) Ltd., Padstow, Cornwall.
- Bourdieu, P. 1986a. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Great Britain: T. J. Press (Padstow) Ltd, Padstow, Cornwall.
- Bourdieu, P. 1986b. *The Forms of Capital*. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Bourdieu, P. & Coleman, J. 1991. *Social theory for a changing society*. Boulder: Westview Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bowman, P. 1994. *Portraits of inclusion. Connections*. Alberta. Association for Community Living Edmonton. AB. 2 (2).
- Bowman, P. & Skinner, L. 1994. *Inclusive education: seven years on practice*. *Developmental Disabilities Bulletin*, 22 (2), 47-52.
- Bowman, P. & Weinkauf, T. 2004. *Implementing SRV: Post-secondary Education as a Pathway to Socially Valued Roles*. *International Journal of Disability, Community & Rehabilitation*. 3 (1) SRV Edition.
- Boyle, J. S. 1994. *Styles of ethnography*. Teoksessa J. M. Morse (toim.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage, 159-186.
- Bradley, V. J. 1994. *Evolution of a new service paradigm*. Teoksessa V. J. Bradley, J. W. Ashbaugh & B. C. Blaney (toim.) *Creating individual supports for people with developmental disabilities. A mandate for change at many levels*. Baltimore: Paul H. Brookes, 11-32.
- Brown, L., Schwarz, P., Udvari-Solner, A., Kampschroer, E.F., Johnson, F., Jorgensen, J. & Gruenewald, L. 1991. *How much should students with severe intellectual disabilities spend in regular education classrooms and elsewhere? The journal of the association for persons with severe handicaps*, 16, 39-47.

- Bryman, A. & Burgess, R. G. 1994. *Analyzing qualitative data*. London and New York: Routledge.
- Buckley, S. 2000. The education of individuals with down syndrome: A review of educational provision and outcomes in the United Kingdom. [Http://\\_stepsforward\\_homestead\\_com/R7\\_suebudkleyinclusion\\_UK.html](http://_stepsforward_homestead_com/R7_suebudkleyinclusion_UK.html) (haettu 7.7.2010).
- Buhrmester, D. & Furman, W. 1986. The changing functions of friends in childhood: a neo-Sullivan perspective. Teoksessa V. J. Derlaga & B. A. Winstead (toim.) *Friendship and social interaction*. New York: Springer-Verlag, 41-61.
- Bunch, G. & Valeo, A. 2004. Students attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19, (1), 61-76.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Burt, R. S. 1992. *Structural holes. The social structure of competition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Callahan, M. J. 1992. Job site training and natural supports. Teoksessa J. Nisbet (toim.) *Natural supports in school, at work, and in the community for people with severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 257-277.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C & Smith, C. E. 1994. *Communication-based intervention for problem behavior. A use's guide for producing positive change*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Carter, E. W., Cushing, L. S. & Kennedy, C. H. 2009. *Peer support strategies for improving all students social lives and learning*. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Castles, E. E. 1996. "We're people first". *The social and emotional lives of individuals with mental retardation*. London: Praeger.
- Causton-Theoharis, J. 2009. *The paraprofessional's handbook for effective support in inclusive classrooms*. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Ceroni, K. C. & Garman, N. B. 1994. The empowerment movement: genuine collegiality of yet another hierarchy? Teoksessa P. P. Grimmett & J. Neufeld (toim.) *Teacher development and the struggle for authenticity. Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teacher College Press, 141-161.
- Chappel, A. L. 1994. A question of friendship: community care and the relationships of people with learning difficulties. *Disability & Society*, 9, (4), 419-434.
- Coleman, J. S. 1988. Social capital in creation of human capital. *Americal Journal of Sociology* 94, 94-120.
- Coleman, J. S. 1990. *Foundations of social theory*. Cambridge: MA Harward University Press.
- Corsaro, W. A. 1981. Friendships in the nursery school: social organization in a peer environment. Teoksessa S. R. Asher & J. M. Goffman (toim.) *The development of children's friendship*. Cambridge: University Press, 207-241.
- Coulter, D. L. 2006. Mental retardation is a functional model. Teoksessa: H. N. Switzky & S. Greenspan (toim.) *What is mental retardation? Ideas for an*

- evolving disability in the 21 st century. American association on mental retardation, xi.
- Craib, I. 1994. *The importance of disappointment*. London: Routledge.
- Cuckle, P. & Wilson, J. 2003. Social relationships and friendships among young people with down's syndrome in secondary schools. *British journal of special education*, Vol. 29 (2), 66-71.
- Dalin, P. 1993. *Changing the school culture*. Trowbridge: Cassell.
- Delamont, S. 1992. *Fieldwork in educational settings: methods, pitfalls and perspectives*. London; Washington, D. C. Falmer Press.
- Denzin, N. K. 1978. *The research act. A theoretical introduction to sosiological methods*. Second edition. New York: McGraw-Hill.
- Detterman, D. K. & Gabriel, L. 2006. Look before you leap: Implications of the 1992 and 2002 definitions of mental retardation. Teoksessa H. N. Swinzky & S. Greenspan (toim.) *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability in the 21 st century*. American association on mental retardation, 135-146.
- Deyhle, D. L., Hess Jr., 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*. San Diego: Academic Press, 597-639.
- Downing, J. E. & Eichinger, J. 1996. Educating students with diverse strenght and needs together: rationale and assumptions. Teoksessa J. E. Downing (toim.) *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms*. Baltimore: Paul. H. Brookes 1-4.
- Doyle, M. B. 2008. *The paraprofessional's guide to the inclusive classroom. Working as a team*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Duck, S. 1983. *Friends, for life. The friends, for life. The psychology of close relationships*. New York: St. Martin's Press.
- Duck, S. 1991. *Friends, for life. The psychology of personal relationships*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Dyer, R. 2002. *Älä katso! Seksuaalisuus ja rotu viihteen kuvastossa*. Tampere: Vastapaino.
- Eidelson, R. J. 1980. Interpersonal satisfaction and level of involment: a curvilinear relationship. *Journal of personality and social psychology*, 39, 460-470.
- Eisenhart, M. A. & Howe, K. R. 1992. Validity in Educational Research. Teoksessa: M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (toim.) *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 643-680.
- Eisner, E. W. 1991. *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practise*. New York. Macmillan publishing company.
- Ekholm, E. 1994. *Syrjäytyä vai selviytyä: pakolaisten elämää Suomessa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystministeriö. Sosiaali- ja terveystministeriön selvityksiä 9.
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. & McCormack Steinmetz, A. 1991. *Doing qualitative research: circles within circles*. London: The falmer press.

- Emerson, R. M., Fretz, R. & Shaw, L. L. 1995. Writing ethnographic fieldnotes. Chicago: University of Chicago Press.
- Enos, J. 1995. Building relationships with friends and other community members. Teoksessa J. M. Everson (toim.) Supporting young adults who are deaf-blind in their communities. A transition planning guide for service providers, families, and friends. Baltimore: Paul H. Brookes, 185-201.
- Eriksson, S. 2008. Erot, erilaisuus ja elinolut - vammaisten arkielämä ja itsemäärääminen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 3. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Eräsaari, L. 1994. Millainen tekotuote etnografia on? Keskustelua etnografian kirjoittamisesta. *Janus* 2 (4), 362-372
- Eräsaari, R. 2005. Inkluisio, ekskluisio ja integraatio sosiaalipolitiikassa. Kiistakysymysten kartoitusta. *Janus* 13 (3), 252-267.
- Eskola, J. 1994. Kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät-kurssi. Jyväskylän yliopisto. Avoin korkeakoulu. Julkaisematon esitelmä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Evans, A. M, Salisbury, C. L, Palombaro, M. M, Berryman, J. & Hollowood, T. M. 1992. Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school. *JASH*, 17 (4), 205-212.
- Ferguson, P. M. 1992. The puzzle of inclusion. A case study of autistic students in the life of one high school. Teoksessa P. M. Ferguson, D. L Ferguson & S. J. Taylor (toim.) Interpreting disability. New York: Teachers college press, 145-174.
- Ferguson, D. L. & Meyer, G. 1996. Creating together the tools to reinvent schools: a school/ university partnership. Teoksessa M. S. Berres, D. L Ferguson, P. Knoblock & C. Woods. Creating tomorrow's schools today. Stories of inclusion, change & renewal. New York: Teachers college press, 97-129.
- Fine, F. A. 1981. Friends, impression management and preadolescent behavior. Teoksessa S. R Asher & J. M Gottman (toim.) The development of children's friendships. Cambridge university press, 29-52.
- Florian, L. 1997. "Inclusive learning": the reform initiative of the Tomlinson Committee. *British journal of special education*, vol. 24 (1) 7-11.
- Flyvbjerg, B. 2001. Making social science matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. 2006. Five Misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, vol 12 (2), 219-245. [http://flyvbjerg.paln.aau.dk/Publications\\_2006/0604\\_FIVEMISPUBL2006.pdf](http://flyvbjerg.paln.aau.dk/Publications_2006/0604_FIVEMISPUBL2006.pdf) (haettu 17.7.2011).
- Forest, M. & Lusthaus, E. 1989. Promoting educational equality for all students: Circles and maps. Teoksessa: S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (toim.) Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Paul. H. Brookes, 43-58.

- Forest, M. & Pearpoint, J. 1992. Families, friends, and circles. Teoksessa J. Nisbet (toim.) Natural supports in school, at work, and in the community for people with severe disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes, 65-86.
- Foucault, M. 1984. What is enlightenment? Teoksessa P. Rabinow (toim.) The Foucault reader. Penguin Books: Harmondsworth, 48. Great Britain: Cox & Wyman, 32-50.
- Fukuyama, F. 1995. Trust: the social virtues and the creation of prosperity. NY: Free Press.
- Furnham, A. 1989. Friendship and Personal Development. Teoksessa R. Porter & S. Tomaselli (toim.) The dialectics of friendship. London: Routledge, 92-110.
- Gabbay, S. M. & Leenders, R. Th. A. J 2001. Social capital of organizations. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Galasso, L. B., Arrell, A., Webb, P., Landsman, S., Holmes, D., Frick, K., Knowles, L. B., Fair-Judson, C., Smith, R & Clark H. B. 2009. More than friends. Peer supports for youth and young adults to promote discovery and recovery. Teoksessa: H. B. Clark & D. K. Unruh (toim.) Transition of youth & young adults with emotional or behavioral difficulties. Baltimore: Paul H. Brookes, 209-234.
- Garfinkel, H. 1967(1984). Studies in ethnomethodology. Cambridge: Policy Press.
- Garfinkel, H. 1974. On the origins of the term "ethnomethodology". Teoksessa R. Turner (toim.) Ethnomethodology, Harmondsworth, Penguin, 15-18. (Alun perin julkaistu teoksessa Hill & Crittenden (toim.) Proceedings of the Purdue Symposium on Ethnomethodology, Institute Monograph Series, no. 1, Institute for the Study of Social Change, Purdue University, 1968, (5-11.)
- Garvey, K. & Kroese, B. S. 1991. Social participation and friendships of people with learning difficulties: A Review: The British Journal on Mental Subnormality, 37, 1, (72), 17-24.
- Gee, J. P., Michaels, S. & O'Connor, M, C. 1992. Discourse analysis. Teoksessa: M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (toim.) The Handbook of qualitative research in education. San Diego: Academic Press, 227-284.
- Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J 1994. Realities and relationships: Soundings in social construction. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gibson, C. 1997. The next step: A pilot study of inclusive university education for a selected group of people with an intellectual disability. (unpublished Honours Thesis), Bachelor of Applied Science (Disability Studies), Flinders University of South Australia.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. UK: Polity Press.
- Gillham, B. 2000. Case study research methods. London & New York: Continuum.
- Glidden, L. M. 2006. An update on label and definitional asynchrony: the missing mental and retardation in mental retardation. Teoksessa H. N. Swin-



- zky & S. Greenspan (toim.) What is mental retardation? Ideas for an evolving disability in the 21 st Century. American Association on Mental Retardation, 39-49.
- Goetz, L. 1995. Inclusion of students who are deaf-blind. What does the future hold? Teoksessa N. G. Haring & L. T. Romer (toim.). Welcoming students who are deaf-blind into typical classrooms. Facilitating school participation, learning, and friendships. Baltimore: Paul. H. Brookes, 3-16.
- Goffman, E. 1963. Stigma. Notes on the management of spoiled identity. New York: Simon & Schuster.
- Goffman, E. 1971. Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa. Suom. E. Puranen. Porvoo: WSOY.
- Goode, D. 1990. On Understanding Without Words: Communication between a deafblind child and her parents. *Human Studies*, 13, 1-37.
- Goode, D. 1994. A world without words. The social construction of children born deaf and blind. Philadelphia: Temple University Press.
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. 2011, Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 263-288.
- Granovetter, M. 1973. The strength of weak ties. *American Journal of Sociology* 78, (6), 1360-1380.
- Grantley, J. 2000. Towards inclusion in university of people with intellectual disabilities. Abstract. ISEC. International Education Congress. Hosted by the University of Manchester. School of Education in Association with Manchester Education Department and NASEN.  
[http://stepsforward.homestead.com/R121SEC2000\\_Flinders\\_University.html](http://stepsforward.homestead.com/R121SEC2000_Flinders_University.html). (haettu 12.9.2010).
- Green, F. P. & Schleien, S. 1991. Understanding friendship and recreation: A theoretical sampling. *Therapeutic Recreation Journal* 25, (4), 29-40.
- Green, F. P., Schleien, S. J., Mactavish, J. & Benepe, S. 1995. Nondisabled adults' perceptions of relationships in the early stages of arranged partnerships with peers with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 91-108.
- Greenspan, S. 2006. Mental retardation in the real world: why the AAMR definition is not there yet. Teoksessa H. N. Switzky & S. Greenspan (toim.) What is mental retardation? Ideas for and Evolving Disability in the 21 st Century. American Association on Mental Retardation, 167-185.
- Greenspan, S. & Switzky, H. N. 2006. Forty-four years of AAMR manuals. Teoksessa H. N. Switzky & S. Greenspan (toim.) What is mental retardation? Ideas for and evolving disability in the 21 st Century. American Association on Mental Retardation, 3-28.
- Grenot-Scheyer, M. 1994. The Nature of Interactions Between Students with severe Disabilities and their friends and Acquaintances without Disabilities. *JASH* 19 (4), 253-262.
- Grenot-Scheyer, M., Coots, J. & Falvey, M. A. 1989. Developing and fostering friendship. Teoksessa M. A. Falvey (toim.) Community-based curriculum.

- Instructional strategies for students with severe handicaps. Baltimore: Paul H. Brookes, 321-344.
- Grenot-Scheyer, M., Staub, D., Peck, C. A. & Schwartz, I. S. 1998. Reciprocity and friendships: Listening to the voices of children and youth with and without disabilities. Teoksessa L. H. Meyer, H-S. Park, M. Grenot-Scheyer, I. S. Schwartz & B. Harry (toim.) *Making Friends. The influences of culture and development*. Baltimore: Paul. H. Brookes, 149-168.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 2000. Analyzing interpretive practice. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 487-508.
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on ? Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. 1992. Kulttuurin ja politiikan murroksia. Tampere: Vastapaino.
- Hallinan, M. T. 1981. Recent advances in sosiometry. Teoksessa S. R. Asher & J. M. Gottman (toim.) *The Development of Children's Friendship*. Cambridge University Press, 91-115.
- Hamre-Nietupski, S., Nietupski, J. & Strathe, M. 1992. Functional life skills, academic skills, and friendship/social relationship development: what do parents of students with moderate/severe/profound disabilities value? *JASH* 1992, 17 (1) 53-58.
- Harold Garfinkel ja Parsonsin toimintateoria. [Http://www.uta.fi/tyt\\_avoin\\_verkko-opinnot\\_sosiaalipsykologia\\_garfinkel.html](http://www.uta.fi/tyt_avoin_verkko-opinnot_sosiaalipsykologia_garfinkel.html) (haettu 5.8.2010).
- Hartup, W. W. 1993. Friendships and their developmental significance. Teoksessa H. McGurk (toim.), *Childhood social development*. Howe: Lawrence Erlbaum Associates, 175-205.
- Hays, R. B. 1985. A longitudinal study of friendship development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 909-924.
- Hays, R. B. 1988. The day-to-day functioning of casual versus close friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovaatiisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 57.
- Heiskala, R. 1994. (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Gaudeamus.
- Heiskala, R. 2000. *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Henkilökohtaisen opetusohjelman vuosiraportti.1996. Tuomas. Kampusohjelman aineistoa.
- Henkilökohtainen opintosuunnitelma, Emilia. 1995. Kampusohjelman aineistoa.
- Henkilökohtainen tukisuunnitelma, 1995. Linnea. Kampusohjelman aineistoa.
- Henkilökohtainen tukisuunnitelma, 1995. Maria. Kampusohjelman aineistoa.
- Henkilökohtainen tukisuunnitelma. 1996. Tuomas. Kampusohjelman aineistoa.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

- Heritage, J. 1996 (1984). Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suom. I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola. Helsinki: Gummerus.
- Heyne, L. A. 1997. Friendship. Teoksessa S. J. Schleien, M. Tipton Ray & F. P. Green (toim.) Community recreation and people with disabilities. Strategies for inclusion. Baltimore: Paul H. Brookes, 129-150.
- Horner, R. H., Vaughn, B. J., Day, H. M & Ard Jr, W. R. 1996. The relationship between setting events and problem behavior. Expanding our understanding of behavioral support. 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, 381-402.
- How viable is Giddens's concept of the "pure relationship". Evaluate his view of intimacy. [Http://www.essaycoursework.com\\_modelanswer\\_sociology\\_essays\\_giddens-consept](http://www.essaycoursework.com_modelanswer_sociology_essays_giddens-consept) (haettu 5.8.2010).
- Hughes, C. & Carter, E. W. 2008. Peer Buddy programs for successful secondary school inclusion. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hughson, E. A., Moodie, S. & Uditsky, B. 2006. The story of inclusive post secondary education in Alberta, final research report 2004-2005. Alberta Association for Community Living. [Http://steps-forward.org\\_pdf\\_the\\_Story\\_of\\_inclusive\\_Post\\_Secondary\\_Education\\_in\\_Alberta.pdf](http://steps-forward.org_pdf_the_Story_of_inclusive_Post_Secondary_Education_in_Alberta.pdf) (haettu 16.7.2011).
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 41-56.
- Häkli, J. 1999. Meta Hodos. Johdatus ihmismaantieteeseen. Tampere: Vastapaino.
- Ikonen, T. 1991. Kieliopas. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ikonen, O. 1999. Sosiaalinen kasvatus. Matkalla teoriasta käytäntöön. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino, 384-408.
- Ikonen, O. & Höylä, N. 1999. Oppilaan oppimisvalmiudet ja opettaminen. Matkalla teoriasta käytäntöön. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino, 211-247.
- Ikonen, O. & Sassi, M. 1999. Matkalla teoriasta käytäntöön. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino, 109-152.
- Ikonen, O., Kunnas, H. & Leväniemi, M. 1999. Ohjaus- ja opetustaidot. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino, 335-362.
- Ilmonen, K. 1994. Anthony Giddensin rakenteistumisteoria ja sen kritiikki. Teoksessa R. Heiskala (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Itkonen, T. 1998. MAPS - tavoitteena elämän laatu. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Autismi: teoriasta käytäntöön. Juva: Atena, 137-153.

- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. 2010. Disability or learning difficulty? Politicians or educators? Constructing special education in Finland and the United States. *Comparative Sociology* 9 (2010), 182-201.
- Jacobson, J. W. 2006. Focusing comprehensive functional assessment: A case formulation of dual diagnosis treatment priorities using ICF (ICIDH-2). Teoksessa H. N. Switzky & S. Greenspan (toim.) *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability in the 21<sup>st</sup> Century*. AAMR.
- Jamieson, L. 1999. Intimacy transformed? A critical look at the "pure relationship". *Sociology*, 33 (3), 477-494.
- Janney, R. & Snell, M. E. 2006. *Social relationships & peer support*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Johnson, T., Dandeker, C. & Ashworth, C. 1984. *The structure of social theory. Dilemmas and strategies*. London: Macmillan Education LTD.
- Jorgensen, C. M. 1992. Natural supports in inclusive schools. curricular and teaching strategies. teoksessa J. Nisbet (toim.) *Natural supports in schools, at work, and in the community for people with severe disabilities*. Baltimore: Paul. H. Brookes, 179-216.
- Jorgensen, C. M., McSheehan, M. & Sonnenmeier, R. M. 2010. The beyond access model. Promoting membership, participation, and learning for students with disabilities in the general education classroom. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Kalliopuska, M. 1995. *Sosiaaliset taidot*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kamps, D. M, Barbeta, P. M, Leonard, B. R & Delquadri, J. 1994. Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1 (27), 49-61.
- Kampus-ohjelman esite 1997. Julkaisematon esite.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1996. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, 3-16.
- Kehitysvammaisuus. Määrittely, luokitus ja tukijärjestelmät 1995. Suom. K. Sillman. Helsinki: Hakapaino.
- Kennedy, G. H. & Itkonen, T. 1994. Some effects of regular class participation on the social contacts and social networks of high school students with severe disabilities. *JASH* 19 (1) 1-10.
- Kennedy, C. H. & Itkonen, T. 1996. Social relationships, influential variables, and change across the life-span. Teoksessa L. K. Koegel, R. L. Koegel & G. Dunlop (toim.) *Positive behavioral support. Including people with difficult behavior in the community*. Baltimore: Paul H. Brookes, 287-304.
- Kiilakoski, T. 2009. Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkajulkaisu 28.
- Kimm, C. H., Falvey, M. A., Bishop, K. D. & Rosenberg, R. L. 1995. Motor and personal care skills. Teoksessa: M. A. Falvey (toim.) *Inclusive and heterogeneous schooling. Assessment, curriculum, and instruction*. Baltimore: Paul. H. Brookes, 187-228.

- Kirk, J. & Miller, M. L. 1986. Reliability and validity in qualitative research. Beverly Hills: Sage.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetusuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 203-214.
- Knox, M. & Parmenter, T. 1993. Social networks and support mechanisms for people with mild intellectual disability in competitive employment. *International Journal of Rehabilitation Research* 16, 1-2, 1-11.
- Kristeva, J. 1992. Muukalaisia itsellemme. Helsinki: Gaudeamus.
- Kontsas, A. & Olsson, E. 2005. Pohjoistuulia sukupuolesta ja marginaaleista-verkko-opintojakso. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, naistutkimusyksikkö.
- Konttinen, E. 1991. Perinteisesti moderniin: professioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Vastapaino: Tampere.
- Kuhn, T. S. 1962. The structure of scientific revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. 1970. The structure of scientific revolution. Chicago: University of Chicago Press.
- Kurth, S. 1970. Friendships and friendly relations. Teoksessa G. J. McCall, M. M. McCall, N. K. Denzin, G. D. Suttles & S. B. Kurth (toim.) Social relationships. Chicago: Aldine, 136-170.
- Kurunmäki, K. 2007. Vertailu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 74-92.
- Kuusela, P. 2005. Sosiologia. Muuttuvan maailman koordinaatit. Suomi: UNIpress Ab.
- Kylén, G. 1990. Kehitysvammaiset ja ymmärrys. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Laine, K. 1989. Yksinäisyyden kokeminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:137.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9-40.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. [Http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup\\_1998\\_19980630](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup_1998_19980630) (haettu 17.07.2011).
- Laulainen, S. 2005. Organisaatiot ja identiteetti. Teoksessa P. Kuusela (toim.) Sosiologia. Muuttuvan maailman koordinaatit. Suomi: UNIpress Ab, 85-102.
- Lamminmäki-Kärkkäinen, T. 1999. Toiseus Siionin keväässä. Diskursiivinen kuva ulkopuolisista vanhoillislestadiolaisten lastenlehdessä. Oulun yliopisto, Oulun opettajakoulutuslaitos, Pro gradu-työ.
- Layder, D. 2006. Understanding social theory. London: Sage.
- LeCompte, M. & Preissle, J. 1992. Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: Synthesizing the qualitative research Tradition. Teoksessa: M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (toim.) The handbook of qualitative research in education. San Diego: Academic Press, 815-855.

- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa: Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214-227.
- Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1993. Aikuiskasvatuksen suunnitelma. NOVA. Normalisaatio, osallistuminen, vuorovaikutus, aikuisuus. Miten tukea kehitysvammaisten nuorten ja aikuisten kasvua? Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Leskelä, L. 2006. Yhteisymmärrystä rakentamassa. Tapaustutkimus epäsymmetrisestä keskustelusta. Teoksessa A. Teittinen. Vammaisuuden tutkimus. Helsinki: Yliopistopaino, 46-85.
- Lewis, C. S. 1982. Neljä rakkautta. Helsinki: Kirjaneliö.
- Lilja, N. 2007. Tutkimusmenetelmiä oivaltamisen apuvälineiksi. *Virittäjä* 1, 149-154.
- Lin, N. 1999. Building a network theory of social capital. *Connections* 22 (1), 28-51.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. 2000. The Only generalization in: There is No Generalization. Teoksessa R. Gomm & M. Hammersley & P. Foster (toim.) *Case study method*. London: Sage, 27-44.
- Linehan, S. A., Brady, M.P. & Hwang, C. 1991. Ecological versus developmental assessment: influences on instructional expectations. *JASH*, 16 (3), 146-153.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1997. *Inclusion and school reform*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lobban, M. J. 2002. *A journey of self-discovery: Inclusion of individuals with intellectual disability in university*. Bachelor of Applied Science (Disability Studies), Department disability studies, school of medicine, faculty of health sciences, Flinders university, Adelaide, Australia: Australian Public Service.
- Lofland, J. 1971. *Analyzing social settings*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Lofland, J. & Lofland, L. H. 1984. *Analyzing social settings. A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, ITP: Wadsworth.
- Luokkien ja sosiaalisten jakojen tutkimus. [Http://www.uta.fi/avoinyliopisto\\_arkisto\\_sosiologia\\_luku6.html](http://www.uta.fi/avoinyliopisto_arkisto_sosiologia_luku6.html) (haettu 1.1.2012).
- Lutfiyya, Z. M. 1991. "A feeling of being connected": friendships between people with and without learning difficulties. *Disability, Handicap & Society*, 6, 3, 233-245.
- Malacrida, C. 2004. Medicalization, ambivalence and social control: mothers's descriptons of educators and AA/ADHD. *An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine* vol 8 (1), 61-80.
- Malmsten, A. 2007. Rajaaminen. Teoksessa: Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 57-73.
- Martin, J. E., Portley, J. & Graham, J. W. 2010. Teaching students with disabilities self-determination skills to equalize access and increase opportunities for postsecondary educational success. Teoksessa: S. F. Shaw, J. W. Mada-



- us & L. L. Dukes III (toim.) Preparing students with disabilities for college success. A practical guide to transition planning. Baltimore: Paul H. Brookes, 65-82.
- McDonald, L., Frank, S., Uditsky, B., Symons, F. & MacPherson-Court, L. 1994. An inclusive university program for students with moderate to severe developmental disabilities: student, parent, and faculty perspectives. *Julkaisematoni*.
- Merriam, S. B. 1988. Case study research in education. A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merton, R. 1967. Social theory and social structure. 11. painos. New York: MacMillan.
- Meyer, L. H. & Putnam, J. 1988. Social integration. Teoksessa V. B. Van Hasselt, P. Strain & M. Hansen (toim.) Handbook of developmental and physical disabilities. New York: Pergamon Press, 107-133.
- Meyer, L. H., Minondo, S., Fisher, M., Larson M. J., Dunmore, S., Black, J. W & D'Aquanni, M. 1998. Frames of friendship: social relationships among adolescents with diverse abilities. Teoksessa L. H. Meyer, H. S. Park, M. Grenot-Scheyer, I. S. Schwartz & B. Harry (toim.) Making friends. The influences of culture and development. Baltimore: Paul H. Brookes, 189-218.
- Meyer, L. H. 2001. The impact of inclusion on children's lives: multiple outcomes, and friendships in particular. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 48 (1), 9-31.
- Moberg, S. 1990. Erytyiskasvatuksen erityisyys. *Kasvatus* 21 (4), 241-245.
- Moberg, S. 1998. Erytyisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erytyispedagogiikan monet ulottuvuudet. *Juva: WSOY*, 136-158.
- Morse, J. M. 1992. Ethnography. Teoksessa J. M. Morse (toim.) Qualitative health research. Newbury Park: Sage, 141-144.
- Muecke, M. A. 1994. On the evaluation of ethnographies. Teoksessa J. M. Morse (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage, 187-211.
- Naraian, S. 2010. "Why not have fun?": Peers make sense of an inclusive high school program. *Intellectual and developmental disabilities*, Vol. 48, (1), 14-30.
- Narayan, D. & Cassidy, M. F. 2001. A dimensional approach to measuring social capital: development and validation of social capital inventory. *Current Sociology* 49 (2), London, Thousand Oaks, CA & New Delhi: Sage, 59-102.
- Naukkarinen, A. 1996. Paradigmaerojen vähättelyyn liittyviä eettisiä ongelmia laadullisen tutkimuksen arvioinnissa sosiaalitytieteissä. Teoksessa: A. Palmroth ja I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. *Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja* 38. Jyväskylän yliopisto, 111-127.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongel-

- manratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Väitöskirjatyö.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* (2) 2000, 159-170.
- Nihira, K., Foster, R., Shellhaas, M. & Leland, H. 1990. AAMD adaptive behavior scale for children and adults. Suom. T. Saloviita & V. Tuisku. Helsinki: Kehitysvammaliitto. Alkuperäisjulkaisu 1969, 1974, 1975.
- Nisbet, J. 1992. Natural support in school, at work, and in the community for people with severe disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes, 1-10.
- O'Brien, J. & O'Brien, C. L. 1993. Unlikely alliances: friendships and people with developmental disabilities. Teoksessa A. N. Amado (toim.) *Friendships and community connections between people with and without developmental disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 9-40.
- Oliver, M. 1996. *Understanding disability. From theory to practise*. London: MacMillan.
- Organization for economic development. 2004. *Equity in education: Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages - Statistics and indicators*. Paris: OECD.
- Opetuksen julkisuus Suomessa. [Http://www.sataweb.fi/Opetus\\_Julkista\\_html](http://www.sataweb.fi/Opetus_Julkista_html) (haettu 17.07.2011).
- Oulasvirta, T. 2010. Best Buddies-kaveritoiminnan arviointi. Kaveri-projektin loppuraportti. Kehitysvammaisten tukiliitto ry. Ylöjärvi: Painohäme Oy.
- Pajunen, T., Vuorenperä, K., Nikula, L., Österlund, K., Mäenpää, M., Ahlsten & Seppälä, H. 2011. Työllä osallisuutta? Yhteisvastuu 2008-hankeiden loppuraportti. Nuorten ystävät, Förbundet De Utvecklingsstördas Väl, Kehitysvammaisten Tukiliitto & Kehitysvammaliitto. [Http://oldkvfl.files.fi\\_tiedostot\\_tyolla\\_osallisuutta\\_loppuraportti\\_nettil.pdf](http://oldkvfl.files.fi_tiedostot_tyolla_osallisuutta_loppuraportti_nettil.pdf) (haettu 6.8.2011).
- Park, H-S, Chadsey-Rusch, J. & Storey, K. 1998. Social relationships or no relationships: social experiences at worksites. Teoksessa L. H. Meyer, H. S. Park, M. Grenot-Scheyer, I. S. Schwartz & B. Harry (toim.) *Making friends. The influences of culture and development*. Baltimore: Paul H. Brookes, 317-338.
- Patton, M. 1990 (1980). *Qualitative evaluation and research methods*. 2 nd ed. Newbury Park: Sage.
- Pearpoint, J., Forest, M. & O'Brien, J. 1996. MAPs, circles of friends, and PATH. Powerful tools to help build caring communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes, 67-86.
- Pehkonen, A. 2006. Maahanmuuttajan kotikunta. Kunnallissalan kehittämissäätiö KAKS. Vammala: Vammalan kirjapaino OY.
- Pehkonen, S. 2009. Maan kuvailemisen taito. Harjoituksia etnometodologisesta maantieteestä. *Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja* 95. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Perlman, D. & Peplau, L. A. 1982. Loneliness research: a survey of empirical findings. Teoksessa L. A. Peplau & S. E. Goldstein (toim.) Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness. Rockville, MD: NIMH.
- Perske, R. & Perske, M. 1988. Circles of friends. Nashville, TN: Abingdon Press.
- Perske, R. 1993. Introduction. Teoksessa A. N. Amado (toim.) Friendship and community connections between people with and without developmental disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes, 1-6.
- Personal Futures Network. [Http://www.personalfutures\\_net\\_id69\\_html](http://www.personalfutures_net_id69_html) (haettu 16.7.2011).
- Perustuslakivaliokunta: YK:n vammaissopimuksen ratifiointi mahdollistettava pikaisesti. [Http://www.ykliitto.fi/tiedottaa\\_uutiset\\_perustuslakivaliokunta\\_ykn\\_vammaissopimuksen\\_ratifiointi\\_mahdollisimman\\_pikaisesti](http://www.ykliitto.fi/tiedottaa_uutiset_perustuslakivaliokunta_ykn_vammaissopimuksen_ratifiointi_mahdollisimman_pikaisesti) (haettu 14.10.2010).
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot: identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Peuhkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 130-148.
- Pierce, Krista. 2001. A Healthy, Thoughtful, insightful discussion about social inclusion in a postsecondary institution. A doctor of philosophy in special education. Edmonton: Alberta in fall.
- Pietilä, V. 1983. Miten tiede kehittyi? Tiedusteluretkiä tietenteorian kentällä. Jyväskylä: Gummerus.
- Pirttimaa, R. 2011. Henkilökohtainen tiedoksianto. Raija.Pirttimaa@jyu.fi, 5.8.2011.
- Pitkänen, M. 1997. Oletko ystävä, tuttava vai kaveri? Kielikello 2, 22-25.
- Polansky, N. A. 1986. Treating loneliness in child protection, Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Porter, R. & Tomaselli, S. 1989. The dialectics of friendship. London: Routledge.
- Portes, A. 1998. Social capital: its origins and applications in modern sociology. Annual Review of Sociology 24 (1998) 1-24.
- Portes, A. & Stepick, A. 1993. City on the edge: The transformation of Miami. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Portes, A. & Sensenbrenner, J. 1993. Embeddedness and immigration: Notes on the social determinants of economic action. American Journal of Sociology 98, 1320-1350.
- Poutala, M. 2010. Julkisuus, salassapito ja tietosuoja opetustoimessa. [Http://www.mastohjaus.fi/materiaalit\\_markku\\_poutalan\\_esitys\\_%2027012010.ppt](http://www.mastohjaus.fi/materiaalit_markku_poutalan_esitys_%2027012010.ppt) (haettu 31.7.2011).
- Putnam, R. 1993a. The prosperous community. Social capital and public life. The American Prospect no.13.
- Putnam, R. D., Leonardi, R. & Nanetti, R.Y. 1993. Making democracy work: civic traditions in modern Italy. Princeton (N. J): Princeton University Press.

- Putnam, R. D. 2000. *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Pykälä, J. 2007. *Eri väriä - samaa maata. Ulkomaalaistaustaiset suomalaiset ja rasismi*. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Sosiologian pro gradu-tutkielma.
- Raittila, P. 2004. *Venäläiset ja virolaiset suomalaisten Toisina. Tapaustutkimuksia ja analyysimenetelmien kehittelyä*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ramcharan, P., Roberts, G., Grant, G. & Borland, J. 1997. *Empowerment in everyday life. Learning disability*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rangell, L. 1963. On friendship. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 11, 3-54.
- Ratifioida. [Http://www.valtikka.fi\\_sanasto\\_ratifioida](http://www.valtikka.fi_sanasto_ratifioida) (haettu 5.9.2010).
- Raulo, M. 1999. ihmisä vai IHMISIÄ - Vähemmistöoikeuksien filosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reisman, J. M. 1979. *Anatomy of friendship*. New York: Irvingon Publishers.
- Reeve, A. 2006. Adaptation, remission and growth: conceptual challenges to the definition of mental retardation - medical implications and applications. Teoksessa H. N. Switzky & S. Greenspan (toim.) *What is mental retardation? Ideas for and evolving disability in the 21 st Century*. American Association on Mental Retardation, 221-229.
- Renshaw, P. D 1981. The roots of current peer interaction research: a historical analysis of the 1930s. Teoksessa S. R Asher & J. M Gottman (toim.) *The development of children's friendships*. Cambridge University Press, 1-29.
- Riggs, P. J. 1992. *Whys and ways of science. Introducing philosophical and sociological theories of science*. Melbourne: University Press.
- Rogan, P., Hagner, D. & Murphy, S. 1993. Natural Supports: Reconceptualizing job coach roles. *JASH*, 18 (4), 275-281.
- Rubin, Z. 1980. *Children's friendship*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rubin, L. 1985. *Just friends. The role of friendship in our lives*. New York: Harper & Row.
- Ruohotie, P.1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa: P. Ruuskanen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Keuruu: Otava, 5-27.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, 22-56.
- Saarinen, M. 1994. *Kampus-ohjelma kehitysvammaisen nuoren integraation tukena. Tapaustutkimus tuetusta yhteisöön liittymisestä*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos, erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma.

- Saarinen, M. 1997. "Ystävyys on sydämen asia". Näkökulmia vammaisten ja vammattomien ihmisten ystävyydestä. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, sosiologian pro gradu-tutkielma.
- Saarinen, M. 1998. Ystävyys ja tuettu yhteisöön liittyminen. Teoksessa: T. Landonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 258-275.
- Saarinen, M. 2002. Koulu murroksessa - kaksoisjärjestelmästä kohti yhdistynyttä koulutusjärjestelmää. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, sosiologian lisensiaatin tutkielma.
- Saarinen, M. 2003. Vammaisten ja vammattomien ihmisten välinen ystävyys vammattomien tulkitsemana. Kuntoutus (2) 2003, 8-25.
- Saaristo, K. & Jokinen, K. 2008. Sosiologia. Helsinki: WSOY.
- Salisbury, C. L. & Palombaro, M. M. 1998. Friends and acquaintances: evolving relationships in an inclusive elementary school. Teoksessa: L. H. Meyer, H-S. Park, M. Grenot-Scheyer, I. S. Schwartz & B. Harry (toim.) Making friends. The influences of culture and development. Baltimore: Paul. H Brookes, 81-104.
- Salo, U-M, 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksestä. Acta Universitatis Lapponiensis 24, Rovaniemi.
- Saloviita, T. 1993. Tulevaisuuden suunnitelma. Julkaisematon moniste.
- Saloviita, T. 1993a. Haastavaan käyttäytymiseen vaikuttaminen: Tuetun yhteisöön liittymisen malli. Teoksessa M. Anttila & T. Kupari (toim.) Toivoa täynnä! Kehitysvammaisten kuntoutuksen verkostoseminaari 1. Raportteja 108. Stakes, 156-172.
- Saloviita, T. 1993b. Funktionaalinen arviointi ja tuettu yhteisöön liittyminen. Teoksessa R. Pirttimaa (toim.) Puheenvuoroja kehitysvammaisten lasten ja aikuisten arviointikeinoista. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Saloviita, T. 1995. Osallistuminen, valinnanvapaus, arvostus, aktiivisuus, läsnäolo, itsenäisyys. Vammaispalvelujen laadun arviointi ja kehittäminen. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Saloviita, T. 1996. Kampus-ohjelman toiminta-ajatus ja toimintamalli. Julkaisematon projektimateriaali 2.1.1996.
- Saloviita, T., Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1997. Tie auki työelämään. Tuetun työllistymisen käyttäjäkeskeiset työtavat. Jyväskylä: Tie auki!-projekti. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Gummerus.
- Saloviita, T. 2000. An Inclusive adult education program for students with mild to severe developmental Disabilities: A pilot project in Finland. Developmental Disabilities Bulletin 28, (2) 27-39.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Juva: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 2010. Kampus-ohjelmaa koskeva tutkimus. Timo.Saloviita@Jyu.fi, 8.11.2010

- Saorin, J. M & Romeu, N. I. 2000. The inclusive didactic unit ( I.D.U). A necessary tool for an individualized answer and a global view of the students diversity. International Special Education Congress 2000. ISEC 2000. [Http://stepsforward.homestead.com\\_Inclusion\\_school\\_spain\\_isec2000.html](http://stepsforward.homestead.com_Inclusion_school_spain_isec2000.html). (haettu 15.5.2005)
- Sapon-Shevin, M., Dobbelaere, A., Corrigan, C. R., Goodman, K & Mastin, M. C. 1998. Promoting inclusive behavior in inclusive classrooms: you can't say you can't play. Teoksessa L. H. Meyer, H. S. Park, M. Grenot-Scheyer, I. S. Schwartz & B. Harry (toim.) Making friends. The influences of culture and development. Baltimore: Paul H. Brookes, 105-132.
- Sarromaa Haustätter, R. 2011. The traditionalism-inclusionism controversy in special education: a conceptual analysis. Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, Erityispedagogiikan väitöskirja 324.
- Schaffner, C. B. & Buswell, B. E. 1996. Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes, 49-66.
- Schalock, R. L. 2006. Scientific and judgmental issues involved in defining mental retardation. Teoksessa H. N. Switzky & S. Greenspan (toim.) What is mental retardation? Ideas for and evolving disability in the 21 st Century. American Association on Mental Retardation, 231-245.
- Schalock, R. L. & Keith, D. 1993. Quality of life manual. Washington, Ohio, IDS. Publishing Co.
- Schalock, R. L. 1997. Quality of life. Volume II. Application to Persons With Disabilities. Washington: AAMR.
- Schalock, R. L., Gardner, J. F & Bradley, V. J. 2007. Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities. Washington: AAIDD.
- Schneider, A. & Ingram, H. 1993. Social Construction of target Populations: Implications for Politics and Policy. The American Political Science Review, Volume 87 (2), 334-347.
- Schwandt, T. A. 2000. Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 189-214.
- Seymour, H., Reid, G. & Bloom, G.A. 2009. Friendship in inclusive physical education. Physical Activity Quarterly, Vol. 26 (3), 201-219.
- Siisiäinen, M. 2002. Yhdistyslaitos vuosituhannen vaihteessa. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Keuruu: Otava, 94-111.
- Siitonen, J. & Robinson, HA. 1998. Empowerment: Links to teachers' professional growth. teoksessa: R. Erkkilä A. Willman & L. Syrjälä (toim.) Promoting teachers' personal and professional growth. University of Oulu. Department of teacher education. Acta Univ. Oul E 32:165-191.



- Silver, A. 1997. "Two different sorts of commerce", or, friendship and stranger-ship in civil society". Teoksessa J. Weintraub & K. Kumar (toim.) *Public and private in thought and practice: Perspectives on the grand dichotomy*. Chicago, University of Chicago Press.
- Smith, J. D. 2006. Quo vadis mental retardation? Definition by aggregation versus the hope for individual futures. Teoksessa H. N. Switzky & S. Greenspan (toim.) *What is mental retardation? Ideas for and evolving disability in the 21 st Century*. American Association on Mental Retardation, 51-59.
- Smull, M. W. & Bellamy, G. T. 1991. Community services for adults with disabilities. Policy challenges in the emerging support paradigm. Teoksessa L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (toim.) *Critical issues in the lives of people with severe disabilities*. Baltimore: Paul. H. Brookes, 527-535.
- Smull, M. W. & Danehey, A. J. 1994. Increasing quality while reducing costs. The challenge of the 1990s. Teoksessa V. J. Bradley, J. W. Ashbaugh & B. C. Blaney (toim.) *Creating individual supports for people with developmental disabilities*. Baltimore: Paul. H. Brookes, 59-78.
- Sobsey, D. & Frank, S. 1988. *On Campus-program/Film/Alberta*, Kanada.
- Soininen, M. 1995. *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Täydennyskoulutuskeskus.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2007. *Yhdistyneiden Kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva yleissopimus. Vammaisia tulee kohdella samalla tavalla kuin muita ihmisiä. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön esitteitä 2007:4 selkokieli*.
- Sosiaalinen pääoma. [Http://fi.wikipedia.org/wiki/Sosiaalinen\\_p%C3%A4%C3%A3oma](http://fi.wikipedia.org/wiki/Sosiaalinen_p%C3%A4%C3%A3oma) (haettu 15.7.2011).
- Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. [Http://www.kansalaisfoorumi.fi\\_sosiaalinen\\_pma\\_jayhteisyys\\_sosiaalinen\\_pma\\_ja\\_hyvinvointi.html](http://www.kansalaisfoorumi.fi_sosiaalinen_pma_jayhteisyys_sosiaalinen_pma_ja_hyvinvointi.html) (haettu 24.11.2010).
- Sparrow, W. A. & Mayne, S.C. 1990. Recreation patterns of adults with intellectual disabilities. *Therapeutic Recreation Journal* 24, 45-49.
- Spindler, G. & L. 1992. Cultural process and ethnography: an antropological perspective. Teoksessa: M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (toim.) *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, 53-90.
- Stake, R. E. 1995. *The art of case study research*. London: Sage.
- Stainback, W. & Stainback, S. 1990. Facilitating peer supports and friendships. Teoksessa W. Stainvack & S. Stainback (toim.) *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated educations*. Baltimore: Paul. H Brookes, 51-64.
- Stainback, S. & Stainback, W., East, K. & Sapon-Shevin, M. 1996. Inclusion and the Development of a Positive Self-Identity by Persons with Disabilities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Paul. H Brookes, 361-366.

- Staub, D., Spaulding, M., Peck, C. A., Galluni, C. & Schwartz, I. S. 1996. Using nondisabled peers to support the inclusion of students with disabilities at the junior high school level. *JASH* 21 (4), 194-205.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strully, J. & Strully, C. 1985. Friendship and our children. *JASH* 10, (2), 224-227.
- Strully, J. L. & Strully, C. 1989. Friendships as an educational goal. Teoksessa S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (toim.) *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes, 59-70.
- Strully, J. L. & Strully, C. F. 1992. The struggle toward inclusion and the fulfillment of friendship. Teoksessa J. Nisbet (toim.) *Natural supports in school, at work, and in the community for people with severe disabilities*. Baltimore: Paul. H Brookes, 213-226.
- Suomen ratifioitava YK:n vammaisten ihmisoikeussopimus viipymättä. [Http://www.adressit-com\\_ykihmisoiikeussopimus](http://www.adressit-com_ykihmisoiikeussopimus). (haettu 5.9.2010).
- Suoninen, E. 2001. Harold Garfinkel. *Etnometodologia ja sosiaaliset järkeilytavat*. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen ja O-H Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Jyväskylä: Gummerus, 365-382.
- Suoninen, E. 2010. *Sosiaalipsykologian peruskurssi*. [Http://www.uta.fi/laitokset\\_sostut\\_hlokunta\\_suoninen\\_sospsy\\_070910\\_handout%5b1%5D.pdf](http://www.uta.fi/laitokset_sostut_hlokunta_suoninen_sospsy_070910_handout%5b1%5D.pdf) (haettu 10.12.2010).
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 51.
- Takkunen, M. 1997. Missä on Kaisan paikka? Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia integroidusta opetuksesta peruskoulun jälkeen. *Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos, erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma*.
- Taylor, S. & Bogdan, R. 1984. *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley & Sons.
- Taylor, S. J. Bogdan, R. 1989. On accepting relationships between people with mental retardation and non-disabled people: towards an understanding of acceptance. *Disability, Handicap & Society* 4, (1), 21-36.
- Traustadottir, R. 1993. The gendered context of friendships. Teoksessa A. N. Amado (toim.) *Friendships and community connections between people with and without developmental disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes, 109-128.
- Teittinen, A. 2006. Merkintöjä vammaisuuden tutkimuksen itseymmärryksestä. Teoksessa A. Teittinen (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino, 15-45.
- Ten Have, P. 2002. *Doing conversation analysis. A practical guide*. London: Sage.
- Ten Have, P. 2004. *Understanding qualitative research and Ethnomethodology*. London, Thousand Oaks. New Delhi: Sage.

- The story of inclusive post secondary education in Alberta. [Http://steps-forward.org/pdf/the\\_story\\_of\\_inclusive\\_post\\_secondary\\_education\\_in Alberta.pdf](http://steps-forward.org/pdf/the_story_of_inclusive_post_secondary_education_in_Alberta.pdf). (haettu 10.7.2011).
- Thompson, S. & Aylward, L. 2011. Students beyond "self" advocacy: reflections on Campus life, advocacy, ability/disability (esitelmä). Inclusive Communities: Pathways to realizing the vision. AAIDD Annual Conference, The Twin Cities, Minnesota, 6-9.6.2011.
- Tieteenfilosofiset suuntaukset. [Https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmä polkuja/menetelmäpolku/tieteenfilosofiset suuntaukset](https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmä_polkuja/menetelmäpolku/tieteenfilosofiset_suuntaukset) (haettu 120.1.2011).
- Toiseus. [Http://www.fi.wikipedia.org/wiki/Toiseus](http://www.fi.wikipedia.org/wiki/Toiseus) (haettu 20.7.2010).
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tontti, J. 1998. Tieto, valta ja kontrollipolitiikka - Michel Foucault'n ajatusten tarkastelua. Rikostutkimus 1998, 1-10.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22, (5-6), 387-398.
- Uditsky, B., Frank, S., Hart, L. & Jeffery, S. 1988. On campus: integrating the university environment. Teoksessa D. Baine, D. Sobsey, L. Wilgosh & G. M. Kysela (toim.) Alternative futures for the education on students with severe disabilities. Edmonton: University of Alberta, 96-103.
- Udvari-Solner, A. 1997. Inclusive Education. Teoksessa C.A Grant & G. Ladson-Billings (toim.) Dictionary of multicultural education, 141-144. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action. World conference on special needs education: Access and quality. Spain 7-10, Salamanca.
- UNESCO 1999. Welcoming schools. Students with disabilities in regular schools. UNESCO: Paris.
- Uudistuva vammaispalvelulaki- Kynnys. [Http://www.kynnys.fi/images/stories/assistentti.info/print\\_uudistuva\\_vammaispalvelulakifinal.pdf](http://www.kynnys.fi/images/stories/assistentti.info/print_uudistuva_vammaispalvelulakifinal.pdf). (haettu 16.3.2011).
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Vammaispolitiikka. 2012. [Http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/vammaispalvelu\\_jenkasikirja/hallintopolitiikka/vammaispolitiikka/](http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/vammaispalvelu_jenkasikirja/hallintopolitiikka/vammaispolitiikka/) (haettu 4.1.2012).
- Van der Klift, E. & Kunc, N. 1994. Friendship and the politics of help. Teoksessa J. S. Thousand, R. A. Villa & A. I. Nevin (toim.) Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers. Baltimore: Paul. H. Brookes, 391-401.
- Vanhala, A. 2005. Paikka ja asiakkuus. Etnografia naisten Asuntolasta. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos, akateeminen väitöskirja.

- Van Maanen, J. 1995. An end to innocence: the ethnography in ethnography. Teoksessa J. Van Maanen (toim.) Representation in ethnography. Newbury Park: Sage, 1-35.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vaugh, S, Elbaum, B. E. & Schumm, J. S. 1996. The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 29 (6), 598-608.
- Vehkakoski, T. 1998. Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Atena, Juva, 88-100.
- Vehmas, S. 2006. Kehitysvammaisuus, etiikka ja sosiaalinen vammaistutkimus. Teoksessa A. Teittinen (toim.) Vammaisuuden tutkimus. Yliopistopaino: Helsinki, 211- 236.
- VIKE edistää vammaisten ihmisoikeussopimuksen toimeenpanoa 2012. [Http://www.kynnys.fi\\_content\\_view\\_427430](http://www.kynnys.fi_content_view_427430) (haettu 4.1.2012).
- Vuorovaikutus ja mikrotason sosiaalinen järjestys. [Http://www.uta.fi/tyt\\_avoin\\_verkko-opinnot\\_sosiaalispsykologia\\_vuorovaikutus.html](http://www.uta.fi/tyt_avoin_verkko-opinnot_sosiaalispsykologia_vuorovaikutus.html) (haettu 14.9.2010).
- Väyrynen, S. 2000. Towards an inclusive society. Teoksessa: H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education on reality. Helsinki: Hakapaino, 52-61.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? - inklusion monet kasvot. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 14-29.
- Ward, K, Windsor, R. & Atkinson, J. P. 2012. A process evaluation of the friendships and dating program for adults with developmental disabilities: measuring the fidelity of program delivery. *Research in Developmental Disabilities: a multidisciplinary journal* Vol. 33 (1), 69-75.
- Weinkauff, T. 2002. College and University? You've got to be kidding: Inclusive post-secondary education for adults with intellectual disabilities. *Crossing Boundaries - an Interdisciplinary Journal* 1 (2), 28-38.
- Weitzman, E. A. 2000. Software and Qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, 803-820.
- West, M. D. & Parent, W. S. 1992. Consumer choice and empowerment in supported employment services: issues and strategies. *JASH* 17 (1), 47-52.
- Wilson, J. Q. 1989. Bureaucracy. What government agencies do and why they do it. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Wolcott, H. F. 1992. Posturing in qualitative inquiry. Teoksessa: M. D. LeCompte, W. L Millroy & J. Preissle (toim.) The handbook of qualitative research in education. San Diego: Academic Press, 3-44.

- Woolcock, M. 2000a. Sosiaalinen pääoma, menneisyys, nykyisyys, tulevaisuus. Teoksessa J. Kanaoja & J. Simpura (toim.) Sosiaalinen pääoma: globaaleja ja paikallisia näkökulmia. Raportteja 252, Helsinki: Stakes.
- Woolcock, M. 2000b. Why should we care about social capital. *Canberra bulletin of Public Administration*, 98, 17-19.
- Yin, R. K. 1993. Application of case study research. *Applied Social Research Methods Series vol 34*. Newbury Park: Sage.
- Yin, R. 2003. Case study research. Design and methods, 3<sup>rd</sup> edition. London: Sage.
- YK, 1993. Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. Adopted by the United Nations general assembly at its 48<sup>th</sup> session on 20 december 1993 (resolution 48/96).
- YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden ihmisoikeuksien toteuttamiseksi on valmistunut. [Http://formin.finland.fi/Public\\_Print.aspx\\_contentid\\_78687\\_nodeid\\_15631&culture](http://formin.finland.fi/Public_Print.aspx_contentid_78687_nodeid_15631&culture) (haettu 14.11.2010).
- YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. [Http://www.ykliitto.fi/files/vammaistenoikeudet\\_kirjanen\\_net.pdf](http://www.ykliitto.fi/files/vammaistenoikeudet_kirjanen_net.pdf), (haettu 30.7.2011).
- Zafft, C. 2005. A case study of student-parent-faculty-DSO Specialist units post-secondary education project. [Http://stepsforward.homestead.com/R5\\_CaseStudy\\_IPSE\\_Hawaii.html](http://stepsforward.homestead.com/R5_CaseStudy_IPSE_Hawaii.html). (haettu 11.7.2005).
- Zimmermann, M. A. 1995. Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology* 23 (5). 581-599.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa analysoidaan erityispedagogisesta näkökulmasta, millainen on erilaisia oppimisen esteitä kohtaavien Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla. Tutkimus pohjautuu suomalaiseen Kampus-ohjelmaan, jonka esikuvana käytettiin kanadalaista "On Campus" -ohjelmaa. Tutkimuksessa oli mukana neljä aikuisopiskelijaa, joille laadittiin yksilöllinen opetusohjelma normaaleissa kouluympäristöissä: yliopistolla, sosiaalialan oppilaitoksessa ja ammattikoulussa. Kyseessä on seurantatutkimus, jossa Kampus-opiskelijoita seurattiin 15 vuoden jälkeen Kampus-opintojen alkamisesta.

Tutkimuksen teoreettinen tausta on moniaineksinen ja perustuu erityispedagogiikan lisäksi myös sosiologiseen näkökulmaan. Tutkimus sijoittuu erityispedagogiikan sosiologian ja sosiaalisen vammaistutkimuksen välimaastoon. Sosiaalinen elämä ilmiönä on erittäin kompleksinen kuvata ja sen vuoksi työ on kaivannut moninäkökulmaisuuutta niin sosiaalisen pääoman, stigman, vallan, sosiaalisen ulossulkemisen, toiseuden, marginalisoinnin, voimaantumisen, jäsenyyden, puhtaan suhteen ja yleensä sosiaalisten suhteiden ja ystävyyssuhteiden tematiikasta. Näitä teemoja ovat myötäilleet myös inklusiokeskustelu tutkimalleineen ja uudet käyttäjäkeskeiset erityispedagogiset teoreettiset mallit.

Tutkimuksen metodologinen perusta on kouluetnografista tutkimusotetta ja etnometodologiaa. Tutkimuksessa käytettiin triangulaatiota. Keskeisimmiksi tutkimusmenetelmiksi muodostuivat osallistuva havainnointi, informaaliset keskustelut ja haastattelut, ainekirjoitukset, sosiogrammit, verkostokartat, tulevaisuuden suunnitelmat, HOPS-lomakkeet soveltuvien osien, Kampus-opiskelijoita koskevat asiakirjat, lukujärjestykset ja opetusta koskeva muu materiaali. Tutkimus analysoitiin kvalitatiivisia analyysitapoja tyypittelyä ja teemoittelua käyttäen.

Erilaisia oppimisen esteitä kohtaavien aikuisopiskelijoiden sosiaalinen elämä tuetussa aikuisopiskelussa jakaantui neljään prosessinomaiseen tyyppiin. Nämä olivat tavallinen oppilas -tyyppi, autettu oppilas -tyyppi, näkymätön oppilas -tyyppi ja erilainen ja erityinen oppilas -tyyppi. Erilainen ja erityinen oppilas -tyyppi esiintyi vain kahden opiskelijan kohdalla, sitä vastoin muut tyypit löytyivät kaikkien neljän Kampus-opiskelijan kohdalta.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat ja täydentävät aiempien kansainvälisten tutkimusten havaintoja kehitysvammaiseksi diagnosoitujen opiskelijoiden sosiaalisesta elämästä. Erilaisia oppimisen esteitä kohtaavien opiskelijoiden sosiaalinen elämä ja sosiaaliset verkostot perustuvat pitkälti heitä itseään vanhempien henkilöiden varaan. Vammattomia ikätovereita ja koulutovereita puuttui heidän verkostoistaan. Perhesuhteet, sukulaissuhteet ja suhteet vieranomaisiin näkyvät verkostokartoissa. Sosiaalisia suhteita leimasi hoitosuhteisuus. Opintojen edetessä verkostoon tuli nimimainintoja koulutovereista, jotka olivat haaleita ja vaihtuvia. Segregoiduista ympäristöistä tulleet kaverinimet jäivät opintojen edetessä sivuun ja niiden tilalle joillekin tuli uusia nimimainin-



toja ja jotkut jäivät uusia kavereita vaille. Ystävyys- ja kavereuskäsitteitä Kampus-opiskelijat käyttivät vammattomia ihmisiä kevyemmin. Yhden Kampus-opiskelijan verkostokartassa oli vain yksi vammauton ystävä vapaa-ajan ympäristöistä.

Avainsanat: etnometodologia, etnografia, sosiaaliset suhteet, ystävyyssuhteet, sosiaalinen pääoma, stigma, toiseus, marginalisointi, sosiaalinen ulossulkeminen, medikalisaatio, tukimalli, inkluusio, funktionaalinen arviointi ja ekologinen analyysi.

## Liitteet

### Liite 1 Tutkimuksen vaiheet ja ajallinen eteneminen

<b>1993-1994</b>	aihetta koskeva erityispedagogiikan gradun valmistuminen	julkaisu aiheesta	väitöskirjatyön esivalmisteluja			
<b>syksy 1995</b>	virallinen Kampus-ohjelma käynnistyy	tutkimusasetelman täsmentyminen	tutkimusluvut ja tutkimuksen henkilöiden valinnat	aineiston keruu käynnistyy, tiivis aineiston keruujakso MS,AKL,RP,PS,TW,HS	haastattelujen, päiväkirjojen ja memojen kirjoittamista	menetelmä- ja tutkimus-kirjallisuuteen tutustumista
<b>kevät 1996</b>	tiivis aineiston keruujakso MS,MT,RP,AKL,AP	haastattelujen, päiväkirjojen ja memojen kirjoittamista	menetelmä- ja tutkimus-kirjallisuuteen tutustumista	kongressiesitys aiheesta (IASSID) Helsinki	aineiston keruu päättyy (Tuomas ja Emilia)	opiskelijakavusten, sosiogrammien ja verkostokarttojen työstämistä
<b>syksy 1996</b>	tiivis aineiston keruujakso MS,RP,AKL,MM	aineiston keruu päättyy (Maria ja Linnea)	aineiston analyysia ja muistoiden kirjoittamista	menetelmä- ja tutkimus-kirjallisuuteen tutustumista	julkaisu aiheesta	apurahat; Ellen ja Artturi Nyyssösen säätiö, Jyväskylän kasvatustieteiden tiedekunta, Jyväskylän yliopiston tutkija-koulutettavan apuraha
<b>1997</b>	aineiston käsittelyä	menetelmä- ja tutkimus-kirjallisuuteen tutustumista	julkaisuja aiheesta	aihetta koskevan sosiologian gradun valmistuminen	aiheeseen liittyvän kongressiin osallistuminen (AAIDD USA)	
<b>1998</b>	aineiston käsittelyä	menetelmä- ja tutkimus-kirjallisuuteen tutustumista	aiheeseen liittyvään kongressiin osallistuminen (AAIDD USA)	julkaisuja aiheesta		
<b>1999-2000</b>	menetelmä- ja tutkimus-kirjallisuuteen tutustumista	tutkimusraportin eri lukujen kirjoittamista	apurahat: Suomen kulttuurirahasto, Juho Vainion Säätiö			
<b>2001</b>	aihetta sivuava sosiologian lisensiaattityö käynnistyy	aihetta sivuava sosiaali-psykologian gradu käynnistyy				
<b>2002</b>	aihetta sivuava sosiologian lisensiaattityö valmistuu	aihetta sivuava sosiaali-psykologian gradu valmistuu				
<b>2003</b>	julkaisu aiheesta					
<b>2004</b>	julkaisu aiheesta					
<b>2005</b>	kongressi-esitys aiheesta (Lahti)					
<b>2006-2009</b>	tutkimusmentelmä-tietouden karttaminen	erityispedagogiikan teoria-kirjallisuuteen perehtyminen opettamalla				
<b>syksy 2010</b>	aineiston käsittelyn lopullinen päättäminen	yhteydenotot Kampus-opiskelijoiden perheisiin	tutkimus- ja menetelmä-kirjallisuuteen tiivis perehtyminen	tutkimuksen raportoinnin ensimmäinen tiivis versio syntyy, työ siirtyy sosiologiaan	tiivis ohjausvaihe kongressiassa	kongressiin osallistuminen teemaan liittyen (Kehitysvamma-liitto, Helsinki)
<b>kevät/kesä 2011</b>	tiivis ohjausvaihe sosiologiassa	raportin kirjoittamista ja muokkaamista	työ siirtyy takaisin erityispedagogiikan puolelle	aiheeseen liittyvään kongressiin osallistuminen ja poster-esitys työstä (AAIDD USA)		
<b>syksy 2011</b>	käsitarkastus esitarkastukseen	julkaisu aiheesta	raportin edelleen muokkaamista kommenttien pohjalta kohti lopullista muotoa			
<b>2012</b>	väitöstilaisuus					

## Liite 2 Vammaispoliittiset asiakirjat ja YK:n vammaisten ihmisten yleissopimus

Vammaispolitiikkaa ohjaavia tärkeitä asiakirjoja ovat:

- valtioneuvoston vammaispoliittinen selonteko (2006)
- Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sen valinnainen lisäpöytäkirja
- Euroopan neuvoston vammaispoliittinen toimintaohjelma 2006-2015
- Euroopan komission vammaisstrategia 2010-2020
- Suomen vammaispoliittinen ohjelma (VAMPO) 2010-2015 ”Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenmukaisuudelle”, joka julkistettiin 2010 (Vammaispolitiikka 2012)

Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokouksessa on tuotu esille vammaisten ihmisten tasavertaisuus vammattomien ihmisten kanssa sekä yhteiskuntaan liittyminen (YK 1982, 1993) YK:n yleissopimus on eettinen pohja työlle. Suomi allekirjoitti 30.3.2007 YK:n yleissopimuksen vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sen yksilövalitusmahdollisuuden perustuvan valinnaisen pöytäkirjan, joka on hyväksytty Yhdistyneissä kansakunnissa joulukuussa 2006 yleissopimuksena. Suomi ei ole kuitenkaan ratifioinut<sup>23</sup> eli saattanut valtiosisäisesti voimaan yleissopimusta eikä pöytäkirjaa, toisin kuin esimerkiksi Ruotsi ja Tanska, jotka ovat ratifioineet sopimuksen. Myös EU ratifioi sopimuksen marraskuussa 2009 (Perustuslakivaliokunta: YK:n vammaisopimuksen ratifiointi mahdollistettava pikaisesti 2010). Perustuslakivaliokunta pitää tärkeänä YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen ja sen pöytäkirjan ratifioimisen mahdollistavien kotimaisten täytäntöönpanotoimien viivytyksetöntä toteuttamista. Suomen ratifiointia on viivytännyt se, että Suomen lainsäädäntö ei vastaa YK:n vammaisopimuksen vaatimuksia mm. kotikuntalain ja pakkokeinolainsäädännön osalta. Suomesta ei ole myöskään yleissopimuksen vaatimukset täyttävää kansallista seuranta- ja valvontajärjestelmää. Vammaisten ihmisoikeuskeskus VIKE on aloittanut valtakunnallisen ratifiointikampanjan ja se aikoo kerätä kansalaisilta nimiadressin ratifioinnin edistämiseksi Suomessa koskien sekä vammaisopimusta että valinnaista pöytäkirjaa. Sopimuksen kansallinen ratifiointi edellyttää kansallisen lainsäädännön tarkistamista ja saattamista sopimuksen edellyttämälle tasolle (Vike edistää vammaisten ihmisoikeussopimuksen toimeenpanoa 2012). Sopimuksen ratifiointi on vielä kesken.

YK:n vammaisten ihmisten ihmisoikeuksia koskeva sopimuksen tarkoituksena on vahvistaa vammaisten henkilöiden ihmisoikeuksia. Vammaisopimus rakentuu laaja-alaisen syrjinnän kiellon ja yhdenvertaisen kohtelun periaatteille kaikilla elämänosa-alueilla. Sopimuksen tavoitteena on vahvistaa vammaisten henkilöiden mahdollisuuksia nauttia kaikista olemassa olevista ihmisoikeuksista ja perusvapauksista täysimääräisesti. Kysymyksessä on taata

23 Ratifioida=kansainvälisen sopimuksen allekirjoituksen jälkeen kansallisesti tapahtuva hyväksyntä, jolloin sopimuksen sisältö muuttuu ko. valtioita oikeudellisesti sitovaksi, lopullinen voimaansaattaminen (Ratifioida 2010).

yhdenvertaiset ihmisoikeudet myös vammaisille ihmisille. Keskeinen edellytys sopimuksen tavoitteiden toteutumiselle on yleinen asennemuutos, minkä aikaansaamiseksi jäsenvaltiot sitoutuvat edistämään stereotyyppien ja ennakkoluulojen poistamista sekä lisäämään tietoisuutta eri vammoista ja vammaisten henkilöiden positiivisesta vaikutuksesta yhteiskunnan monimuotoisuuteen (Suomen ratifioitava YK:n vammaisten ihmisoikeussopimus viipymättä 2010). VAMPO:n toimenpiteisiin kuuluu YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen ratifioinnin edellyttämien säädösmuutosten valmistelu ja voimaansaattaminen (Vammaispolitiikka 2012).

Yleissopimus on ensimmäinen 2000-luvulla neuvoteltu ihmisoikeussopimus ja se rinnastetaan YK:n seitsemään aikaisempaan ihmisoikeussopimukseen. Maailman 650 miljoonaa vammaista henkilöä muodostavat yhden eniten syrjäytyneistä ryhmistä, joiden elämää ja kehitystä vaikeuttaa suuri määrä fyysisiä, oikeudellisia ja sosiaalisia esteitä. Yleissopimuksen tarkoituksena on velvoittaa jäsenvaltiot takaamaan myös vammaisille henkilöille kaikki ne oikeudet, jotka on jo aiemmissa ihmisoikeussopimuksissa vahvistettu kaikille ihmisille (YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja 2011).

**Liite 3 Vihjeitä havaintopäiväkirjan kirjoittajalle (MS)****Kuvaile oppilaan sosiaalisia suhteita luokkayhteisössä**

- kuvaa toimintatilanteita: mitä tilanteessa tapahtuu (esimerkiksi tuntitilanne, jossa oppilaat ovat)
- keiden kanssa oppilas on vuorovaikutuksessa ja millainen on vuorovaikutuksen sävy ja mistä näin päättelet?
- mitä toimintatilanteessa puhuttiin - kuka sanoi mitäkin ja kenelle?
- keihin oppilas ottaa yleensä kontaktia, millaisia nämä vuorovaikutustilanteet ovat?
- valitse päivästä joku tai joitain toimintatilanteita ja kuva ne mahdollisimman yksityiskohtaisesti (et voi kirjoittaa koko päivästä)
- millaisista asioista oppilas puhuu luokkatovereilleen yleensä ja kuinka aloitteisiin vastataan?
- kirjaa havaintosi oppilaan sosiaalisen aseman variaatioista ja mahdollisista muutoksista, mikä muutokseen vaikutti
- kirjaa yhteenveto oppilaan opintojen vaiheista sosiaalisten suhteiden valossa: millaisia tilanteet olivat alussa, miten ne kehittyivät ja millaisia ne ovat nyt.

(Vrt. Lofland & Lofland 1984, 48).

#### Liite 4 Ovaali-haastattelurunko (Saloviita 1995, 63 - 71) (MS)

Haastattelin Kampus-opiskelijoita sovelletusti Ovaali-haastattelukysymysten pohjalta.

Ovaali-haastattelussa kysymykset ovat kohdasta "Osallistuminen". Osallistumisen kohtaa kuvataan näin:

"Osallistuminen tarkoittaa henkilön liittymistä ihmissuhteiden verkostoon, jossa hänellä on myös läheisiä ystävyysuhteita. Elämänlaadun ehkä tärkein osatekijä ovat ystävyysuhteet, ihmisen kuuluminen toisten ihmisten yhteyteen, hänen jäsenyytensä yhteisössä. Henkilön osallisuus toteutuu, kun muut ihmiset katsovat henkilön kuuluvan heidän kanssaan samaan yhteisöön eivätkö koe häntä ulkopuoliseksi. Monipuoliseen ihmissuhteiden verkostoon kuuluu vammaisia ja ei-vammaisia ihmisiä, perheenjäseniä ja perheen ulkopuolisia ihmisiä, alan työntekijöitä ja ei-ammattilaisia, vieraita ja tuttuja. Useimmille ihmisille on tärkeää, että heillä on myös hyviä ystäviä sekä jokin erityisen tärkeä ihmissuhde."  
(Saloviita 1995, 59)

#### Kysymykset, joita sovelletaan keskustelussa/haastattelussa vammaisen ihmisen kanssa:

1. Ketkä ovat lähisukulaisesi? Tapaatko heitä tarpeeksi usein? Haluaisitko tavata heitä nykyistä useammin? Mistä johtuu, ettet tapaa lähisukulaisiasi useammin?
2. Keiden ihmisten kanssa vietät useinmiten aikaa? Miten usein sinulla on mahdollisuus tavata muita ihmisiä kuin työntekijöitä tai vammaisia henkilöitä? Tapaatko näitä muita ihmisiä omasta mielestäsi riittävän usein? Haluaisitko tavata heitä nykyistä enemmän?
3. Jotkut ihmiset ovat ilman ystäviä. Oletko sinä ilman ystävää? Ketkä ovat ystäviäsi? Miten usein tapaavat heitä? Mitä teet ystäväsi kanssa? Tarvitsetko apua ystäväsi tapaamiseen? Onko sinulla tarpeeksi ystäviä? Toivotko, että sinulla olisi vielä enemmän ystäviä? Onko sinulla tilaisuus tavata ystäviäsi niin paljon kuin haluat?
4. Onko sinulla jokin läheinen ihmissuhde (esim. tyttö- tai poikaystävä?) Ellei ole, toivotko, että sinulla olisi tällainen suhde? Jos on, toivotko, että tämä suhde jatkuu ja kehittyy? Onko sinulla mahdollisuus tavata ystävääsi omassa rauhassa milloin haluat?
5. Onko sinulla tarpeeksi ystäviä? Toivotko, että sinulla olisi enemmän ystäviä? Tapaatko ystäviäsi ja muita ihmisiä niin usein kuin haluat? Haluaisitko tavata heitä vielä useammin? Oletko johonkin asiaan tyytymätön ihmissuhteissasi? Mihin?



**Liite 5 Tutkimustehtävä 1. aineistot, aineistojen kerääjät, aikataulu Kampus-opiskelijoittain**

Kampus-opiskelija	Aineiston muoto	Aineiston kerääjä	Aineiston keräysajankohta
Maria	havainnointipäiväkirjat	MS, AKL PS AP	syyskuu 1995 - joulukuu 1996 syyskuu 1995 - joulukuu 1995 maaliskuu 1996 - huhtikuu 1996
	aine kirjoitukset	MT	huhtikuu 1996 - toukokuu 1996
	sosiogrammit	MS	huhtikuu 1996
	luokkatoverien haastattelut	MS	lokakuu 1995 - lokakuu 1996
	aineenopettajien haastattelut	MT	maaliskuu 1996 - huhtikuu 1996
	tulevaisuuden suunnitelmat	MS, AKL	syyskuu 1995
	HOPS (sosiaaliset taidot)	MS, AKL	syyskuu 1995
	lukujärjestykset	AKL	syyskuu 1995 - joulukuu 1996
	dokumentit kouluista	AKL	syyskuu 1995 - joulukuu 1996

Kampus-opiskelija	Aineiston muoto	Aineiston kerääjä	Aineiston keräysajankohta
Emilia	havainnointipäiväkirjat	MS AKL HS	syyskuu 1995 - maaliskuu 1996 syyskuu 1995 - maaliskuu 1996 syyskuu 1995 - joulukuu 1995
	aine kirjoitukset	MT	huhtikuu 1996 - toukokuu 1996
	sosiogrammit	ei kerätty, jäi sairaslomalle	
	luokkatoverien haastattelut	MS	syyskuu 1995 - helmikuu 1996
	aineenopettajien haastattelut	MT	maaliskuu 1996 - huhtikuu 1996
	tulevaisuuden suunnitelmat	MS, AKL	elokuu 1995
	HOPS (sosiaaliset taidot)	MS, AKL	syyskuu 1995
	lukujärjestykset	AKL	syyskuu 1995 - maaliskuu 1996
	dokumentit kouluista	AKL	syyskuu 1995 - maaliskuu 1996

Kampus-opiskelija	Aineiston muoto	Aineiston kerääjä	Aineiston keräysajankohta
Tuomas	havainnointipäiväkirjat	MS RP	lokakuu 1995 - maaliskuu 1996 lokakuu 1995 - maaliskuu 1996
	aine kirjoitukset	MT	huhtikuu 1996 - toukokuu 1996
	sosiogrammit	ei kerätty, joutui keskeyttämään opintonsa	
	luokkatoverien haastattelut	MS	lokakuu 1995 - maaliskuu 1996
	aineenopettajien haastattelut	MT	maaliskuu 1996 - huhtikuu 1996
	tulevaisuuden suunnitelmat	MS, RP	elokuu 1995
	HOPS (sosiaaliset taidot)	MS, RP	lokakuu 1995
	lukujärjestykset	RP	lokakuu 1995 - maaliskuu 1996
	dokumentit kouluista	RP	lokakuu 1995 - maaliskuu 1996

Kampus-opiskelija	Aineiston muoto	Aineiston kerääjä	Aineiston keräysajankohta
Linnea	havainnointipäiväkirjat	MS ja RP TW MM	elokuu 1995 - joulukuu 1996 syyskuu 1995 - joulukuu 1995 syyskuu 1996 - joulukuu 1996
	aine kirjoitukset	MT	huhtikuu 1996 - toukokuu 1996
	sosiogrammit	MS	lokakuu 1996
	luokkatoverien haastattelut	MS	syyskuu 1995 - syyskuu 1996
	aineenopettajien haastattelut	MT	maaliskuu 1996 - huhtikuu 1996
	tulevaisuuden suunnitelmat	MS, RP	elokuu 1995
	HOPS (sosiaaliset taidot)	MS, RP	syyskuu 1995
	lukujärjestykset	RP	elokuu 1995 - joulukuu 1996
	dokumentit kouluista	RP	elokuu 1995 - joulukuu 1996

## Liite 6 Kampus-opiskelijoiden HOPS:t sosiaalisten taitojen osalta

<p><b>Opiskelijan tavoitteet</b></p> <p><b>Opiskelija:</b> Emilia</p> <p><b>Opetussuunnitelman alue:</b> Sosiaaliset taidot</p>
<p><b>Nykyiset taidot</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-kykenee pitämään keskustelua yllä ja lopettamaan sen</li> <li>-osaa kysyä apua ja ottaa vastaan apua</li> <li>-auttaa toisia</li> <li>-vastaanottaa kielteisen palautteen ja prosessoi sitä mielessään</li> <li>-osaa tehdä valintoja</li> <li>-osaa jakaa oikeudenmukaisesti asioita toisten kanssa</li> <li>-ymmärtää oikeudenmukaisuuden ja rehellisyyden</li> </ul>
<p><b>Vuositavoitteet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- keskustelun aloittaminen</li> <li>- ei osaa aloittaa toimintaa itse</li> <li>- myönteisen palautteen vastaanottaminen</li> <li>- mielijohteiden hallitseminen</li> <li>- asianmukainen sosiaali-seksuaalinen käyttäytyminen</li> <li>- vastuunottaminen</li> <li>- empatiakyky</li> </ul>

<p><b>Opiskelijan tavoitteet</b></p> <p><b>Opiskelija:</b> Linnea</p> <p><b>Opetussuunnitelman alue:</b> Sosiaaliset taidot</p>
<p><b>Nykyiset taidot</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- saattaa aloittaa keskustelun tutussa tilanteessa, jossa on jotain uutta</li> <li>- kykenee vastaamaan kysymykseen, mutta ei pysty jatkamaan keskustelua</li> <li>- ilahtuu positiivisesta palautteesta ja ymmärtää negatiivisen palautteen</li> <li>- auttaa tuttuja pyydettyäessä (tilannesidonnaisuus)</li> <li>-valitsee ainoastaan kyllä-ei-välillä (maito-kalja)</li> <li>-ottaa toiset huomioon ja hyväksyy, että voisi jakaa asioita toisten kanssa,-asioiden jakaminen toisten kanssa (ei ole aloitekykyä),- osaa tehdä eron mielikuvituksen ja todellisuuden välillä (jos narraa tuo sen esille), -sietää fyysistä kontaktia ja osaa lähestyä fyys. myös toisia, - katsekontaktin ottaa lyhyitä aikoja, - reagoi omaan</li> </ul>
<p><b>Vuositavoitteet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- valintojen tekeminen kahden asian välillä</li> <li>- avun pyytäminen pukutumistilanteissa</li> <li>- toimii paritasolla toisten kanssa oppituntien aikana</li> <li>- oppisi huomioimaan ympäristöä enemmän</li> <li>- pelkoa ja turvattomuutta aiheuttavissa tilanteissa kykenisi hallitsemaan itsensä</li> <li>- tekisi aloitteita vuorovaikutustilanteissa</li> <li>- työskentelisi hetken itsenäisesti aikuisen poissaollessa</li> <li>- noudattaa yksinkertaisia ohjeita</li> <li>- tervehtii tuttuja</li> <li>- oppii kiittämään</li> </ul>

<p><b>Opiskelijan tavoitteet</b></p> <p><b>Opiskelija:</b> Maria</p> <p><b>Opetussuunnitelman alue:</b> Sosiaaliset taidot</p>
<p><b>Nykyiset taidot</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- auttaa toisia</li> <li>- keskustelee toisten kanssa</li> <li>- kyselee vastavuoroisesti</li> <li>- kehittää ongelmaratkaisumalleja</li> </ul>
<p><b>Vuositavoitteet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pystyy puhumaan toisten kanssa: kysyminen, kuunteleminen</li> <li>- työstettävässä tehtävässä pysyminen</li> <li>- empaattisuus, palautteen vastaanottaminen</li> <li>- sääntöjen noudattaminen</li> <li>- tervehtiminen, korttien lähettäminen</li> </ul>

<p><b>Opiskelijan tavoitteet</b></p> <p><b>Opiskelija:</b> Tuomas</p> <p><b>Opetussuunnitelman alue:</b> Sosiaaliset taidot</p>
<p><b>Nykyiset taidot</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- keskustelun aloittaminen ja ylläpitäminen</li> <li>- osaa ottaa myönteistä palautetta vastaan, kielteisen palautteen antaminen</li> <li>- pyydettyä auttaa toisia, ottaa apua vastaan kun asia esitetään rakentavasti (ei komentavasti)</li> <li>- osaa valita asioita</li> <li>- tervehtii tuttuja</li> <li>- osaa ottaa vastuun koulumatkoista, kouluajoista ja koulutavaroista, osaa käyttää puhelinta, kirjoittaa omaa päiväkirjaa, osaa asettua toisen asemaan ja huoimioida toisen tunnetiloja, kun on itse rauhallinen</li> </ul>
<p><b>Vuositavoitteet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- keskustelun lopettaminen, kielteisen palautteen vastaanottaminen, myönteisen palautteen antaminen</li> <li>- yksinkertaisen avun antaminen toisille, vuoron odottaminen, oikeudenmukaisuuden ymmärtäminen (oikea ja väärä)</li> <li>- rehellisyys ja mielikuvat, mielijohteiden hallitseminen (ei tartu vastaantuleviin ärsykkeisiin), pitää kiinni sopimuksista</li> <li>- käyttäytyy kunnioittavasti tyttöjä kohtaan (ei mene naisten pukukoppiin)</li> <li>- oppii sietämään muutostilanteita (ei lyö toisia)</li> <li>- avun hakeminen</li> </ul>

## Liite 7 Tuomaksen rentoutusohjelma (MT)

### Tavoitteet:

- opettaa Tuomakselle vaihtoehtoinen ja hallittu tapa toimia ja käyttäytyä ärsyttävissä ja aggressiota aiheuttavissa tilanteissa
- ohjata Tuomasta pohtimaan ja arvioimaan itse omaa käyttäytymistään, sen syitä ja seurauksia

### Menetelmät:

- järjestetään harjoitustunteja, joissa noudatetaan ART (Anger Control Trainig)-tekniikan 5 askelta toivotun tavoitteen saavuttamiseksi:

askel 1	käyttäytymisen laukaisijan tunnistaminen
askel 2	käyttäytymiseen viittaavien vihjeiden tunnistaminen
askel 3	vihjesanan käyttäminen
askel 4	rentoutusohjelman toteuttaminen (BRT)
askel 5	itsearviointi

- rentoutusohjelmana käytetään ns. BRT-tekniikkaa (Behavioral relaxation Training)
- rentoutusohjelmaan liitetään lisäksi vihjesana "rentoudu", jonka avulla rentoutumisen tunteen toivotaan siirtyvän harjoitustilanteen ulkopuolella oleviin todellisiin tilanteisiin.

### Toteutus:

- 5 kertaa viikossa rentoutusharjoitukset
- harjoituskerran pituus n. 30-45 minuuttia
- Minna Takkunen opettaa ensin ohjelman Tuomakselle ja lisäksi Ritvalle (Kampus-opettajalle) ja muutamalle opiskelijalle liikunnalla.
- vähitellen rentoutusohjelman toteutuminen siirtyy Ritvan ja opiskelijoiden tehtäväksi

### Harjoitustunti

Ensimmäisellä kerralla ja (muutoin tarvittaessa) keskustellaan Tuomaksen kanssa ohjelman tarkoituksesta, tavoitteista ja toteutuksesta. Ohjelman tavoitteet tulivat jo esille. Tuomasta voidaan myös muistuttaa, että Kampusohjelmassa opiskelu edellyttää tilanteiden hallintaa (kiukun hallintaa). Rentoutusohjelman käyttöön häntä myös voi motivoida kertomalla, että urheilijatkin käyttävät rentoutusmenetelmiä harjoituksissaan.

Jokaisella harjoituskerralla käydään läpi seuraavat asiat:

Askel 1 (laukaisijan tunnistaminen)

Keskustellaan Tuomaksen kanssa:

- mikä häntä harmittaa?
- onko viime aikoina/eilen tapahtunut jotain harmillista?
- millainen se tilanne oli, mistä se johtui?

## Askel 2 (vihjeiden tunnistaminen)

- millaisista asioista voit tietää etukäteen, että olet vihainen, kiukustunut?
- millä tavalla kiukkusi ilmenee?

## Askel 3 (vihjesana)

- millä tavalla muuten voisit käyttäytyä siinä tilanteessa?
- sano itsellesi: "rentoudu" ja yritä saada itsesi rauhalliseksi tilanteessa - sille voi löytyä jokin mukavampi ratkaisu kuin kiukustuminen

## Askel 4 (rentoutusohjelma)

- opetellaan rentoutusta ns. BRT-tekniikalla

\*ohjelmassa keskitytään havaittavien asentojen rentouttamiseen ja päämääränä on sekä vähentää lihasaktiiviteettia että saada rentoutuminen tapahtumaan spontaanisti kaikissa osissa

\*ohjaaja näyttää eri kehon osien jännittyneet ja rentoutuneet asennot

\*Tuomasta pyydetään jäljittelemään vain rentoutunutta asentoa

\*jäljittelemisen onnistumisesta ja tarkkuudesta annetaan suoraa välitöntä palautetta (oikein, hyvä, juuri noin)

\*tarvittaessa ohjataan joko sanallisesti tai fyysisesti oikeaan rentoutusasentoon

- ohjaaja ja Tuomas istuvat mukavasti tuoleilla

## 1. yleinen olemus

-ohjaaja näyttää, milloin jännittynyt/rentoutunut

-ohjaaja sanoo Tuomakselle: "rentoudu, koko olemus"

-Tuomas toistaa: "rentoudu" ja jäljittelee rentoutuneen olemuksen

-ohjaaja antaa tarvittavaa palautetta ja kun rentoutuminen saavutettu, siirrytään seuraavaan

## 2. hengitys

-ohjaaja näyttää, milloin hengitys jännittynyttä, rentoa (nopea ja rauhallinen)

-ohjaaja sanoo: "rentoudu hengitys"

-Tuomas toistaa: "rentoudu" ja jäljittelee rentoutunutta hengitystä

-ohjaaja antaa tarvittavaa palautetta

## 3. äänenkäyttö

-äänekäs, hiljainen

-ks. edellä muut vaiheet

## 4. kehon liikkeet

-levoton, hermostunut liikehdintä/rauhallisuus

## 5. pään liikkeet

-jännittyneenä tai liikkeessä/rentona rauhassa

## 6. silmät

-suljettu tiukasti/kevyesti suljettu tai avoinna

## 7. huulet

-tiukasti yhteenpuristettuna/rentoutuneena

## 8. kurkku

-liikkeessä, nieleskely/rentoutuneena

## 9. hartiat

-jännittyneesti kohotettuna/rentoutuneena

## 10. käsivarret

-liikkeessä/rauhallisena

## 11. kädet

-jännittyneenä nyrkissä/rentoutuneena avoinna

## 12. sääret

-jännittyneenä liikkeessä/rentoutuneena

## 13. jalkaterät

-liikkeessä/rauhallisena

Kun koko rentoutusohjelma käydään läpi ja Tuomas on rentoutuneessa tilassa, pyydetään häntä laskemaan hitaasti kymmeneen rentoutuneen hengityksen tahdissa (numero sanotaan aina uloshengityksellä)

-aluksi voidaan laskea ääneen hiljaisesti, mutta vähitellen yhä hiljentäen ja lopulta äänettömästi

-varsinkin aluksi rentoutuneessa tilassa voidaan toistaa yhdessä vihjesanaa "rentoudu" muutamia kertoja  
-rentoutumisen helpottamiseksi voidaan tarvittaessa käyttää mielikuvavihjeitä, kuvitelmia rentouttavista tilanteista.

HUOM!

-kun Tuomas alkaa oppia rentoutusohjelman periaatteet, vähitellen jokaisessa vaiheessa jätetään pois jännittyneen ja rentoutuneen mallin näyttäminen

Esim. kohta 9:

Ohjaaja sanoo: "rentoudu, hartiat"

Tuomas toistaa: "rentoudu"

\*jos rentouttaa hartiat, palautteen jälkeen siirrytään seuraavaan vaiheeseen

\*jos ei rentouta hartioita, ohjaaja näyttää jännittyneen ja rentoutuneen asennon ja pyytää Tuomasta yrittämään uudelleen

Tällä tavalla voidaan vähitellen lyhentää harjoituskertoja ja ohjata rentoutumista tapahtumaan yhä enemmän vihjesanan "rentoudu" avulla

Askel 5 (itsearviointi)

-keskustellaan yhdessä rentoutumisen onnistumisesta, tuntemuksista

-onko menetelmää onnistuttu soveltamaan arkipäivän tilanteissa, miten onnistui, miltä tuntui jne.

-itsensä kiittäminen onnistuneesta suorituksesta



### Liite 8 Marian tukipiiri (Circle of Friends) ja sosiogrammimittaus luokassa (MS)

Menin Marian luokkaan ensimmäisen lukuvuoden huhtikuussa 1996. Käytin aikaa 45 minuuttia siihen, että kävimme läpi sosiogrammiasiaa. Pyysin opiskelijoita jakautumaan pieniin ryhmiin. Annoin opiskelijoille tehtäväksi kirjata A4-arkille, ketkä ovat heidän luokkansa jäsenet. Sitten pyysin heitä ympyröimään, ketkä ovat ryhmäytyneet keskenään. Tämän jälkeen opiskelijat kirjasivat, ketkä ovat vuorovaikutuksessa keskenään (onko yksi tai kaksisuuntaista vuorovaikutusta). Toisena tehtävänä oli luetella kolme luokan parasta ystävää ja kolme sellaista henkilöä, joita ei valitsisi. Pyysin opiskelijoita katsomaan tekemäänsä karttaa. Sitten pyysin jotakuta opiskelijaa piirtämään kartan taululle. Kukaan ei suostunut, joten piirsin sen itse. Keskustelimme sosiaalisten suhteiden tärkeydestä ja luonteesta elämänlaadun kannalta. Pyysin opiskelijoita miettimään ryhmittäin keinoja, jotka voisi edistää yksinäisen oppilaan liittymistä joukkoon mukaan. Opiskelijat nimesivät keinoiksi: itse täytyy olla aktiivinen (ulkopuolelle jääneen), otettava osaa toimintaan ja huomioitava toisia ja joku ottaisi tietoisesti rohkaisijan roolin. Tämän jälkeen purimme kalvolle nimet. Tuloksena oli se, että Maria oli selvästi ryhmästä ulkopuolelle jäänyt oppilas. Eräs toinenkin tytöistä on pääsyt ryhmään mukaan, vaikka oli jossain vaiheessa tipahtamaisillaan ulkopuolelle. Luokka jakautuu kolmeen pienempään ryhmään: neljän tytön muodostama ryhmä, kahden tytön muodostama ryhmä ja kolmen tytön muodostama pienryhmä. Ryhmät ovat tiukkoja, ja niihin pääsy on mahdotonta. Ryhmäläiset eivät tapaa vapaa-ajalla, he ovat vain koulukaveruksia. Kolmen tytön ryhmä ja Maria ovat ulkoreunalla, etenkin Maria on aivan ulkona. Sosiogrammissa näkyy kuitenkin, että Mariaan päin otetaan yhteys, ollaan vuorovaikutuksessa, tehdään aloitteita, mutta Maria ei ota kontakteja kehenkään (ei nuolia Mariasta kenenkään nimeen). Tytöt kuvaavat, ettei Mariaan saa kontaktia eikä Mariaa valitse kukaan ystäväkseen.

Perustin työryhmän (kolme opiskelijaa), joka syntyi hyvin vaivalloisesti. Tytöt ryhtyivät lisäkehittelyihin ja yritin tukea heitä eteenpäin ja löytämään ideoita sekä yksilö-että yhteisötasolla. Tässä ryhmässä oli mukana myös vanhempi opiskelija Merja, jolla oli holhoava suhde Mariaan. Maria itsekin osallistui mittaukseen ja tuntiin aktiivisesti. Minun tehtävänä oli tutkijana koordinoida ja seurata asiaa. Luokan opettaja otti selvää, miten Maria koki tilanteen. Tästä ryhmästä ei tullut tukihenkilöä, vaikka kuinka pyysin. Ryhmä ei kuitenkaan lähtenyt toimimaan siten, kuin olisi pitänyt. Annoin tytöille luennon ja sosiogrammitehtävän jälkeen mahdollisuuden miettiä, kuinka he voisivat yhteisesti pohtia keinoja, kuinka Maria pääsisi osalliseksi ryhmän toiminnasta. Seuraava tukiryhmän kokoontumisaika oli parin päivän päästä ensi tapaamisesta. Tuolloin Merja ei ollut paikalla. Kaksi muuta tukiryhmäläistä eivät olleet ehtineet vielä miettiä mitään. Puhuimme kuitenkin hyvin yleisellä tasolla Marian tavoitteista ja että ne voivat olla yksilöllisiä ja kaikkien ei tarvitse tehdä samoja asioita koulussa. Puhuin myös, että osa oppilaista on aina vaarassa jäädä syrjään luokissa. Kyselin millaisissa tilanteissa he voisivat huomioda Mariaa mm. kahvitauot, ruokailut, tunneilla tehtävät jne. Tytöt toivat esille sen, että heidän mie-

lestä Maria on entistä vetäytyneempi nykyään. Kahville Maria ei lähtenyt mukaan, mutta tehtäviä tytöt olivat valmiita miettimään. He yrittivät rohkaista Mariaa mukaan toimintaan, ettei hän jäisi sivuun. Esitin, että otetaan Maria mukaan erilaisiin tilanteisiin, matkoihin ja keskusteluihin jne. Molemmat tytöt kuuntelivat innostuneesti. Pyysin tyttöjä prosessoimaan asiaa eteenpäin ja sovimme soittoajan viikon päästä toisesta tapaamisesta (luokassa oli oma puheelin). Otin tyttöihin tuolloin yhteyttä, mutta en saanut heitä kiinni. He olivat välitunnilla ja koin heidän välttelevän minua. Sovimme uuden soittoajan ja odotin tyttöjen soittoa. Sitä ei kuulunut. Opettaja soitti perääni ja pyysi minua soittamaan tytöille, koska tytöt eivät pääse koulun ulkopuolelle soittamaan sulun takia. Soitin tytöille ja he sanoivat, etteivät olleet kerenneet miettiä ollenkaan asiaa. Puhuimme sitten Marian luokkaretkelle lähdöstä ja tytöt olivat sitä mieltä, että Maria tarvitsee avustajan, koska kaikilla on tarkoitus nauttia juomista. He eivät olleet valmiita auttamaan Mariaa porukkana, ei kukaan heistä, eikä opettajakaan. Avustajaa ei löytynyt ja Marian matka peruuntui sen takia. Muutama muukaan luokkalainen ei lähtenyt matkalle.

Puhuimme tyttöjen kanssa HOPS:sta ja Marian tavoitteista ja niiden erilaisuudesta suhteessa toisiin. Toinen tytöistä ilmaisi, että heidän on hyvä tietää ja he voivat olla mukana suunnittelemassa niitä, kun Kampus-opettaja laatii tavoitteita viikon kerrallaan Marialle. Puhuimme myös oppimisvaikeuksista ja toinen tytöistä oli heti halukas tietämään, mitä se merkitsee Marian kohdalla. Kolmannen ja viimeisen kerran tapasin tukiryhmän 3.5, kun kävin heitä tapauksessa luokassa. Taaskaan tytöt eivät olleet paljon miettineet. Kuitenkin he olivat löytäneet joitain ajatuksia kuinka muistaa huomioida Mariaa ja mitä Maria ei asioista taida. Merja kysyi, mitä odotan heiltä ja tuleeko heidän olla Marian ystäviä. Hän ei halunnut Marian jumiutuvan häneen, koska on luontevampaa hänen olla ikäistensä seurassa. Tämä opiskelija karttaa Mariaa omalla tavallaan. Koetin painottaa sitä, että tämän luokan jäsenet ovat Marian kohdalla parhaita asiantuntijoita. He tuntevat Mariaa ja osaavat keksiä keinoja sosiaalisen liittymisen suhteen. Luokan opettajan mukaan tukiryhmä oli ryhtynyt pohtimaan asiaa.

Tukipiirin toiminta tuotti hedelmää. Eräs opiskelija ryhmästä kuvasi asiaa näin:

- Maria ei ole enää hupun sisällä
- liikuntatunnilla yksi tytöistä oli huomannut Marian olleen huomattavasti iloisempi kuin aiemmin. - nyt hän juttelee enemmän ja ei ole niin sulkeutunut
- on enemmän näytetty hyväksymistä, josta johtuu että Maria on iloisempi ja hänestä välitetään
- liikuntatunnilla pelailee palloa
- ei puhu enää pelaajista, kesäsuunnitelmista ja vapaa-ajan ystävästään Alinasta
- jatketaan samalla tavalla lukukauden loppuun kuin aiemminkin

Merja, Marian luokkatoveri (holhoava ja äidillinen suhde Mariaan) viestitti seuraavaa:

- toiminta koululla on tavallista työntekoa. He eivät ole pitäneet tukiryhmän kanssa mitään erityisiä palaveria

- opiskelija kuvaa, että Marian tilannetta on koetettu katsoa, he ovat havahtuneet kuitenkin huomioimaan Mariaa eri tavoin kuin aiemmin
  - nyt Mariaa on huomioitu positiivisemmin ja asiat ovat menneet paremmin
  - Merja huomauttaa, ettei hänen ja Marian suhteessa ole tapahtunut muutosta, mutta muiden kohdalla voi muutoksen kuitenkin aistia ja huomata
  - Maria on iloisempi ja hyväntuulisempi, puhuu aiempaa enemmän
  - Merjan mielestä Maria on erityisen puhelias
- (MS/muistiinpanot/A/huhti-touko/1996)

**Liite 9 Tutkimustehtävä 2. aineistot, aineistojen kerääjät, aikataulu Kampus-opiskelijoittain**

Kampus-opiskelija	Verkostokarttojen keräys	Verkostoneuvottelut/ Vanhempien haastattelut	OVAALI-haastattelu	Tulevaisuuden suunnitelma
Maria	syyskuu 1995 /MS lokakuu 1995 /MS toukokuu 1996 /MS joulukuu 1996 /MS	lokakuu 1995 /MS/PS mukana Maria, äiti, Minna S ja Petri Salonen verkostokartan teossa aina äiti mukana	ei tarvittu tehdä, aineisto täydentyi verkostokartoilla/ verkostoneuvottelulla	elokuu 1995 /MS
Linnea	marraskuu 1995 /MS toukokuu 1996 /MS joulukuu 1996 /MS	syyskuu 1995 /MS mukana Linnea, äiti, Minna S verkostokartan teossa aina äiti mukana	marraskuu 1995 /MS mukana Linnea, äiti, Minna S	syyskuu 1995 /MS
Emilia	syyskuu 1995 /MS lokakuu 1995 /MS	syyskuu 1995 /MS mukana Emilia, äiti, Minna S verkostokartan teossa aina äiti mukana	lokakuu 1995 /MS/HS mukana Emilia, Minna S, Harri Siitonen	elokuu 1995 /MS/AKL
Tuomas	joulukuu 1995 /MS tammikuu 1996 /MS	joulukuu 1995 /MS mukana Tuomas, äiti, Minna S verkostokartan teossa aina äiti mukana	tammikuu 1996 /MS mukana Tuomas, Minna S	syyskuu 1995 /MS/RP

## Liite 10 Sosiaalisen aseman tyypeihin liittyvät havainnot

	Tavallinen oppilas	Autettu oppilas	Näkymätön oppilas	Erilainen oppilas
<b>Millainen on Kampus- opiskelijan sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa</b>	myönteinen vastaanotto kiinnittyminen opintoihin itsetunnon kasvu aktiivisuuden lisääntyminen	holhoussuhde tuen taso avun hakeminen itsestimulaatio	ryhmän ulkopuolisuus heikentynyt luottamus yksinäisyys passiivisuus	oppiminen häiriintyy lahjattomuus medikalisaatio normittomuus
	arvostettu rooli suhdeverkostot	tukeutuminen auttajiin mallintaminen	kohtaamattomuus negatiivinen stereotyyppiä	tuntien häirintä samat velvollisuudet kuin muilla
	toimintaan mukaanotto palautteen anto	luottamus opettamisen korostaminen	apu ja tuki hiipui tavoitteet jäi saavuttamatta	ei toivottu luokkatoveri vie opettajien huomion
	liittyminen normatiivinen käytös nimimuisti vahvat siteet luokkatovereihin ryhmän jäsenyys	vertaistutorointi vastavuoroinen auttaminen ohjaava ote päätelyprosessit	itsestimulaation kasvu mielilajan lasku syrjäänvetäytyvä käytös tukihenkilön aktiivisuus	väkivaltaisuus moraaliset sanktiot erityttäminen luokkatovereidien häirintä
	yhteiset kiinnostuksen kohteet huumori osallisuus rajallisuus	kaikkien Kampus- opiskelijoiden status luokkatoverit auttajina	haastava käytös	taitojen vertailu
	koulukavereiden istumapaikat koulun aloitus	fyysinen auttaminen	negatiivinen käytös	turhautuminen eri tehtävissä
	auttamiskulttuuri	epätasa-arvo matala vireystila vastuu	istumapaikka ulossulkeminen sama status avoimissa ja kiinteissä ryhmissä ei haluta vuorovaikutukseen sosiaalisen järjestyksen pito ei onnistu alkava syrjäytymiskehitys	sanktiot vetäytyminen tihuutyöntekijä ei vaadittu selontekoa vallankäyttö
	yhteiset keskusteluaineet luokkahenki luonteenpiirteet mukaanotto eriyttäminen ja mukauttaminen päätöksentekokyky	roolimallit	marginisoituminen ujous jäsenyyskamppailut epätasa-arvo heikot siteet	sosiaalinen rakenne hylkii toisia haastava käytös epäjärjestyksen tekeminen
	pukeutumiskoodi status ryhmässä toisten lähestyminen keskusteluvalmiudet saman henkisyys katsekontakti luokkatovereidien aiemmat kokemukset vammaisuuudesta		luokkatausta sitoutumisen lähtökohtana	

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. - Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. - A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. - The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. - Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. - Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. - Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. - On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. - On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. - Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooliodotuksista. - On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VIJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. - The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPO, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. - The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. - Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. - Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. - Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. - The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.



- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamis-häiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistumisen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural-activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in

- Finnish families. 187 p. 1988.
- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8-jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty malliohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuro psykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2`<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarpeilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. -

- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyo jiyuu boeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARLI, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory-historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuuvojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesääätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience

- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO. Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements



- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garden children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäättely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettamisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos .... Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if .... A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -

- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitok-  
sista elämään. - Life after vocational special  
education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmäs-  
sä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosesi  
terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. -  
Dialogic learning in a small group. The  
process of student teachers' teaching practice  
during health care education. 165 p. Summary  
7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan  
ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelä-  
mään ja jatko-opintoihin. - Age-old  
craftmasters -Kotka vocational senior  
secondary school - giving skills for life, work  
and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan  
kehitysvammaisen vanhuksen haastava  
käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaiku-  
tuskeinoja. - Challenging behaviour of  
institutionalized mentally retarded elderly  
people and measures taken by nurses to  
control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimäs-  
sä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä  
rakentajana. - Adult education as determinant  
of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p.  
2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows.  
Focus on speech and language during the  
first two years. - Keskonen kasvaa: puheen  
ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elin-  
vuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. -  
Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-  
käsitykset päiväkodin integroidussa erityis-  
ryhmässä. - Towards common quality: staff's,  
parents' and children's conceptions of quality  
in an integration group at a daycare center.  
256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun  
toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahake-  
musten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In  
search for the founding principles of the  
Finnishpolytechnic institutes. A content  
analysis of the licence applications. 193 p.  
Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its  
relation to functioning in old age. - Elämän  
tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toiminta-  
kykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.)  
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu  
suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä  
1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking  
in Finnish school's pedagogical texts from the  
1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokka-  
muotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. -  
The educational outcomes of special classes  
for emotionally/ behaviorally disordered  
children and youth. 176 p. Summary 2p.  
2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and  
time. The political rhetoric of the 1866  
parliamentary reform in Sweden. - Edustus,  
kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka  
Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa.  
253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology  
education. In search of curriculum elements  
for Finnish general education schools. 158 p.  
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatio-  
muutoksessa. - Self-determination in  
organisational change. 180 p. Summary 15 p.  
2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in  
repeated neuropsychological assessment. 68  
p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista  
mahdollisuuksiin. - The democratic ethos.  
From limits to possibilities? 217 p. Summary  
2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus,  
tarinat ja opettajaksi tuleminen taito.  
Narratiivisen identiteettityön kehittäminen  
opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen  
avulla. - Action research, narratives and the  
art of becoming a teacher. Developing  
narrative identity work in teacher education  
through action research. 237 p. Summary 4 p.  
2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioin-  
nin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma-  
laiseen koulutusta koskevaan evaluaatio-  
keskusteluun. - Views across assessment:  
New openings into the evaluation  
discussion on Finnish education. 266 p.  
Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The  
spatial, temporal, and cultural dimensions of  
protest against nuclear technology. - Kamp-  
pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen  
protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset  
ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p.  
2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents'  
achievement strategies, school adjustment,  
and family environment. - Lasten ja nuorten  
suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöis-  
sä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen  
erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimi-  
sen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuk-  
sena. - Developing assessment practices in  
special education. From a static approach to



- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socioeconomic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - lkäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness or drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUJJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön

- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULL, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEPPÖ, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealismista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkäyvien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulostehokkuuden yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muotit ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeuttisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176p. Summary 3 p. 2004.

- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. - "Systeemi on mätä". Ranskalaisien nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. - Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. - Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. - Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. - Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. - Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisien näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. - Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. - Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. - Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIISA, Työikäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. - Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIIRÖINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. - Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätiö ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. - Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. - Gender and subjectivity in social work - interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksena. - As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? - Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. - Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa- Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study . 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. - Conditions of expertise development in nursing and and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.



- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuu- den diskurssissa. - Transformation of the social in the discourse of social work expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and outcome in first-episode psychosis. A cross-cultural comparison of Finnish and Spanish patient groups. - Ensiker- talaisten psykoosipotilaiden psyykkis- sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.) Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskun- nan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuu- desta kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänculussa. - Out from the margins of the learning society? The meaning of education in the life course of adults who studied during the years 1960-1990 and were deaf or hard-of-hearing from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in relation to psychosocial stressors and health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde psykososiaalisiin stressitekijöihin ja terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 276 UOINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuis- ten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. - Electronic games: content and playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suoritta- misesta käsitteiden ymmärtämiseen. Perus- koululaisen matemaattisen ajattelun kehittyminen aritmetiikasta algebraan siirryttäessä. - Transition from the performing of arithmetic tasks to the understanding of concepts. The development of pupils' mathematical thinking when shifting from arithmetic to algebra in comprehensive school. 169 p. Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä muutoksesta maailmanjärjestön organi- soinnin periaatteissa. - From the league to UN. The move to an organizational vocabulary of international relations. 172 p. Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmär- täminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryh- män ja työtiimin keskusteluissa. - Shared understanding in education and work. Context of understanding in student group and work team discussions. 236 p. Summary 7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUUJA, Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishank- keesta koulun toimintakulttuuriksi. - Perspectives on content and language integrated learning. The impact of a development project on a school's activities. 204. Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän lukemsvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi kielensä päälle? - Early motor and language development in children at risk for familial dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistu- misesta. - Resources for children's participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeut- taminen. - The justification of copyright. 125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourdieulainen näkökulma. - Inequality and trust in Finland at the turn of the 21st century: Bourdieuan approach. 150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. - What is a good father or good mother like? Fifth and sixth graders' conceptions of parenthood. 126 p. Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten aikuisten elämään tyytyväisyyden monet kasvot. - The many faces of life satisfaction among Finnish young adults. 141 p. Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. - School bullying as a phenomenon. Some experiences of Finnish lower secondary school pupils. 265 p. Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in kindergarten and primary school. Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian reformation. An essay in political theory. 171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. - Encounters between children and adults in group family day care dining situations. 251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommuni- kaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. - Development of a digital communication system to facilitate interaction between home and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULLI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisten kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisenä konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POIJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUKUA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulumenestystä koskevat kausaaliattribuutit. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.



- 315 KARA, HANNELE, *Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistungen.* - "Rohkaise minua puhumaan saksaa" - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa.* - What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, *Early prediction of reading - Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia.* - Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., *The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics.* - Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, *Identity formation in adulthood.* - Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, *Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology.* - Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, *Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation.* - Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, *Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems.* - Äänen nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, *Crisis and renewal in one Finnish private school.* - Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, *Achievement strategies in adolescence and young adulthood.* - Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, *Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia.* - Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, *Yhdistykset, instituutiot ja luottamus.* - Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, *Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna.* - Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, *Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys.* - Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, *Sananlaskut kasvatuspuheessa - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? - Proverbs in pedagogical discourse - tradition, upbringing, indoctrination?* 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, *Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings.* - Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonsultoinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, *The role of adolescents' peergroups in the school context.* - Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, *Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men.* 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITILA, RAIJA, *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen.* - Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, *Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun.* - Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUUJA, *Aktivoinnin paradoksit.* - The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, *Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study.* 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, PIRJO, *"Helpompaa ja hausempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana.* - "Easier and more fun that

- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa – Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalilaitos ja globaali kapitalismi. – *Owning knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism.* 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? – A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. – Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. – Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. – Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. – Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. – "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. – Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. – Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkittäistutkimuksen näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. – Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTIAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuuriin yhteisöllisyydestä. – Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. – Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. – Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaalityössä. – Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. – Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. – On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIITTA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4–6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. – Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. – What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.

- 359 JUMPPANEN, AAPO, United with the United States - George Bush's foreign policy towards Europe 1989-1993. 177 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenveto 5 p. 2009.
- 366 HUUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenveto 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävyyydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenveto 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissä. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father – types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SISÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.
- 386 SISKONEN, TIINA, Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. - Specific language impairments and learning to read. 205 p. Summary 3 p. 2010.
- 387 LYYRA, PESSI, Higher-order theories of consciousness: An appraisal and application. - Korkeamman kertaluvun tietoisusteoria: arvio ja käyttöehdotus. 163 p. Yhteenveto 5 p. 2010.
- 388 KARJALAINEN, MERJA, Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. - Professionals' conceptions of mentoring at work. 175 p. Summary 7 p. 2010.
- 389 GEMECHU, DEREJE TEREFE, The implementation of a multilingual education policy in Ethiopia: The case of Afaan Oromoo in primary schools of Oromia Regional State. 266 p. 2010.
- 390 KOIVULA, MERJA, Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. - Children's sense of community and collaborative learning in a day care centre. 189 p. Summary 3 p. 2010.
- 391 NIEMI, MINNA, Moraalijärjestystä tuottamassa. Tutkimus poliisityöstä lasten parissa. - Producing moral order. A Study on police work with children. 190 p. Summary 3 p. 2010.
- 392 ALEMAYEHU TEKLEMARIAM HAYE, Effects of intervention on psychosocial functioning of hearing and hard of hearing children in selected primary schools of Addis Ababa, Ethiopia. 195 p. Executive summary 4 p. 2010.
- 393 KASKIHARJU, EIJA, Koteja ja kodinomaisuutta. Tutkimus vanhenemisen paikoista valtiopäiväpuheissa 1950 - 2005. - Homes and homelikeness. A study on places for ageing in parliamentary speeches from 1950 to 2005. 244 p. Summary 5 p. 2010.
- 394 MAHLAKAARTO, SALME, Subjektiksi työssä - Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. - Becoming a subject at work - Constructing identity within a program of empowerment. 95 p. (198 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 395 TAPIO, TARJA, "Meilä on kaikilla samanlaiset tarinat". Tarinankerrontatutkimus tornionlaaksoisuudesta vanhimpien aapulaisten arjessa ja tulevaisuudessa. - "We all have the same stories". A storytelling case study of Torne Valley -ness in the everyday life and future of elderly Aapua residents. 261 p. Summary 6 p. 2010.
- 396 RAUTAINEN, EIJA-LIISA, Co-construction and collaboration in couple therapy for depression. - Yhteistoiminnallisuus masennuksen pariterapiassa. 56 p. (122 p.) Yhteenveto 3 p. 2010.
- 397 AALTONEN, TERHI, "Taiteilija ei vanhene". Haastattelututkimus kuvataiteilijoiden ikääntymiskokemuksista taidemaailmassa. - "An artist doesn't get old". An interview-based study of painters' experiences of ageing in the world. 216 p. Summary 5 p. 2010.
- 398 SAVOLAINEN, KAISA, Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation. - Kasvatus maailmanrauhan välineenä: Tapaustutkimus UNESCON 1974 hyväksymästä suosituksesta. 262 p. Yhteenveto 12 p. 2010.
- 399 HEMMINKI, ARJA, Kertomuksia avioerosta ja parisuhteen päättymisestä. Suomalainen eropuhe pohjalaisten kirjoituksissa ja naistenlehdissä. - Narratives on divorce and ending of a relationship. 158 p. Summary 2 p. 2010.
- 400 SAINI, NINA, On the rocky road of reading: Effects of computer-assisted intervention for at-risk children. - Lukemaan oppimisen kivisellä tiellä - Verkkopohjaisen Ekapeli - ohjelman kuntouttavat vaikutukset riskilasten lukemaan oppimisessa. 95 p. (208 p.) Yhteenveto 5 p. 2010.
- 401 VILJARANTA, JAANA, The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. - Oppiainekohtaisen koulumotivaation kehitys ja rooli koulutaipaleen eri vaiheissa. 53 p. (115 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 402 OINAS, TOMI, Sukupuolten välinen kotityönjako kahden ansaitsijan perheissä. - Domestic division of labour in dual-earner households. 188 p. 2010.
- 403 MAMMON, REET, Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. - The integration process of three ethnic groups in Finland. 142 p. Summary 5 p. 2010.
- 404 KETONEN, RITVA, Dysleksiäriski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. - Risk for dyslexia as a challenge of learning. Phonological intervention and learning to read. 139 p. Summary 3 p. 2010.



- 405 LAHTERO, TAPIO, Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. - Leadership culture in unified comprehensive school, symbolic-interpretative approach. 238 p. Summary 2 p. 2011.
- 406 NÖTKÖ, MARIANNE, Väkiältä, vallankäyttö ja vahingoittuminen naisten perhesuhteissa. - Violence, power using and being hurt in women's family relations. 254 p. Summary 5 p. 2011.
- 407 PULKKINEN, SEPPO, Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. - The significance of coaching background in principal's work. 211 p. Summary 7 p. 2011.
- 408 SÖDÖR, UUVE, Community resilience and wellbeing in northwest Russian forestry settlements. 195 p. Summary 2 p. 2011.
- 409 HYVÖNEN, KATRIINA, Personal work goals put into context: Associations with work environment and occupational well-being. - Henkilökohtaisten työtavoitteiden puitteet: yhteydet työoloihin ja työhyvinvointiin 82 p. (133 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 410 RUOHOTIE-LYHTY, MARIA, Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. - First steps on the path of teacherhood. Newly qualified foreign language teachers' agency and professional development. 98 p. (190 p.) Summary 2 p. 2011.
- 411 HALONEN, KATRI, Kulttuurituottajat taiteen ja talouden risteyskohdassa. - Cultural intermediaries at the junction between art and business. 101 p. (175 p.) Summary 6 p. 2011.
- 412 MIKOLA, MARJATTA, Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. - Defining pedagogical boundaries at school - the routes to inclusion and conditions for collaborative learning. 304 p. Summary 8 p. 2011.
- 413 SOANJÄRVI, KATARINA, Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä. - What is professional youth work? Taming of wild youth work sector. 152 p. Summary 3 p. 2011.
- 414 LEHTO-SALO, PIRKKO, Koulukotisijoitus - nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena. - The placement on a reform school - The second change for an adolescent? Psychiatric disorders, learning disabilities and problems in the family as a challenge of treatment. 74 p. (125 p.) 2011.
- 415 MÄGI, KATRIN, Achievement goals, achievement behaviours, and skill development in the school and home context: Their antecedents and correlates. 54 p. (134 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 416 HEINONEN, VEIKKO U.J., Suomalaisen turvallisuuspolitiikan tila. Suomalaisen 2000-luvun alun turvallisuuspoliittisen debatin käsiteanalyttinen tarkastelu. - The state of Finnish security policy. A conceptual analysis of the Finnish debate on security policy in the early 2000s. 266 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 417 PURO, ERIKA, Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. - The quality of special education in Finnish comprehensive schools from the viewpoint of pupils, parents, educational assistants, teachers and principals. 165 p. Summary 2 p. 2011.
- 418 PIETIKÄINEN, MAIJA, Laulu ja amor mundi. Tutkimus laulusta eräänä maailmasta huolettimisen perusaktiviteettina. - Singing and amor mundi. 193 p. Summary 2 p. 2011.
- 419 SALO, SIRPA, Parisuhdeongelmat ja lasten psyykinen hyvinvointi: kaksi tutkimusnäkökulmaa. - Couples conflicts and children's mental wellbeing: two research approaches. 156 p. Summary 2 p. 2011.
- 420 HANNONEN, RIITTA, Verbal and academic skills in children with type 1 diabetes. - Tyypin 1 diabetesta sairastavien lasten kielelliset ja oppimiseen liittyvät perustaidot. 49 p. (79 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 421 SELIN, JANI, Hallinnan näkökulmia huumeriippuvuuden hoitoon Suomessa vuosina 1965-2005. - Governmental perspectives on the treatment of drug addiction in Finland between 1965 and 2005. 55 p. (118 p.) Summary 2 p. 2011.
- 422 NIKKOLA, TIINA, Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. - Learning in a group: obstacles and opportunities. A supervisor's interpretation of how guilt becomes scapegoating in a study group. 244 p. Summary 6 p. 2011.
- 423 LASSENIUS, YVONNE, Utvecklingen av vårdlärarnas kulturkompetens. En kvalitativ studie som fokuserar på lärarna i mångkulturella lärandemiljöer i Finland. - The development of nurse teachers' cultural competence. A qualitative study focusing on teachers in multicultural learning environments in Finland. 74 p. (101 p.) Summary 2 p. 2011.
- 424 YLÖNEN, MARJA, Saastumisen kontrollin ideologia. Vesien saastumisen ja vesirikosten kontrolli Suomessa vuosina 1960-2000. - Ideology of pollution control. Social control of water pollution and pollution crimes in Finland from the 1960s until the year 2000. 232 p. Summary 2 p. 2011.
- 425 PYLKKÄ, OUTI, Duuri- ja mollisointuja musiikkialan kentällä. Organisaatiomuutoksen heijastuksia ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön. - Ideology of pollution control. Major and minor

- chords in the field of music profession reflections of organizational changes in the music teachers' work at the University of Applied Sciences. 190 p. Summary 4 p. 2011.
- 426 MALINEN, KAISA, Parisuhde pikkulapsiperheessä. - Spousal relationship in families with young children. 79 p. (147 p.) Summary 4 p. 2011.
- 427 MURTORINNE-LAHTINEN, MINNA, Äiti puolen identiteetin rakentaminen uusperheessä. - Identity construction of stepmothers in a stepfamily. 222 p. Summary 6 p. 2011.
- 428 RUOKOLAINEN, MERVI, Do organizational and job-related factors relate to organizational commitment? A mixed method study of the associations. - Ovatko organisaation ja työn piirteet yhteydessä organisaatioon sitoutumiseen? Monimenetelmällinen tutkimus ilmiöiden välisistä yhteyksistä. 135 p. Yhteenveto 3 p. 2011.
- 429 JÄRVILEHTO, LAURI, Pragmatic a priori knowledge: A pragmatic approach to the nature and object of what can be known independently of experience. 153 p. 2011.
- 430 RUOPPILA, ISTO & IIVANAINEN, MATTI (EDS.), Life Course of Finnish Persons with Intellectual Disabilities Born 1898-1960. A 35-Year Follow-up Study. 119 p. Yhteenveto 9 p. 2011.
- 431 BJÖRK, ANNA, The politics of citizenship tests: time, integration and the contingent polity. 123 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 432 SAARINEN, MINNA, Sosiaalisen elämän kehykset. Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla. - Framework of social life. The social life of Campus-program students in their supported adult learning and leisure. 276 p. 2012.