

VALTAVIRRRAN PYÖRTEISSÄ

**Etnografinen tapaustutkimus kahden erilaisen oppijan
seitsemänstä kouluvuodesta yleisopetuksessa**

Teija Hiekka

Pro gradu-tutkielma

Kevät 2004

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Hiekka Teija. 2004. **VALTAVIRRRAN PYÖRTEISSÄ** – Etnografinen tapaustutkimus kahden erilaisen oppijan seitsemänneistä kouluvuodesta yleisopetuksessa

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin kahden opetuksellisesti poikkeavan oppilaan, lievästi kehitysvammaisen tytön ja valikoivasti mutistisen pojan, integraatiopyrkimysten toteutumista. Tutkimustehtävänä oli kuvata integroitujen oppilaiden fyysisen ja toiminnallisen integraation toteutumista mm. osallistuvan havainnoinnin kautta saadun aineiston perusteella sekä kuvata sosiaalista integraatiota luokkien oppilaille tehdyn sosiometrisen testin avulla ja opettajien haastatteluilla. Psykologisen integraation toteutumista tarkasteltiin oppilaiden pelkokokemuksia kartoittavan asennekyselyn perusteella. Teorialähtökohtina käytettiin poikkeavan oppilaan minäkäsityksen kehitystä kouluympäristössä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tasoja. Tutkimustehtäviä ei sidottu tiukasti yllä mainittuihin aineistonhankintatapoihin, vaan kaikkia ilmiöitä tarkasteltiin eri lähteistä saadun aineiston pohjalta.

Tutkimus tapahtui etnografinen tapaustutkimuksen säännöin, jolloin pääasiallinen aineisto kerättiin osallistuvalla havainnoinnilla. Havainnointiin liittyi tarkkojen kenttämuistiinpanojen tekeminen ja kenttäpäiväkirjan pitäminen. Asennekyselyn avulla verrattiin integroitujen oppilaiden psyykkisiä pelkoon liittyviä kokemuksia luokkien ”normaalioppilaiden” kokemuksiin. Sosiaalisen integraation toteutumista selvitettiin sosiometrisen kyselyn avulla, jossa tiedusteltiin mm. luokan oppilaiden ystävä-, johtaja-, valti-as- ja syrjitty- sekä syrjään vetäytyneet oppilas valintoja. Tutkimukseen liittyneen opettajien haastatteluosion antamin tiedoin kuvattiin opettajien kokemuksia integraation toteutumisesta, toteuttamisesta ja siihen liittyviä vaikeuksia syineen ja seurauksineen. Myös vanhempia haasteltiin tarkoituksena selvittää kyseisten oppilaiden vanhempien odotuksia lapsen opetuksen ja tulevaisuuden suhteen. Oppilaita ei haastateltu, vaan heidän antamansa suullinen informaatio on spontaanisti syntyneiden tilanteiden kuvausta joko kenttäpäiväkirjassa tai kenttämuistiinpanoissa.

Tuloksissa kuvataan tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden integroitumisen eri tasojen toteutumista tutkimushetkellä. Tuloksissa ilmeni, että fyysisesti lievästi jos lainkaan muista oppilaista poikkeavan oppilaan koulusuoriutumiseen ei osattu puuttua varhaisessa vaiheessa. Tiedotus erityisoppilaista ja heidän opetuksellisista tarpeistaan ei kulkeutunut joustavasti luokkatasolta toiselle, kuten ei myöskään aina erityisopettajalta aineenopettajille. Myöskään vastuukysymykset eivät olleet selkeitä. Tämä johti poikkeavien oppilaiden opetuksen pirstaleisuuteen eikä koulumotivaatiota päässyt syntymään. Tutkimuksen kohteena olevat oppilaat oli sijoitettu integroiviin olosuhteisiin, mutta suunnitelmallisen inklusiivisen kasvatuksen sijaan muiden oppilaiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen tehtäväksi jäi sopeuttaa erilaiset oppijat sosiaalisiin tilanteisiin. Opettajat pitivät tiedollisen pääoman saavuttamista tärkeämpänä ko. oppilaiden opettamista mahdollisimman luonnollisessa ympäristössä ajatellen heidän kokonaisvaltaista kehitystään.

Asiasanat: integraatio, inklusio, oppilaan minäkäsitys, lievä kehitysvammaisuus, selektiivinen mutismi, sosiaalisen vuorovaikutuksen tasot

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TUTKIMUKSEN KÄSITTEISTÖÄ	9
2.1 Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistäminen	9
2.1.1 Integraation tausta-aatteita	13
2.1.2 Integraatiosta inklusioon	18
2.2 Oppilaan minäkäsityksen muotoutuminen	21
2.2.1 Kouluympäristö ja oppilaan minäkäsitys	22
2.2.2 Poikkeavan oppilaan sosiaalinen asema ja minäkäsitys	23
2.2.3 Sosiaalisen vuorovaikutuksen tasot	25
2.4 Selektiivinen mutismi	26
2.5 Lievä kehitysvammaisuus	29
3 SUOMALAISIA INTEGRAATIOTUTKIMUKSIA	33
4 TUTKIMUSMETODI	44
4.1 Tutkimustehtävä- ja asetelma	44
4.2 Tutkimuskohteet ja -osalliset	45
4.2.1 Jani	46
4.2.2 Saara	47
4.3 Tutkimusprosessi ja -menetelmät	48
4.3.1 Etnografinen menetelmä	50
4.3.1.1 Aineiston analyysi ja tulkinta	53
4.3.2 Sosiometrinen testi tutkimusmenetelmänä	58
4.3.2.1 Sosiometrisen testin tulosten analyysistä	60
4.3.3 Asennekysely	61
4.4 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys	62

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	65
5.1 Fyysinen ja toiminnallinen integraatio	65
5.1.1 Opetukseen osallistuminen: Saara	69
5.1.2 Opetukseen osallistuminen: Jani	75
5.1.2.1 Janin poissaolot puhuttivat	79
5.1.3 Erilaisen oppijan minäkäsitys	83
5.2 Sosiaalinen integraatio	85
5.2.2 Erilaisen oppijan sosiaalinen asema luokassa	90
Johtajat ja valtiat	91
Syrjityt ja syrjäänvetäytyneet	92
Ystävälliset johtajat ja valtiat	93
Kiusatut	94
5.2.3 Paljon porua puhumattomuudesta	95
5.3 Psykologinen integraatio	99
5.4 Miten integraatiopyrkimyksiä toteutettiin?	103
5.4.1 Integraation onnistumisen esteet	106
5.4.2 Onnistuneen integraation edellytyksiä	110
6 POHDINTAA	116
LÄHTEET	121
Toissijaiset lähteet	126
Julkaisemattomat lähteet	130
KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO	
TAULUKKO 1: Kehitysvammaisuuden luokittelu	30
TAULUKKO 2: Janin poissaolot elokuusta toukokuuhun	79
KUVIO 1: Janin poissaolot viikonpäivittäin	79
KUVIO 2: Saaran luokan pelkoindeksit	100

KUVIO 3: Janin luokan pelkoindeksit	102
-------------------------------------	-----

LIITELUETTELO

LIITE 1: Asennekyselyn kysymykset	132
LIITE 2: Sosiometrinen kysely 7-luokkalaisille	133
LIITE 3: Opettajien haastattelujen ensimmäinen analyysivaihe	136
LIITE 4: Ensimmäisen analyysivaiheen tunnusten selitykset	137
LIITE 5: Opettajien haastattelujen toinen analyysivaihe	138
LIITE 6: Toisen analyysivaiheen tunnusten selitykset	139
LIITE 7: Janin luokan johtaja- ja valtiasoppilasvalinnat	140
LIITE 8: Saaran luokan johtaja- ja valtiasoppilasvalinnat	141
LIITE 9: Janin luokan syrjityt oppilaat ja syrjäytyneet oppilaat -valinnat	142
LIITE 10: Saaran luokan syrjityt oppilaat ja syrjäytyneet oppilaat –valinnat	143
LIITE 11: Janin ja Saaran luokkien ystävävalinnat	144
LIITE 12: Janin ja Saaran luokkien kiusatut oppilaat– valinnat	145
LIITE 13: Janin ja Saaran luokkien kiltit oppilaat- valinnat	146
LIITE 14: Saaran luokan asennekyselyn tulokset	147
LIITE 15: Janin luokan asennekyselyn tulokset	149

1 JOHDANTO

Kirjoittaessani näitä sanoja keväällä 2004, katson ajassa taaksepäin vuoteen 1995, jolloin pohdin pro gradu-tutkielmani aihetta. Etsin aihetta, jonka parissa varmasti jaksaisin työskennellä yhtäjaksoisesti ja hellittämättömällä innolla pitkään, mutta en arvannut, että prosessi veisi yli neljänneksen elämästäni, sillä vuosien tauoista huolimatta se on hellittämättä muistuttanut olemassaolostaan. Löysin todellakin aiheen, joka veisi minut mennessään. Tutkimuksen aihe syntyi käsitteellis-induktiivisen päättelyn mallilla, sillä lähdin liikkeelle kokemastani käytännön ongelmasta, jonka olin havainnut ollessani tutkimuskoululla erityisopettajana edellisenä lukuvuonna. Integraation toteutuminen todellisessa ja arkisessa kouluelämässä askarrutti minua päivä päivältä enemmän. Tiesin mitä integraatio periaatteessa tarkoittaa, mutta en todellakaan sitä, mitä se nuoren koululaisen elämässä on (henkilökohtaiset muistiinpanot, syksy -95).

Syksyllä 1995 palasin yhä uudelleen ja uudelleen harjoitteluraporttini pohdinta-osaan, jossa olin jo hahmotellut ajatuksiani. Kesän pehmentämin aivoin yritin saada otetta opiskeluun ja teoreettiseen ajatteluun. Järjestin itselleni parin päivän ”idealoman”, jonka kuluessa uskon kuluttaneeni enemmän lattiaa kuin aikaa lukemiseen ja tieteelliseen kirjallisuuteen tutustumiseen. Lauantai-illan koittaessa soitin epätoivoisena siskolleni ja kerroin mitä halusin tutkia, mutta en todellakaan tiennyt miten. Hän kaivoi esille muistiinpanonsa (hoitotieteen) tutkimusmenetelmistä ja kertoi minulle etnografisesta tutkimusotteesta. Se iski kuin ”nyrkki silmään” ja vaikka kuulinkin otteen olevan vaativan tiesin, että se olisi ainoa tapa läheskään tieteellisesti lähestyä ongelmaa, jota halusin selvittää. Olin jo mielessäni käynyt läpi ko. yläasteelle tulevat oppilaat ja valinnut heistä tutkimuskohteikseni kaksi mukautettua oppilasta, joiden selviytyminen yläasteella normaaliopetuksessa kiehtoi mieltäni. (henkilökohtaiset muistiinpanot, syksy 1995.)

Vaikka tunsin kuplivaa iloa oikean tutkimusmenetelmän löytymisestä ja olin varma siitä, että tämä ote pitää, lähdin arkana liikkeeseen esittääkseni aikeeni tutkimuksenohjaajalleni. Luulin joutuvani kovastikin perustelemaan metodin pätevyyttä kasvatustieteen tutkimuskentässä, mutta yllätyksekseni ja riemukseni sain kuulla etnografisen tutkimusotteen saaneen jo jalansijaa Suomessa. Tietenkin näin koin pääseväni vähemmällä ja löy-

tämisen riemu säilyi yhä, vaikka tunsinkin lievää pettymystä siitä, että joku muu oli ehtinyt ideoimaan ennen minua (henkilökohtaiset muistiinpanot, syksy 1995). Ja hyvä näin, sillä jos etnografisen tutkimuksen nousu Suomen rannikolle olisi ollut minusta riippuvainen, olisi monta hyvää tutkimusta jäänyt tällä välin tekemättä.

Tämän tutkimuksen pitkälliseen kehitysprosessiin liittyy myös toinen tällä hetkellä suorastaan hedelmällinen tieteenteorian erityiskasvatuksellinen kehityskulku, sillä tutkimuksen aineiston hankintavaiheessa integraatiotutkimus oli voimallista ja ajankohtaista, mutta inklusiivisesta opetuksesta ei puhuttu vielä mitään. Vuonna 2000, jolloin otin aineiston uudelleen esiin, kuulin huhuja inklusiivisesta ideologiasta, jonka tiesin olevan jatkumoa integraatioajattelulle, mutta jota ei ollut aiemmin pidetty merkityksellisenä suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Saloviidan (2001, 158) mukaan kansainvälinen inklusioliike on merkinnyt kylmää suihkua suomalaiselle erityisopetukselle ja sen uskottavuudelle ja hänen mukaansa ensimmäinen suomalainen reaktio (inklusiokeskusteluun) oli vaikeneminen, joka osoitti että valtion opetusviranomaisiin ei kohdistunut poliittisia paineita kansainvälisten päätöslausumien (YK 1993 ja UNESCO 1994) toteuttamiseksi tai edes esillä pitämiseksi.

Saloviita (2001, 159) arvosteli artikkelissaan *”erityisopetuksen virallisen legitimaatiotietorinan kehitysvaiheita”* suorastaan herkullisella tavalla suomalaista koulutuspolitiikkaa vaikenemisesta, joka muuttui mahdottomaksi vuonna 1998, kun ulkomainen keskustelu inklusiosta kantautui Suomeen, ja johti maaliskuussa 2000 järjestettyyn ”Erityisopetuksen arvot ja Strategiat 2000”-seminaariin. Seminaarissa soviteltiin Saloviitaa mukaellen suuhun aiemmin kiellettyä sanaa, jota ei voitaisi tulevaisuudessa välttää. Kaikille yhteisestä koulusta tuli Erityisopettajien liiton tavoite kuitenkin jo aiemmin eli vuonna 1999. Tulevaisuudessa opetusviranomaiset joutuvat Saloviidan mukaan korostamaan enemmän yhteisopetuksen periaatetta. Tämä tarkoittaa tasa-arvon ja kaikille yhteisen koulun osuuden lisääntymistä erityispedagogisessa retoriikassa. (Saloviita 2001, 159 -160.) Suomalaisessa koulutuskeskustelussa ollaan kuitenkin vasta matkalla kohti inklusiivista opetusta, koska integraatiokin on vielä lapsenkengissään, ainakin mitä tulee sen toteutumiseen käytännössä (ks esim. Moberg 2001, 82; Saloviita 2001, 161 -162).

Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) ja Suomen vanhempainliiton julkaisemassa koulukielen sanaston mukaan integraatio tarkoittaa erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden

opettamista yleisopetuksen ryhmissä ja inklusio määritellään vastaavasti erityisopetuksen sulautumiseksi osaksi yleisopetusta (OAJ ja Suomen vanhempainliitto 2003, 9). Äkkiseltään käsitteiden ero vaikuttaa saivartelulta, mutta olennaista on integraatiokäsitteen erityisopetukseen "siirretyt" oppilaat, mikä osoittaa menneessä aikamuodossa jo tapahtuneen oppilaan leimautumisen perustuen oppilaiden luokitteluun joko vamman, vajaavaisuuden tai poikkeavuuden perusteella, kun inklusiivinen ajattelu perustuu kaikkien ihmisten tasa-arvoisuuteen ja luokittelun poistamiseen, tavoitteena sosiaalinen hyväksyminen, joka syntyy suurimmaksi osaksi vammaisten ihmisten mahdollisuuksista toimia työpaikoilla ja yhteisöissä, muodostaa normalisoituneita tehtäviä ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yhtä tärkeitä on muille oppia miten heidän kanssaan toimitaan. (mm. Wood, 1998; Reynolds & Fletcher-Janzen 2000, 928.)

Tutkimuksen teoriaosassa esittelen integraation ja inklusion pääperiaatteet, vaikka tutkimuksessa käsitellään nimenomaan integraatiota eli normaaliopetukseen sijoitettujen erityisoppilaiden opetusta, koska "vahinko" on jo tapahtunut eikä heidän kohdallaan näin ollen voida puhua inklusiivisesta opetuksesta. Käsitteet ovat tutkimusongelman kannalta kuitenkin miltei synonyymisiä, sillä ollaanhan integraation myötä matkalla kohti inklusiivisen opetuksen ideaalia, ja integraatio onnistuneimmillaan eli sosiaalisen ja psykologisen integraation muodossa sisältää piirteitä inklusiivisesta opetuksesta. Integraation ja inklusiivisen opetuksen suhde ei kuitenkaan ole selvä ja synonyyminen eikä se sisällä loogista toiminnallista jatkumoa, sillä edellä esitettyjen määritelmien mukaan integroidusta oppilaasta ei saada inklusoitua oppilasta, vaan inklusiivisen opetuksen toteutumisen ehtona on uuden "erityisopetuksen oppilaiksi leimautumattoman" oppilassukupolven syntyminen. Inklusiivisen opetuksen kulta-aikaa odottaessa meidän on integroitava valtavirrasta "luiskahtaneita" oppilaita takaisin yleisopetukseen, jotta mahdollisimman monen oppilaan kohdalla toteutuisi oikeus tasa-arvoiseen ja oikeudenmukaiseen opetukseen.

2 TUTKIMUKSEN KÄSITTEISTÖÄ

Etnografisessa tutkimuksessa teorian ja käsitejärjestelmän funktio on hieman erilainen kuin perinteisessä, hypoteeseja testaavassa tutkimuksessa. Samoin käsitejärjestelmä toimii toisin. Kun käsitejärjestelmää lähdetään rakentamaan, on etnografisen tutkimuksen kenttäaineisto ensiarvoisen tärkeässä asemassa. Aineiston luokittelu antaa lähtökohdan ja suunnan, ohjaa etsimään kirjallisuudesta aineistoa tukevaa teoreettista, jo aiemmin tutkittua evidenssiä. Sitten palataan taas aineiston luokitteluun, varsinaisen tutkimuksen käsitejärjestelmän rakentamiseen. Se, millaiseksi käsitejärjestelmä sisällöllisesti lopulta muoutuu, onkin jo tutkimustulosta. (Syrjäläinen 1990, 35.)

2.1 Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistäminen

Kauffmanin (1989; 1995; 1997) ja Mobergin (1990) mukaan oppivelvollisuuskoulussa annetun erityisopetuksen alkuvaiheet ovat aina 1960-luvulle saakka edustaneet kaksitahoista (duaalista) rinnakkaiskoulujärjestelmää: erityisopetus on ollut selkeästi erillään yleisestä opetuksesta. Tällaisen järjestelmän taustalla voidaan nähdä useita perinteisen erityisopetuksen taustaolettamuksia:

- 1) Osa oppilaista eroaa enemmistöstä niin paljon, että enemmistölle tarkoitettu yleinen opetus ei tyydytä heidän erityistarpeitaan.
- 2) Kaikki opettajat eivät kykene opettamaan kaikkia oppilaita. Erityisopettajilta vaaditaan erityiskoulutuksen antamaa erityisosaamista.
- 3) Erityisopetuksen antaminen edellyttää erityisopetusta tarvitsevien identifioimista ja nimeämistä.
- 4) Tehokas yksilöllinen opetus edellyttää eräissä tapauksissa erillään annettavaa opetusta. Oppilaalla on tällöin oikeus saada opetus erityisluokassa.
- 5) Opetuksen laatu on tärkeämpi kuin opetuksen paikka.

(Moberg 1998, 141 -142).

Integraatioideologian kannattajien (esim. Will 1986; Gartner & Lipsky 1987) mielestä kaksitahoista koulujärjestelmää kuvaava kieli ja sen terminologia ovat pirstomisen, eristämisen ja poissulkemisen kieltä. He kääntävät edellä esitetyt olettamukset päinvastaisiksi:

- 1) Oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Kaikkia voidaan opettaa samojen yleisperiaatteiden mukaan, eikä erillistä erityisopetusta tarvita lainkaan.
- 2) Hyvä opettaja kykenee opettamaan kaikkia oppilaita riittävän yksilöllisesti. Erityisopettajakoulutusta ei tarvita.
- 3) Ketään ei tarvitse leimata erityiseksi erityisopetusta varten. Erityisopetuksen organisoiminen on kallista.
- 4) Kaikki oppilaat voivat saada hyvän opetuksen tavallisissa luokissa. Eristäminen ikätovereista on ihmisarvoa alentavaa, eikä se kuulu vapautta ja tasa-arvoa edustavaan yhteisöön.
- 5) Erillään annettava opetus on diskriminoivaa. Näin opetuksen paikka on olenaisempaa kuin opetuksen laatu.

(Moberg 1998, 142).

Edellä esitetty erityisopetuksen taustaolettamuksen vastakkainasettelu nousee ensisijaisesti yksilöpatologisesta ja opetuksellisesta näkökulmasta. Mm. Sapon-Shevin (1995), Emanulesson (1997) ja Skrtic (1997) ovat tarkastelleet erityisoppilaita ja erityisopetusta myös yhteisön patologian näkökulmasta. Mobergin (1998, 143) mukaan he edellyttävät integraation tavoittelussa ihmisoikeuksien turvaamisesta lähtevää ympäröivän yhteisön ja opetuksen menetelmien muuttamista. Sapon-Shevin (1995, 1, 11) on tiivistänyt integraation yhteisöllisen olemuksen ja sen tavoittelun seuraavasti:

Inklusio on paljon enemmän kuin kasvatusta, paljon enemmän kuin yksilölliset luokkahuoneet; se on jopa enemmän kuin itse koulu. Inklusio todella vaatii koulualueiden ja koulujen perusteellista uudelleenorganisointia. Se tarkoittaa muutoksia opetussuunnitelmassa, muutoksia pedagogiikassa, henkilökunnan käytössä, opettajakoulutuksessa jne. - - Uudelleenorganisointi ei tarkoita vain odotuksia siitä millaisen luokkahuoneen me haluamme, vaan millaisen maailman me haluamme ja miten me valmistamme lapsia olemaan osa laajempaa yhteisöä.

(kirjoittajan vapaa suomennos)

Kaikkiaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiossa on kysymys kaikkien yksilöiden hyvästä, oikeudenmukaisesta ja ihmisarvoisesta kohtelusta koulutuksessa ja kouluorganisaation kehittämistä palvelemaan tämän tavoitteen saavuttamista. (Moberg 1998, 143.)

Mobergin (1998, 137) mukaan integraatio erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatustalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskoulu. Idealistisena tavoitteena on yksi kaikkia koulutettavia palveleva yhteinen koulujärjestelmä (inkluusiivinen koulu), jossa yksi ja sama koulu pystyy tällöin ottamaan huomioon koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. Perimmäisenä tavoitteena tässä ajattelussa on ollut luoda pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. (Will 1986; Stainback, Stainback & Forest 1989; Emanuelsson 1997.)

Integraatioajattelun syntyyn ja kehittymiseen ovat vaikuttaneet toisaalta erillisen (segregoidun) erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset ja toisaalta ne muutokset, joita on tapahtunut oppimista, oppilaiden erilaisuutta ja yksilöiden tasa-arvoa koskevissa käsityksissä. Erityisluokkien tehokkuutta alettiin epäillä jo 1950-luvulla (Johnson 1962), mutta Mobergin (1998, 137) mukaan erityisesti Dunnin (1968) katsaus *Special Education for the Mildly Retarded – is much of it justifiable?* vauhditti erityisluokkaopetuksen tehokkuuteen kohdistunutta kritiikkiä, mikä on jatkunut eräiltä osin 1990-luvulle saakka (Moberg 1998, 137; Baker, Wang & Walberg 1995.)

Dunn väitti artikkelissaan, että erityisopetuksen luokitukset olivat leimaavia. Luokat olivat eristyneitä, suurin osa vähemmistöoppilaista oli sijoitettu erityisopetuksen luokkiin, ja aivan liian usein sijoituspäätökset perustuivat ainoastaan älykkyyssosamäärään. Tänä aikana monet muut asiat siivilöityivät erityisopetuksen ja siviilioikeuksien alueelle, ja kuultiin oikeustapauksista vähemmistöoppilaiden sijoituksista erityisopetukseen ilman sopivaa tutkimusta ja arviointia. Nämä oikeustapaukset johtivat ryhmätestauksen poistamiseen erityisopetuksen arviointitutkimuksista. Vaadittiin, että oppilaille tehdään kasvatuksellinen arviointi äidinkielellään. Näitten tapausten pääasiallinen sysäys oli pysäyttää erityisopetuksen käytänteitä tulemasta yleisopetuksen ”dumppauspoh-

jaksi” (Hocutt, Martin & McKinney, 1991; McMillan & Hendrick, 1993; Reynolds & Fletcher-Janzen 2000, 929 -930).

Pedagogisen tehottomuuden lisäksi segregoitua erityisopetusta on syytetty siitä, että se leimaa oppilaansa kielteisesti ja edistää koulutuksellista ja yhteiskunnallista syrjäytymistä. Kun samanaikaisesti länsimaissa ovat voimistuneet kaikkien ihmisten ihmisarvon kunnioittamista koskevat vaatimukset, on integraation tavoittelulle syntynyt moraalinen perusta; se on oikein, se on hyvä asia. (Moberg 1998, 137, ks. myös Lewis & McLoughlin 1990, 6.)

Kouluelämässä integraation toteuttaminen tarkoittaa karkeimmillaan erityisopetusta tarvitsevan oppilaan sijoittamista normaaliopetuksen piiriin ikäistensä oppilaiden kanssa samaan luokkaan (fyysinen integraatio). Se ei tarkoita samojen oppimäärien ja menetelmien käyttöä, vaan edellyttää opetuksen, sen päämäärien ja tavoitteiden mukauttamista oppilaan kokonaiskapasiteetin mukaan. Integraatioajattelun lähtökohtana on segregoitumisen estäminen. Erityisoppilaan uskotaan ajautuvan normaaliryhmän ulkopuolelle, jollei hän ole tämän kanssa jatkuvassa, säännöllisessä ja luonnollisessa kontaktissa (toiminnallinen integraatio). Näin ollen erityisoppilaiden asemaa ikäistensä joukossa ja yhteiskunnassa pyritään parantamaan asettamalla heidät luonnolliseksi osaksi ”normaalioppilaiden” ryhmää. Heidän täytyy oppia toimimaan yhdessä laajemman yhteisön kanssa ja samoin tuon yhteisön täytyy oppia toimimaan heidän kanssaan. Sosiaalinen sopeutuminen on riippuvainen muiden yhteisöön kuuluvien kokemuksesta yksilön normaaliudesta, siitä mikä on yhteisön sääntöjen mukaista toimintaa ja siten niihin sopeutunutta käyttäytymistä. Jos yhteisö ”käsittää” yksilön normaaliksi, hän on normaali riippumatta muista sopeutuvuuden määritelmistä (sosiaalinen integraatio). Näin integraatio mahdollistaa henkisen ymmärryksen syntymisen kyvyiltään eritasoisten oppilaiden välillä (psykologinen integraatio). (Howe & Miramontes 1992, 83 -86; Moberg 1996, 121.)

Kuvatessaan erityis- ja yleisopetuksen integraation käsitettä 1980-luvun alussa Moberg (1998, 138) käytti edellä esitettyä Söderin (1979) jaottelua integraationmuodoista; fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen (Moberg 1982a). Hänen tarkoituksenaan oli jo tuolloin korostaa sitä, että fyysinen integraatio on ”vähemmän” integraatiota kuin toiminnallinen integraatio ja että sosiaalinen integraatio puolestaan on selvästi

”enemmän” integraatiota kuin toiminnallinen. Erityisesti hän korosti tuolloin keinojen ja päämäärien erottamisen tärkeyttä. Erilaisten oppilaiden fyysinen sijoittaminen yhteen ei ole integraation päämäärä, mutta fyysinen yhdessäolo koulussa edistää mahdollisuuksia kaikkien osapuolten yhteisiin toimintoihin ja sosiaalisen integraation kehittymiseen koulussa sekä myöhemmin koulun jälkeisessä aikuiselämässä. Kouluaikana todellinen tavoite on sosiaalisen integraation edistäminen. Koulun jälkeen sosiaalisen integraation ohella korostuu tavoitteena yhteiskunnallinen integraatio. Integraation muotojen käsitteellisiä eroja sekä niiden merkitystä keinona ja päämääränä Moberg on tähdentänyt myöhemminkin. (Moberg 1993; 1996; Moberg 1998, 138.)

2.1.1 Integraation tausta-aatteita

Integraatioideologia edustaa yleistä normalisaatioperiaatetta (Nirje 1969; Wolfenberger 1983) vammaisten kohtelussa, jolloin integraation kehittymisen olennaisiksi taustaelementeiksi voidaan Mobergin (1998, 137 - 138) mukaan yksilöidä seuraavat arvolähtökohdat: Jokaisen yksilön kunnioittaminen, jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään, itsemääräämisoikeus, tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen, mahdollisuus olla arvostettu ja mahdollisuus osallistumiseen. Periaatteen taustalla on pyrkimys vammaisten tasa-arvon ja oikeuksien turvaamiseen. Sen mukaan vammaisille henkilöille pyritään luomaan sellaiset jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä kulttuurin tavallisia malleja ja olosuhteita.

Yhdysvalloissa integraatiokeskustelu kulki 1970- ja 1980- luvuilla lähinnä mainstream- käsitteen alla. Sitä määritteleviin piirteisiin kuuluvat 1) vähiten rajoittavan ympäristön (LRE = Least Restrictive Environment) – periaate, 2) oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma (IEP = Individualized Education Program) sekä koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkeytys (Esim. Kauffman, Gottlieb, Agard & Kukic 1975). Innokaimmat integraatiokehityksen kannattajat eivät ole tyytyneet kuitenkaan ratkaisuihin, joissa segregoiivat erityisympäristöt edelleen olisivat mahdollisia. On syntynyt uusia integraatio-liikkeitä, jotka pyrkivät entistä voimakkaammin korostamaan integraatioajattelun perimmäisiä ideologisia tavoitteita ja vaativat kokonaisvaltaista erityisopetuksen uudelleenarviointia ja täydellisempää erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista. Täl-

laisia uusia liikkeitä ovat 1980-luvulla syntyneet REI (Regular Education Initiative) -liike sekä ”inklusiivinen kasvatus” (Inclusive Education) –liike. (Moberg 1995, 198; 1998, 140.)

Integraation määritelmässä voidaan Ihatsun mukaan (1987, 35) erottaa kahdenlaista painotusta. Kun integraatiota tarkastellaan hallinnolliselta kannalta, malleissa esitetään erilaisia ratkaisuja oppilaiden opettamiseksi vähiten rajoittavissa ympäristöissä (LRE). Tällöin vammaisten lasten erityishuollon ja opetuksen hallinnon ja suunnittelun kannalta integraatio merkitsee normalisaatioperiaatteen noudattamista siten, että erityishuolto- ja opetus pyritään järjestämään yleisten huolto-, kuntoutus- ja opetuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. Lindsayn (1984, 163) mukaan koulu toteuttaa integraatiota tuottaessaan erityiskasvatuksellisia toimenpiteitä omista resursseistaan ylimääräisen ohjauksen ja avustavien toimenpiteiden muodossa.

Ihatsun (1987, 38 -40) mukaan vammaisten lasten koulutuksen kannalta aidon tasa-arvon periaatteen mukaista toimintaa on sellainen suhteellisuus ja kohtuus, joka hyvittää lasten lähtötilan puutteet oikeudenmukaisen lopputuloksen, yhtäläisen kouluosaavutusten profiilin saavuttamiseksi. Tämä ei merkitse vain kognitiivisten minimitavoitteiden saavuttamista, vaan ennen muuta ehyen kokonaispersoonallisuuden kehittymistä ja myönteistä minäkäsitystä. Ihatsun mukaan integraatiokäsitettä analysoitaessa on otettava huomioon se sosiaalinen yhteisö, johon integroitumisen ajatellaan tapahtuvan iän ja kehityksen funktiona. Sosiaalinen integraatio merkitsee ihmisen elämänkaaren eri vaiheissa erilaisia asioita.

Yhdysvaltojen vuoden 1983 periaatelaki vammaisten lasten opetuksesta (the Education of All Handicapped Act 1/83) suosittelee, että muodolliset toimenpiteet oppilaan arvioimiseksi tulee aloittaa, kun on ilmiselviä perusteita olettaa lapsen tarpeiden joko vaativan enemmän järjestelyjä tai poikkeavan niistä mahdollisuuksista ja voimavaroista, jotka ovat yleisesti saatavilla tavallisissa kouluissa normaaleissa olosuhteissa. (Lindsay 1984, 163.) Arvioinnin tarkoituksena on järjestää oppilaalle ohjelmia tämän osoittamien kykyjen ja vajeiden perusteella. Ohjelmat perustuvat tarvittaviin palveluihin. Alkuarvioinnin jälkeen saatuaan tietoa erityisopetuksellisen tarpeen määrästä ja laadusta, erityisopettaja suunnittelee yksilöllisen opetussuunnitelman ja myöhemmin arviointi muuttuu oppilaan oppimisprosessin seurannaksi ja oman työn eli ohjelman laadun arvioinniksi. (McLoughlin & Lewis 1990, 6.)

Henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) laadinnan lähtökohtana ovat oppilaan omat edellytykset ja yksilölliset tarpeet ja tavoitteena toimia oppilaan kykyjä kehittäen. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 18 ja 28.) HOPS perustuu lain määräämien tai suosittamien poikkeaville lapsille ja nuorille osoitettujen palvelujen saatavuuteen. Näitä ovat oppilaan ja vanhempien oikeuksien turvaaminen, takuu opetuksen ja kuntoutuksen järjestämisestä, puolueettoman testauksen suorittamisesta ja mahdollisimman vähän rajoittava ympäristö. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 30 -31.)

Henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan tulee kuulua:

- a) selvitys oppilaan tämänhetkisestä suoritustasosta
- b) selvitys vuositavoitteista sekä lyhyen aikavälin tavoitteista
- c) maininnat tarvittavasta erityisopetuksesta ja muista vastaavista palveluista sekä siitä, kuinka hyvin oppilas voi osallistua normaaleihin opetusohjelmiin
- d) maininta palvelujen suunnitelluista alkamisajoista ja ennakoidusta kestosta
- e) maininta objektiivisista kriteereistä ja evaluaatiomenetelmistä sen määrittämiseksi onko oppilas saavuttanut lyhyen aikavälin tavoitteet
- f) selvitys erityispalveluista sekä arvio siitä, missä määrin oppilas kykenee käyttämään normaalipalveluja
- g) arvio siitä, kuinka kauan näitä palveluja käytetään, sekä asianmukaiset perusteet arviointisuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi. (Ahvenainen ym. 1994, 29.)

Henkilökohtainen opetussuunnitelma edellyttää oppilaitoksen henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien välistä jatkuvaa yhteistoimintaa opetus- ja kasvatussuunnitelman luomiseksi. Se on prosessi, joka koostuu tiedon keräämisestä, päätösten tekemisestä, opetustarpeiden tunnistamisesta ja arvioimisesta sekä oppilaiden sijoittamisesta ja oppilaskohtaisen ohjelman suunnittelusta. Luonnollisesti se edellyttää myös ohjelman ja toimenpiteiden toteuttamista ja näiden seuranta ja arviointia. HOPS jakautuu kahteen vaiheeseen, joista ensimmäisessä keskitytään kokonaiskuntoutussuunnitelman laatimiseen ja sen pohjalta luotavaan henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan ja sen kehittämiseen. (Ahvenainen ym. 1994, 29 & 33 -37.)

Pyrkiessään edistämään integraatiota ovat ylimmät kouluviranomaiset Suomessakin pyrkineet 1970-luvulta saakka suosittamaan erityisopetukselle mahdollisimman "integroituja" sijoitusratkaisuja. Tämä periaate on tullut tunnetuksi vähiten rajoittava

ympäristö – periaatteena. Tällainen fyysinen yhdessäolo ei ole käsitteenä tietenkään sama kuin integraatio. Myöskään tavalliseen luokkaan sijoitetun oppilaan nimittäminen ”integroiduksi oppilaaksi” ei ole Mobergin (1998, 140) mukaan käsitteellisesti oikea ilmaisu; sehän merkitsisi toivotun integraation saavuttamista silloin, kun oppilas käy koulua samassa luokassa kuin ikätoverinsa.

Integraatio vaikuttaa opetussuunnitelmiin ja menetelmiin sosiaalisesti valideja tavoitteita, menetelmiä ja tuloksia tukien. Tämän mukaan erityisoppilaita integroitaessa hyödynnetään tavallisten koulujen opettajien suhtautumista oppilaisiin ja heidän oppilailleen asettamia tavoitteita tavalla, joka sisältää vähemmän ”vammuttavia asenteita” ja käsittelee oppilaita iän vaatimusten mukaisesti nojautumatta kehitystasoihin opetuksen perustana. Tämän lisäksi opetus on funktionalisempaa, erilaisiin ympäristöihin suuntautuvaa eikä leimaa lapsia niin kuin segregoitu opetus. Näiden opettajien on myös todettu käyttävän erityisopetuksen opettajia vähemmän aversiivisiä käyttäytymisen muokauskeinoja. Integroidussa opetuksessa elämän realiteetit ovat lähempänä ja erilaisuudesta tulee oppimistapahtuman rikkaus. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 160.)

Ihatsu (1987, 35) näkee integraation laaja-alaisena kasvatuskysymyksenä, jolloin näkemyksessä korostuu vammaisten oppilaiden tarve adekvaattiin yleisopetukseen sidottuun kasvatukseen. Meisels (1978) on tarkastellut integraatiota laillisesta, moraalista, sosiokulttuurisesta ja kasvatuksellisesta näkökulmasta, jolloin laillisuuden näkökulmasta integraatio merkitsee oppimisoikeuden ja tasa-arvon tunnustamista vammaisille oppilaille. Moraalin kannalta integraatio on puolestaan keino vähentää vammaisten henkilöiden eristämistä. Sosiokulttuurisesti integraatio on täyden yhteiskunnallisen osallistumisoikeuden antamista vammaisille henkilöille heidän omilla ehdoillaan ja kasvatuksen kannalta integraatio tarjoaa vammaisille oppilaille samat mallit ja mahdollisuudet vuorovaikutukseen kuin ei-vammaisillekin. (Ihatsu 1978, 36.)

Mobergin (1998, 138 -139) mukaan viimeaikaisessa kansainvälistyneessä integraatiokeskustelussa (mm. Sapon-Shevin 1995; Emanuelsson 1997; Skrtic 1997) erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämisyrittäminen on nähty ensisijaisesti yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden tavoittelun välineenä. Keskusteluissa on korostettu todellisen integraation prosessi- ja päämääräluonnetta ja sitä, että tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan suuria rakenteellisia ja pedagogisia muutoksia nykyisessä koulutusjärjestelmässä. Mo-

berg määrittelee integraation poliittisena käsitteenä ensisijaisesti tavoitteeksi, demokraattisiin ihanteisiin pohjautuvaksi toivotuksi tilaksi, jota kohti yhteiskunnassa ja sen koululaitoksessa tulisi pyrkiä. Hänen mukaansa käsite voidaan nähdä myös laadullisena piirteenä sellaisessa prosessissa, joka johtaa toivottuun tilaan. Näin käsitettynä integraatio liittyy siihen, mitä pitäisi tehdä kasvatusympäristöissä ja yhteisöissä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteisön yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi.

Integraation tavoittelussa on pyritty etenemään asteittain. Tällöin on usein lähdetty liikkeelle erityisopetuksen organisoinnin mallista, jossa on esitetty erilaisia oppimisympäristöjä (paikkoja) järjestettynä sen perusteella, miten etäälle tai miten pitkäksi ajaksi ne on sijoitettu erilleen yleisopetuksen paikasta. Jos kahden erityisoppimisympäristön fyysinen etäisyys yleisopetuksesta on sama (esim. erillinen erityisluokka), niin ratkaisevaa segregaatioasteen määrittelyssä on se, miten suuren osan opetusajasta oppilas viettää ko. ympäristössä. Tällä tavalla kaikki erityisopetusratkaisut voidaan sijoittaa ulottuvuudelle, jonka toisessa päässä on täysiaikainen laitossijoitus ja toisessa päässä täysiaikainen normaaliluokkasijoitus. Tällaiset erityisopetusympäristöjen jatkumo-kuvaukset ovat olleet tuttuja suomalaisessakin erityisopetuksessa 1980-luvulta lähtien (Esim. Moberg 1982b; 1984). (Moberg 1998, 139 -140.)

Booth (1982, 198) on määritellyt integraation myös osallistumisen termillä. Se on prosessi, jossa osallistuminen tavallisen koulun kasvatukselliseen ja sosiaaliseen elämään lisääntyy. Osallistuminen voi tapahtua vaihteittain ja osa-aikaisesti, jolloin oppilaiden aika jakaantuu normaaliluokan ja erityisopetuksellisen yksikön välillä. Samoin myös erityisopetuksen ja normaaliopetuksen opettajat osallistuvat vuorotellen eri ryhmien opetukseen. (Hegarty 1989, 10 ja 66 -68.)

Howen ym. (1992, 69) mukaan ideaalisesti toteutunut integraatio on kaikenlaisten oppilaiden opettamista niin, ettei kukaan ajaudu opetuksen ulkopuolelle, ettei ketään eristetä luokasta oppimisen vuoksi, vaan oppiminen tapahtuu mahdollisimman luonnollisesti erilaisia menetelmiä käyttäen. Se on henkilökohtaisen opetussuunnitelman mukaan toimimista, jolloin varmistuu jokaisen oppilaan osalta hänen tarvitsemiensa palvelujen riittävyys. Integraatio ei tarkoita oppilaiden "tasapäistämistä", saman tietopääoman istuttamista mieleen kuin mieleen, vaan se on yhteenkuuluvuudentunteen juurruttamista yhteisvastuullisuuden hengessä. Vastuu integraation toteutumisesta kuuluu kaikille

opettajille ja heidän tehtävänsä on: *“...To create an atmosphere of mutual respect and shared responsibility within the school environment as a whole.”*

2.1.2 Integraatiosta inklusiioon

Inklusion historia on jokseenkin samankaltainen kuin Yhdysvaltojen erityisopetuksen historia, sillä monet vanhemmat ja vammaisten edunvalvojat ovat aina työskennelleet luodakseen paremman elämän lapsilleen ja muille vähemmän onnekkaille. Siviilioikeuksien kehitysluokke työnsi segregaaation esille. Enää ei hyväksytty yksilöiden eristämistä rotun, sukupuolen tai vamman vuoksi. Oikeustapaukset vammaisten lasten pääsyn helpottamiseksi yleisiin kouluihin tulivat samansuuntaisiksi vuoden 1954 laajan oikeustapausten kanssa, Brown vastaan Koululautakunta, väittäen, että kaikkien oppilaiden hyväksyminen yleisiin kouluihin oli reilua, eettistä ja hyväksyttävää. Samantapaisia oikeuden päätöksiä seurasi (ks. Biklen 2001, 56 -57) ohjeistuksella, että koulualueet eivät voi kieltää koulutuspalveluja vammaisilta lapsilta. Useiden oikeustapausten seurauksena vuoden 1975 Education of All Handicapped Children Actin toimintalinjauksessa vaadittiin, että kaikilla oppilailla tulee olla oikeus koulutukseen. Valtiollista lakia on muutettu ja uudelleen vahvistettu muutamia kertoja ja se tunnetaan nykyään the Individuals with Disabilities Education Act' inä. (IDEA, P.L. 105 - 17). (Reynolds & Fletcher-Janzen 2000, 929 - 930; Biklen 2001, 56 -57.)

Inklusio-käsitteelle ovat mm. Stainback & Stainback (1992) esittäneet monia perusteluja. Se ilmaisee Mobergin (1998, 141) mukaan termejä ”integraatio” ja ”mainstreaming” paremmin, mitä tarvitaan – kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan kotikoulun kaikkiin toimintoihin, ei ainoastaan sijoittaa valtavirtaan. Toiseksi, integraatio viittaa siihen, että joku on syrjässä, ulkopuolella ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan. Inklusiiossa ollaan alusta asti kaikille yhteisessä koulussa. Kolmanneksi, kaikki mukaan ottava koulu joutuu kehittämään järjestelmän, jossa kaikkien oppilaiden tarpeet otetaan huomioon. Neljänneksi, termi korostaa koulun koko henkilökunnan yhteistyötä ja osallistumista kasvatustyöhön. (Moberg 1998, 141.)

Karagiannis ja Stainbackin ja Stainbackin (1997, 3 -4.) mukaan inklusiivisessa koulussa on kolme toisiinsa liittyvää käytännöllistä komponenttia: Tukitoimet, järjestelmälli-

set komponentit, jotka sisältävät toisiaan tukevien tiimien ja yksilöiden yhteistoiminnan muodollisissa ja epämuodollisissa yhteyksissä (Stainback & Stainback, 1990a, 1990b, 1990c; Villa & Thousand, 1990). Toiseksi yhteistoiminnallinen konsultaatio ja tiimityöskentely eli menetelmällinen komponentti, jossa erilaisen kokemuksen omaavat yksilöt työskentelevät yhdessä suunnitellakseen ja toimeenpannakseen ohjelmia erilaisille oppilaille yleisopetuksen ympäristöissä (Harris 1990, Porter, Wilson, Kelly & den Otter, 1991; Pugach & Johnson, 1990, Thousand & Villa 1990). Kolmanneksi, yhteistoiminnallinen oppiminen eli opetuksellinen komponentti viittaa sellaisen luokkahuoneilmapiirin luomiseen, jossa eritasoiset ja erilaisista asioista kiinnostuneet oppilaat voivat saavuttaa potentiaalinsa (Johnson & Johnson 1986; Sapon-Shevin 1990). Mm. heterogeeniset ryhmät, oppilastutorointi erilaisissa muodoissa ja oppimisryhmät ohjeellisissa ja luovissa toiminnoissa ovat joitakin yhteistoiminnallisen oppimisen muotoja. Karagiannis ym. (1997, 11) mukaan aito inklusio ei tarkoita vammaisten oppilaiden sijoittamista yleisopetuksen luokkaan ilman opettajille ja oppilaille annettavaa tukea. Toisin sanoen, inklusiivisen koulun ensisijainen tarkoitus ei ole säästää rahaa: Se on tukea sopivasti kaikkia oppilaita.

Gartnerin ja Lipskyn (1987) mukaan paradigman muutos on tarpeen jouduttamaan sulautunutta tai yhtenäistä kasvatuksellista systeemiä, jossa opettajat hyväksyvät velvollisuuden opettaa kaikkia oppilaita ja hyväksyvät ohjeet varmistaakseen, että jokainen menestyy. Inklusion vastustajat väittävät inklusion käytänteitä vastaan, jotka perustuvat pragmaattisiin, sosiopoliittisiin ja empiirisiin syihin. Ensiksi, monet tutkijat ovat kyseenalaistaneet yleisopetuksen opettajien halukkuuden ja kyvyn tarvittaviin sovellutuksiin mukautuakseen suurempiin oppilaiden erilaisuuksiin, mukaan lukien kaikkien, tai useimmiten, vammaisten lasten integraatio (Baker & Zigmond, 1990; Fuchs & Fuchs, 1991; Schumaker & Deshler, 1988; Schumm & Vaughn, 1991). McMillanin, Semmelin ja Gerberin (1994) mukaan useimmilla luokanopettajilla ei ole aikaa, koulutusta tai oikeata asennetta työskennellä tehokkaasti erittäin heikosti menestyvien oppilaiden kanssa. Lisäksi resurssit tai kannustimet tavallisten opettajien muutokseen ovat vähäisiä. (Reynolds & Fletcher-Janzen 2000, 928)

Suomessa Moberg (1984, 1997, 1998) on tutkinut luokanopettajien ja erityisopettajien suhtautumista yleisopetuksen ja erityisopetuksen integrointiin. Hänen mukaansa (2001, 86) opettajien asenteet integraatioon ovat hyvin kielteisiä ja kriittisiä. Opettajat,

jotka työssään joutuvat konkreettisesti vastaamaan oppilaittensa kasvatuksellisten erityistarpeiden kohtaamisesta, arvioivat integraatiota mieluummin opetuksellisesta kuin yhteiskuntapoliittisesta perspektiivistä. Heidän huolenaiheensa on toisaalta se, miten hyvin oppilaiden yksilölliset edellytykset ja kasvatukselliset tarpeet tulevat huomioonotetuksi ja toisaalta se, miten heidän ammattitaitonsa riittää erilaisissa vaihtoehtoisissa ratkaisuisa. Erityisopettajilla on professionsa edustajina taipumus korostaa opettajien erityisosamisen vaatimusta sekä oppilaiden erityisyyttä ja oikeutta saada laadukasta erityisopetusta erityiskoulutettujen opettajien johdolla. Yleisopettajat ja aineenopettajat puolestaan epäilevät oman koulutuksensa ja taitojensa sekä yleisopetuksen resurssien riittävyyttä tilanteessa, jossa ”hankalia” tai ”vaikeasti opetettavia” oppilaita ei siirretäkään enää pois heidän luokistaan. (Moberg 1998, 139.)

Karagiannis ja Stainbackin ja Stainbackin (1997, 6 - 7) mukaan inklusiivisessa koulussa on olennaista, että oppilaiden pitäisi saada tarvitsemansa palvelut integroivissa olosuhteissa ja, että opettajia pitäisi ohjata päivittämään taitojaan. Koulujen muuttuessa opettajien pitäisi saavuttaa uusia taitoja työskennellessään oppilaiden kanssa, jotka ovat akateemisesti ja sosiaalisesti heikommassa asemassa. He näkevät opettajan ammatin muuttuessa opettajilla olevan mahdollisuuden kehittää ammatillisia taitojaan kollegialisuuden, yhteistoiminnallisuuden ja vertaisryhmän tuen ilmapiirissä. Heidän mukaansa opettajat hyötyvät ensinnäkin tiimityöskentelystä voidessaan konsultoida toisiaan ja saada psykologista tukea. Toiseksi yhteistoiminnallisuus ja konsultaatio auttavat opettajaa parantamaan ammatillisia taitojaan ja tulokset näkyvät Elliotin ja Sheridanin (1992, 319) tutkimusten mukaan oppilaiden oppimisessa. Kolmantena hyötynäkökohtana Karagiannis ja Stainbackit pitävät opettajien tietoisuutta kasvatuksen kehityksestä ja mahdollisuutta ennakoida muutoksia sekä osallistua päivittäisen kouluelämän muokkaamiseen.

Koska integraation syvin olemus (sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation taivottelu) on varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, Mobergin (1998, 141) mielestä ei ole tarpeellista käyttää inklusio- termiä lainkaan, varsinkaan kun sille on vaikea löytää hyvää suomennosta. Tällöin on kuitenkin ymmärrettävä ja määriteltävä integraatio muuna kuin pelkkänä sijoitusratkaisuna tai fyysisenä yhdessäolona. Ihanteellisessa inklusiivisessa kasvatuksessa kaikki oppilaat, vaikeimmin vammaiset mukaan luetuina, käyvät yhdessä ikätovereiden kanssa sitä lähintä koulua, jota käyttäisivät silloin-

kin, jos heillä ei olisi kasvatuksellisia erityistarpeita. Opetuksesta vastaa tällöin yleisopettaja ja tarvittavista erityisopetus- ja muista palveluista päättää yksilöllisistä opetusohjelmista vastaava työryhmä. (Moberg 1998, 140 -141.)

2.2 Oppilaan minäkäsityksen muotoutuminen

Korpisen (1990, 13 -15) mukaan aikaisempi minäkäsitys määrää uuden informaation ja kokemusten valintaa samoin kuin ympäristön tarjoamien arvojen, ihanteiden, tavoitteiden ja odotusten sisäistämistä. Sisäistetty informaatio integroituu osaksi ihanneminää. Uusi informaatio sisäistetään todennäköisimmin silloin kun se tukee ja vahvistaa minän nykyistä rakennetta.

Ihanneminä on läheisessä yhteydessä motivoitumisprosessiin, sillä ihanneminään sisäistetyt arvot, ihanteet ja tavoitteet määräävät niiden kokemusten sisällön, joihin yksilö toiminnassaan tähtää. Jotta kehitystä tapahtuisi koko ajan ja motivaatio olisi jatkuva, tulisi minäkokemusten sopivasti tukea entistä minärakennetta ja samalla tuoda siihen jotain uutta. Jos oppimiskokemukset liittyvät yksilön sisäistämiin arvoihin, koee hän ne merkityksellisiksi. Tämän vuoksi oppimistavoitteiden tulisi olla optimaalisessa suhteessa oppimisedellytyksiin: ei liian vaativia, mutta ei myöskään liian helppoja. Näin vältetään voimattomuuden ja turhautumisen kokemukset. Itsearviointi ja vertailu luovat pohjan minäkäsityksen tärkeimmän osa-alueen, yksilön itsearvostuksen, muodostumiselle. Arvioidessaan jatkuvasti todelliseksi kokemaansa minää, sen eri piirteitä ja rakennetta suhteessa ihanneminään, yksilö luo käsityksen siitä millainen hän on, miten hyvä hän on ja miten arvostettu hän on. Itsearvostus on yksilön kuva omasta minäkäsityksestä suhteessa arvojen muokkaamaan ihanneminään. (Korpinen 1990, 13 -15.)

Kodissa ja sen ihmissuhteissa rakennetaan pohja yksilön minäkokemuksille ja itsearvostukselle. Jos koulun ja kodin tavoitteet ovat yhdensuuntaisia, yhteistyö niiden välillä lisää oppilaan perusturvallisuuden kokemusta. Perusturvallisuutta voidaan Korpisen (1990, 17) mukaan pitää minän ytimenä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatu palaute lisää ja täsmentää yksilön itsetuntemusta. Itsetuntemuksen lisääntyessä tavoiteasettelu muuttuu realistisemmaksi ja onnistumisen kokemukset tulevat todennäköisemmiksi.

Onnistuminen puolestaan vahvistaa itseluottamusta ja lisää pätevydentunnetta sekä lisää onnistumisen odotuksia. Tässä todentuu minäkäsityksen muodostumisen prosessi-luonne. Itsearvostus kehittyy, itsetuntemus lisääntyy ja itseluottamus vahvistuu. Nämä käsitteet voidaan Korpisen mukaan liittää myös kouluoppimisen alueella spesifiin minäkäsitykseen ja puhua itsearvostuksesta, itsetuntemuksesta ja itseluottamuksesta eri oppiaineissa. Kouluminän ja siihen liittyvän itsearvostuksen kehittyminen tapahtuu koulun kokemusmaailmassa. Tällöin suhteet opettajaan ja muihin oppilaisiin ovat keskeisiä. (Korpinen 1990, 15 -17.)

2.2.1 Kouluympäristö ja oppilaan minäkäsitys

Kouluympäristö käsitetään tietyt institutionaaliset piirteet sisältävänä sosiaalipsykologisenä ympäristönä, jolle yhteiskunta on asettanut erityistavoitteet. Koulun tehtävä on uusintaa kulttuuria välittämällä sukupolvelta toiselle tietoja, taitoja ja arvoja eli sosiaalista oppilaat yhteiskunnan jäseniksi (Harva 1960, 62 - 63; Lahdes 1986, 30 - 31.) Toinen koulun tehtävä on lajitella ja valikoida oppilaat yhteiskunnan eri tehtäviin. (Uusitalo 1984, 156 -7; Korpinen 1990, 26.)

Organisaationa koulun tehtävä on toteuttaa yhteiskunnan sille asettamat tehtävät. Koulun organisatorisia keinoja ovat mm. opetussuunnitelmat, opetuksen ja tulosten arvostelujärjestelmät, opettajien kelpoisuusvaatimukset jne. Koulu käsitetään myös yhteisöksi, joka muodostuu siinä toimivien ihmisten, opettajien ja oppilaiden vuorovaikutussuhteista. Koulun institutionaaliset tehtävät ja organisatorinen rakenne määräävät millainen koulu voi yhteisönä olla. Myös koulua ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa suoraan ja välillisesti kouluyhteisöön. Kouluyhteisössä oppilaan minäkäsityksen kehityksen kannalta tärkein tekijä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde. Oppilaan aseman keskeisin määrittäjä on hänen koulumenestyksensä. Opettajan tehtävänä on säädellä siihen vaikuttavia koulun institutionaalisia ja organisatorisia piirteitä. (Korpinen 1990, 26.)

Minäkäsitys on oppimisen tulosta. Korpisen (1990) mukaan empiiriset tutkimukset (Marsh 1984) tukevat perustetta puhua yleisestä minäkäsityksestä ja eri oppiaineisiin liittyvästä minäkäsityksestä. Yksilöllä saattaa olla erilaisia käsityksiä minästään riippuen sii-

tä, minkä ominaispiirteen suhteen hän itseään arvioi ja millaiseen viiteryhmään hän itseään vertaa. (Kelleghan & Fontes 1981; Selznick 1985.) Koulumenestyksen ja minäkäsityksen välisten yhteyksien tarkastelussa on otettava huomioon oppiaine, jossa menestymistä tarkastellaan. Coopersmithin (1967) mukaan yksilö painottaa menestymistään ja epäonnistumistaan omaksumiensa arvojen mukaan. Menestyessään arvostetulla alueella yksilö pitää puutteitaan vähäpätöisemmällä alueella suhteellisen merkityksettöminä. (Korpinen 1990, 27.)

Tutkimuksessaan Korpinen (1990) pyrki rakentamaan yhtenäisen viitekehysten yksilön minäkäsityksen kehityksen kuvaamiseksi ja empiirisen aineiston avulla todentamaan esitetyn mallin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kouluun liittyvä itsearvostus, koulunkäyntimotivaatio ja itseluottamus laskevat yläasteen aikana 7. luokalta 9. luokalle siirryttäessä. Hänen mukaansa huomiota olisi kiinnitettävä koulun sisäiseen elämään: vuorovaikutuksen laatuun, oppilaskeskeisyyden korostamiseen ja koulun ilmapiiriin yleensä. (Korpinen 1990, 87 -90.)

2.2.2. Poikkeavan oppilaan sosiaalinen asema ja minäkäsitys

Ihatsun (1987) mukaan vammaisten oppilaiden sosiaalista asemaa ja vuorovaikutusta käsittelevät tutkimukset ovat perustuneet ennen muuta sosiometriin mittauksiin. Empiiristä tietoa vammaisten asemasta ja vuorovaikutuksesta koulutovereiden kanssa on melko runsaasti. (Ihatsu 1987, 97.) Gottlieben ym. (1978) mukaan kehitysvammaisen sosiaalinen asema oli alhaisempi kuin muiden oppilaiden. Kehitysvammaisen hyväksyntään on Gottlieben tutkimuksen mukaan vaikuttanut koulumenestys ja torjuntaan häiriökäyttäytyminen. Myös muissa tutkimuksissa (Bruininks ym. 1974; Gottliebe 1975; Ianon ym. 1974) on osoitettu lievästi kehitysvammaisen oppilaan sosiaalisen statuksen olevan alhaisempi kuin muiden oppilaiden. Lontoossa tehdyssä Andersonin (1971) tutkimuksessa kehitysvammaiset oppilaat jäivät sosiometrisissä mittauksissa ilman ystävyysvalintaa. (Ihatsu 1987, 97.)

Bryanin (1974) tutkimuksen mukaan luokkien oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat olivat keskimäärin useammin torjuttuja ja vähemmän hyväksytyjä kuin muut oppilaat. Myös heidän sosiaalinen statuksensa oli merkittävästi alhaisempi kuin luokkien

muiden oppilaiden status. Sipersteinin ja Godingin (1983) mukaan oppimisvaikeuksia omaavien oppilaiden sosiaalista statusta kohotti miellyttävä ulkonäkö ja urheilulliset taidot. Tutkimustulokset eivät aina ole näin negatiivisia, vaan mm. Prillmanin (1981) ja Sainaton ym. (1983) tutkimuksissa oppilaiden, joilla oli oppimisvaikeuksia, sosiaalinen status ei eronnut muun ryhmän sosiaalisesta statuksesta. Tuloksiin on Sainaton mukaan saattanut vaikuttaa tutkimuksessa käytetty yleisen hyväksyttävyyden kriteeri. Myöskään Schumakerin (1982) tutkimuksen mukaan oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat eivät olleet luokassa sosiaalisesti eristettyjä, vaan tutkijoiden havainnoinnit osoittivat enemmän käyttäytymisen samankaltaisuutta kuin eroja vertailuryhmään nähden. (Ihatsu 1987, 98.)

Ihatsun (1987, 100) mukaan erityisoppilaiden hyväksyntään on oletettu vaikuttavan enemmän heidän käyttäytymisensä kuin vammaisuus sinänsä (Esim. Jaffe 1966, 1967). Myös Sutherlandin ym.(1983) tutkimus tukee positiivisen käyttäytymisen vaikutusta vertaisten hyväksynnälle luokkatilanteessa. Ihatsun (1987, 101) mukaan lasten asenteita emotionaalisesti häiriintyneitä vertaisia kohtaan on tutkittu varsin vähän. Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että emotionaalisesti häiriintyneet lapset ovat ryhmänä vähemmän hyväksytyjä kuin heidän toverinsa, joita ei ole luokiteltu emotionaalisesti häiriintyneiksi (Chiba 1984). On lisäksi joitakin tutkimustuloksia, joiden mukaan lapset suhtautuvat emotionaalisen häiriintyneisyyden käsitteeseen negatiivisemmin kuin muihin poikkeavuuden käsitteisiin (Parish ym. 1979, Wilkins ym.1980).

Hegartyn (1981) integraatiotutkimus osoitti, että vammaisia oppilaita pidettiin usein ulkoryhmän jäseninä. Hyväksymisestä huolimatta heitä pidettiin erilaisina tai erityistapauksina. Negatiivista havaitsemista tai reagointia ilmeni kuitenkin harvemmin kuin tutkijat olivat arvelleet. (Ihatsu 1987, 102.) Quicken (1986) etnograafisen tutkimuksen mukaan oppilaiden käsitykset poikkeavuudesta erosivat virallisista poikkeavuuden kategoriointijärjestelmistä. 'Liian poikkeaviin' oppilaisiin ei suhtauduta suopeasti. Kaikki erityisoppilaat eivät kuitenkaan ole 'liian poikkeavia'. Oppilaiden poikkeavuuden havaitseminen on tämän tutkimuksen mukaan siis normatiivista ja ei-normatiivista. Normatiivisen poikkeavuuden luokitukseen kuuluivat oppilaat, joilla on jokin selkeästi havaittava fyysinen tai käyttäytymiseen vaikuttava vamma, kuten kuurous, sokeus tai vaikea kehitysvammaisuus. Ei-normatiivisesti poikkeavia oppilaita olivat mm. lievästi oppimis-

häiriöiset ja käyttäytymishäiriöiset oppilaat eli sellaiset ryhmät, joiden käyttäytymistä ei voida luokitella yhden yksimielisen kriteerin perusteella. (Ihatsu 1987, 102 -103.)

2.3 Sosiaalisen vuorovaikutuksen tasot

Mönkkönen (2002, 36 -52) kuvaa sosiaalisen vuorovaikutuksen liikehdintää erilaisten vuorovaikutuksen tasojen avulla. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ensimmäinen taso, tilanteessa olo, kuvaa suhdetta, jossa molemmat osapuolet tietävät olevansa tietyssä institutionaalisessa suhteessa, mutta kumpikaan ei asetu suhteeseen vakavissaan. Tämä tarkoittaa fyysisen tilan yhteistä jakamista, vaikka ei varsinaisesti toimita millään tavalla yhdessä ja kuitenkin tiedetään jotain toisen työstä. Tämä taso on koulumaailmassa verrattavissa fyysiseen integraatioon.

Sosiaalisen vaikuttamisen tasolla toinen käyttää selkeästi valtaa toiseen. Se voi olla valtatilanne, jossa toinen määrittelee vahvasti vuorovaikutuksen kulun ja toinen jää tilanteessa varjoon. Mönkkösen (2002, 44) mukaan auttamiseen ja kasvattamiseen liittyy väistämättä sosiaalisen vaikuttamisen elementti, johon liittyy myös valtaa ja vastuuta. Tällaisissa vuorovaikutustilanteissa voidaan muodollisesti kysyä toisen mielipidettä, mutta hänen kannanottonsa ei oikeasti vaikuta tilanteeseen. Valta voi olla myös näkymätöntä, jolloin toinen osapuoli huomaamattomasti ohittaa eli ignoroi toisen toiminnan tai puheen. Vastaaminen on sosiaalisen vuorovaikutuksen yksi tärkeä elementti ja Mönkkösen mukaan ihminen tulisi nähdä ainutlaatuisena ympäristön vastaamiselle herkistyneenä toimijana. Kolmannella vuorovaikutuksen tasolla, pelisuhteessa, sosiaalisia suhteita luonnehtii parhaiten kilpailun käsite. Sosiaalisen vaikuttamisen tasolla ja pelisuhteessa on toiminnallisen integraation piirteitä, jolloin yleensä joko opettaja, avustaja tai toinen oppilas käyttää valtaa suhteessa integroitavaan oppilaaseen mm. neuvomisen ja ohjauksen muodossa ja erilainen oppija jää vuorovaikutuksessa varjoon. (Mönkkönen 2002, 49.)

Neljännellä tasolla, eli yhteistyösuhteessa on puolestaan piirteitä sosiaalisesta integraatiosta. Tässä suhteessa molemmat osapuolet sitoutuvat samoihin päämääriin ja näkevät yhteisiä tavoitteita sekä etenevät noita tavoitteita kohti. Tälle suhteelle on ominaista sopimukset ja työnjako sekä yhteinen päätös sitoutumisesta. Koulumaailmassa tämän

tason toimintaa ovat opettajilla mm. yksilölliset opetussuunnitelmat ja oppilailta tiimi- ja ryhmätyöt. Viides ja korkein sosiaalisen vuorovaikutuksen taso eli yhteistoiminnallisuus on harvinaisia kohtaamisen hetkiä, jossa ihmisten välillä tapahtuu jotakin molemmille osapuolille merkittävää. Yhteistoiminnallisuus edellyttää yhteistä sosiaalista tietoisuutta, johon liittyy olennaisena osana luottamus. Luottamus puolestaan on edellytys, että yhteistyötasolla vaadittavaa kontrollia ei tarvita tavoitteisiin pääsemiseksi. Mönkkösen mukaan (2002, 45) täydellistä yhteistä ymmärrystä vuorovaikutuksessa voidaan tuskin koskaan saavuttaa, sillä vuorovaikutuksen osapuolet tulkitsevat asioita aina myös oman henkilöhistoriansa, kokemustensa ja tilanteiden luomien edellytysten kautta. (Mönkkönen 2002, 45, 49 -51.)

2.4 Selektiivinen mutismi

Ylikontrolloidun käyttäytymisen häiriöt vastaavat aikuisten psyykkisissä sairaustiloissa depressio- ja pelkotiloja. Välttelevä käyttäytyminen (Avoidant Disorder) ilmenee sosiaalisena vetäytymisenä uusista ja pelottavista tilanteista. Arkuus uusissa tilanteissa saattaa olla heijastusta epävarmuudesta miten käyttäytyä ja ns. "know how'n" puutetta. Tämä tila voi myös johtaa selektiiviseen mutismiin eli valikoivaan puhumattomuuteen, joka saattaa osoittautua vakavaksi psyykkiseksi ongelmaksi ja vaikeasti hoidettavaksi tilaksi. (Davison & Neale 1990, 424 -430.)

Selektiivisestä mutismista on kyse silloin kun lapsi osaa puhua, ja puhuu joissakin tilanteissa esimerkiksi perheenjäsenille, mutta pysyttelee hiljaisena toisten ihmisten läheisyydessä ja eri tilanteissa. Vaihtelua esiintyy, mutta tämä määritelmä sisältää selektiivisen mutismin ydinpiirteet. Yhdysvaltain psykiatrisen yhdistyksen (American Psychiatric Association) henkisten häiriöiden kriteeristö vuodelta 1987 määrittelee selektiivisen mutismin: 1) itsepintaisena kieltäytymisenä puhumisesta joko yhdessä tai useammassa sosiaalisessa tilanteessa (koulu mukaan lukien) sekä 2) kyvykkyytenä puhua ja ymmärtää puhuttua kieltä. (Cline & Baldwin 1994, 5.)

Selektiivinen mutismi havaitaan aikaisintaan silloin kun odotetaan lapsen puhuvan sujuvasti, mutta kuitenkin viimeistään kouluun tultaessa. Älykkyydeltään valikoivasti

puhumattomat oppilaat ovat yhtä heterogeenista joukkoa kuin muutkin lapset. Ensisijaisista selektiivisessä mutismissa on puhemekanismin toiminnallinen häiriintymättömyys. Vaurioita ei ilmene myöskään keskushermostossa tai puhe-elimissä. Jos lapsella on ongelmia kielen ymmärtämisessä tai tuottamisessa, on tärkeitä selvittää onko se vaikuttanut mutismin kehittymiseen. (Cline & Baldwin 1994, 19 -21.)

Nimenomaan itsepintainen kieltäytyminen puhumasta selittää selektiivisen mutismin, sillä monet lapset ovat puhumattomia, kunnes tottuvat uuteen tilanteeseen tai pääsevät puhumattomuuteen johtaneen trauman yli. Selektiivisen mutismin määritelmässä on herättänyt keskustelua, kuinka kauan puhumattomuuden täytyisi kestää, ennenkuin tila määritellään selektiiviseksi mutismiksi. Viitaten Brownin ja L'loydin tilastoihin ja kirjallisuudessa esiintyvään kokemukseen Cline ja Baldwin (1994, 6) olettavat, että 5-7 vuotiaille kuuden kuukauden tai kahden lukukauden puhumattomuus ja tätä vanhemmilla lyhyempikin aika oikeuttaisi ajattelemaan lasta selektiivisenä mutistina. Myös Wright et al. (1985) ja Wilkins (1985) ovat käyttäneet samaa kriteeristöä.

On tärkeitä osata erottaa selektiivinen mutismi normaalista temperamenttierojen aiheuttamasta ujoudesta, sillä niiden välisessä etiologiassa on merkittäviä eroja samoin kuin kehityskaudessa, jolloin tietty käyttäytymistapa muodostuu. Tärkeintä erottaminen on oikean lähestymistavan ja tuen määrittämiseksi. Ujouden määrittelemisessä on enemmän kiinnitetty huomiota siihen miten yksilöt kokevat itsensä ja tutkimusmenetelmänä on yleisimmin käytetty kyselyjä, joissa yksilö kertoo itsestään (self-report questionnaires). Selektiivisen mutismin määritelmässä kiinnitetään sen sijaan enemmän huomiota siihen puhuuko yksilö tietyissä tilanteissa, jolloin tutkimus perustuu useimmin joko suoraan tai epäsuoraan havainnointiin. Ongelmat perheessä ovat melkein aina osatekijöitä selektiivisen mutismin kehityksessä, kun ne vaikuttavat paljon harvemmin ujouden kehittymiseen. Ennen kaikkea mutismi on sosiaalisesti siinä määrin kyvyttömyyttä aiheuttava tila, että siihen on puututtava. (Cline & Baldwin 1994, 6.)

Selektiivisen mutismin juurien on oletettu olevan lapsen sosiaalisessa ja emotionaaliossa kehityksessä. Afasiasta tai kuuroudesta johtuvan puhumattomuuden erottaminen selektiivisestä mutismista ei ole ongelmallista, sillä edellisten aiheuttajana on orgaaninen tila. Mutismiin liittyy joskus piirteitä, jotka yhdistetään autismiin ja lapsuuden skitsofreniaan, jolloin puheen ja kielen toiminnanvajavuuksien (ei fyysistä syytä) ohella esiintyy

häiriöitä muun muassa kehonkuvassa ja vakavia vaikeuksia kaikissa sosiaalisten suhteiden muodoissa sekä impulsiivisuudessa. Myös sekavuutta ja manneristisiä liikesarjoja saattaa esiintyä. Vaikka tilojen erottamisessa ei yleensä ole ongelmia, saattaa käydä niin, että myöhemmin selektiiviseksi mutistiksi diagnosoitu lapsi on ensin määritelty skitsoidiseksi. (Cline & Baldwin 1994, 6 -7.)

Selektiivistä mutismia paljon muistuttava tila on elektiivinen mutismi, jolloin lapsi saattaa esimerkiksi puhua luokassa oppilastovereilleen, mutta kieltäytyy puhumasta opettajalle. Varsin harvinainen, mutta selektiivisestä mutismista erotettava tila on progressiivinen mutismi, jolle on ominaista lapsen kieltäytyminen puhumasta edes perheenjäsenilleen, joille hän on aiemmin puhunut. Cline ja Baldwin (1994) eivät kannata diagnostisen termistön laajentamista koskemaan selektiivisen mutismin eri lajeja, vaan suosivat laajaa, kaikenkattavaa, ateoreettista, kuvaavaa termiä selektiiviselle mutismille. Myös valikoivasti puhumattomat lapset ovat hyvin heterogeeninen ryhmä ja tärkeämpää kuin nimeäminen, on kuvata lapsen käyttäytymistä tarkasti: kenelle hän puhuu, missä tilanteissa ja asetelmissa, kuinka usein, kuinka lujaa, minkälaiselle varmuudella ja kuinka kauan? (Cline & Baldwin 1994, 9 -11.)

Selektiivisen mutismin esiintyvyyksissä on poikkeavuutta sen mukaan miten sitä on tutkittu. Poikkeavuuteen vaikuttaa tutkimusryhmien käyttämä kriteeristö samoin kuin tutkijoiden ja keskustusten erikoistuminen auttamaan asiakkaita, joilla on tietyn tyyppisiä ongelmia. On myös oletettavaa, että selektiivinen mutismi on yleisempää perheissä, jotka ovat sosiaalisesti eristäytyneitä joko harvaanasutuilla alueilla tai siirtolaisuuden vuoksi, jolloin kaikki tapaukset eivät tule tietoon. Kuuden kuukauden puhumattomuuskriteerin perusteella esiintyvyyksien oletetaan olevan 8 promillea väestöstä (ks. Brown & Lloyd, 1975; Fundudis, Kolvin & Garside 1979). (Cline & Baldwin 1994, 11 -14..)

Useimmissa lapsuuden kielellisissä häiriöissä poikien osuus on suurempi kuin tyttöjen. Selektiivistä mutismia havaitaan kuitenkin useammin tytöissä. Cline ja Baldwin (1994) yhdistivät omista tutkimuksistaan saamansa aineiston Wright ja kumppaneiden sekä Lebrun aineistojen kanssa saaden 302 selektiivisen mutistin otoksen, joista 57 % oli tyttöjä ja 43 % poikia. Muun muassa lapsuuden temperamentilla (Prior 1992) ja kulttuurisilla tekijöillä (Meijer 1979) on oletettu olevan vaikutusta tähän sukupuolijakaumaan. Haydenin (1980) tutkimus osoitti, että poikien selektiivinen mutismi havaitaan keskimää-

rin 2.3 vuotta aiemmin kuin tyttöjen. Hän uskoi tämän johtuvan siitä, että tytöillä passiivinen, riippuvainen ja ujo käyttäytyminen on siedettävämpää kuin pojilla. Cline ja Baldwinin (1994) kokoama aineisto tukee Haydenin hypoteesia. (Cline & Baldwin 1994, 14 -16.)

Useat tutkijat (mm. Croghan & Craven 1982; Hesselman 1983 ja Lebrun 1990) ovat osoittaneet selektiivisen mutismin olevan yleisempää etniseen vähemmistöön kuuluvien ja siirtolaislasten keskuudessa. Myös kaksikielisyyden on havaittu olevan yhteydessä selektiiviseen mutismiin (Calhoun & Koenig 1973; Goll 1980; Cline & Kysel 1987-88; Youngerman 1979). Nämä ovat yhteydessä sosiokulttuuriseen ristiriitaan, jonka aiheuttaa lapsessa heräävä stressi ja jatkumattomuuden tunne kahden kulttuurin välillä. Selektiivisen mutismin aiheuttaja ja ylläpitäjä näiden ryhmien lapsissa saattaa olla juuri kyvyttömyys käsitellä erilaisten kulttuurien synnyttämää ristiriitaa koulun alkaessa. (Cline & Baldwin 1994, 16 -19.)

2.5 Lievä kehitysvammaisuus

Yhdysvaltain Kehitysvammaliiton, the American Association on Mental Retardation (AAMR), julkaiseman määrittely- ja luokituskäsikirjan 9. painoksessa vuodelta 1995 kehitysvammaisuuden määritelmä sisältää neljä merkittävää muutosta, joista ensimmäinen on kehitysvammaisuuden muuttuvan käsitteen valaiseminen. Toiseksi se määrittelee sen mitä pitäisi luokitella ja kuinka kehitysvammaisten tarvitsemia tukijärjestelmiä olisi kuvattava. Kolmas tärkeä muutos on paradigman muutos, jonka mukaan kehitysvammaisuus ymmärretään nykyään älyllisesti vajaakykyisen yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen ilmentymänä eikä suinkaan yksilön absoluuttisena piirteenä. Myös adaptiivisen käyttäytymisen käsite on laajenemassa kohti adaptiivisten taitojen erityisten osa-alueiden määrittelyä. (Kehitysvammaisuus 1995, 8.)

Kehitysvammaisuus tarkoittaa tämänhetkisen toimintakyvyn huomattavaa rajoitusta. Yhdysvalloissa käyttöön otettu kehitysvammaisuuden määrittely- ja tarvearviointijärjestelmä käyttää kehitysvammaisuuden erotteluperustana henkilön älykkyyden ja sopeutumistaitojen ohella hänen toiminnallista suhdetaan ympäristöön, kotiin, kouluun, työ-

hön ja yhteiskuntaan. Kehitysvammaisuus viittaa siis myös vallitsevan toimintatason oleellisiin rajoituksiin kahdella tai useammalla seuraavista soveltuvista itsenäisen elämän taitojen alueista: viestiminen, omatoimisuus, kodinhoito, sosiaaliset taidot, yhteisössä liikkuminen, itsesääätely, terveys ja turvallisuus, kirjalliset taidot, vapaa-aika ja työ. (Kehitysvammaisuus 1995, 8; Kuparinen 1995, 11.)

Suomessa voimassa olevan kehitysvammalain (519/77) mukaan kehitysvammaisella tarkoitetaan henkilöä, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi ja joka ei muun lain nojalla voi saada tarvitsemiaan palveluksia (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/77).

Kehitysvammaisuuden luokittelussa on käytössä Maailman terveysjärjestön WHO:n laatima taulukko:

Älykkyydosamäärä	Älyllinen kehitysvammaisuus
50-70	lievä (retardatio mentalis levis)
35-49	keskitasoinen (retardatio mentalis moderata)
20-34	vaikea (retardatio mentalis gravis)
alle 20	syvä (retardatio mentalis profunda)
?	tarkemmin määrittelemätön (retardatio mentalis non ultra descip- ta)

TAULUKKO 1 Kehitysvammaisuuden luokittelu (Kuparinen 1995, 12).

Lääkintöhallituksen määrittelee kehitysvammaisuuden 1987 julkaistussa tautiluokituksessa seuraavasti:

- a. Testillä tutkittu älyllinen suorituskkyky on merkittävästi alle keskitason eli älykkyydosamäärä on 70 tai sitä huonompi.
- b. Iän mukainen sopeutumiskäyttäytyminen on samanaikaisesti puutteellinen tai häiriintynyt.
- c. Alku ennen 18 vuoden ikää.

Luokitus ottaa huomioon myös sosiaalisen selviytyvyyden eli sen, miten erilaisilla ominaisuuksilla varustetut ihmiset kykenevät käytännössä selviytymään yhteiskunnassa (Kuparinen 1995,11). Terminologian ja luokittelun muutokset osoittavat pyrkimystä luo-

pua "leimaavista" ja halventavista nimityksistä, joilla on kielteistä vaikutusta sekä henkilön itsensä kokemaan minäkuvaan että ympäristön suhtautumisessa häneen (Kehitysvammakomitean mietintö II, 1970, 18 -19).

Yleisimmin kehitysvammaisten diagnosoimiseen käytettyjä älykkyystestejä ovat olleet Stanford-Binet-tyyppisen Terman-Merrill-testin ruotsalainen (TMH) ja suomalainen (TML) versio. (Runsas 1991,151.) Älykkyystestien tulokset ovat vain osa kokonaisvaltaista älykkyyden arviointia. Testitulokset on näin ollen vahvistettava toimintakyvyn arvioinnilla testattavan omassa ikäryhmässä. Keskimääräistä heikomman älyllisen toimintakyvyn osoittaminen edellyttää eri älykkyyden osa-alueita ja eri vaiheita sisältäviä laajalaisia mittausmenetelmiä. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 145.)

Amerikan psykiatrisen yhdistyksen käsikirjan, DSM-IV:n (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 1993), mukaan lievästi kehitysvammaisiksi (ÄO 50-55 to 70 IQ) määritellään n. 85 % kaikista niistä, joiden älykkyydosamäärä standardoiduilla testeillä mitattuna on alle 70. Tähän määrittelyyn vaikuttaa juuri adaptiivisten taitojen vaikutus älyllisen kehitysvammaisuuden kriteerinä. Ennen kouluun tuloaan nämä nuoret eivät eroa normaaleista nuorista merkittävästi. Murrosiän loppupuolelle tultaessa he yleensä hallitsevat akateemisia taitoja kuudesluokkalaisten tasoisesti. Aikuisina he todennäköisesti toimivat vähän lahjakkuutta vaativissa tehtävissä tai suojaotyöpaikoilla, ja saattavat tarvita apua sosiaalisissa tai taloudellisissa ongelmissa. He voivat avioitua ja saada omia lapsia. Vain n. 1 % heistä joutuu koskaan laitoshoitoon ja silloinkin nuorina käytöshäiriöiden vuoksi. Useimmiten lievästi kehitysvammaisilla ei havaita mitään aivopatologiaan liittyvää syytä. He ovat perheistä, joissa muodollisen koulutuksen, psykometrisen (tai mitatun) älykkyyden ja sosioekonominen taso on matala. (Neale1994, 460.)

Kehitysvammaisuuden määritelmää sovellettaessa on otettava huomioon kulttuuriset ja kielelliset tekijät sekä erot kommunikaatioon ja käyttäytymiseen liittyvissä tekijöissä. Samoin on huomioitava, että adaptiivisten taitojen rajoitukset määräytyvät henkilön ikäryhmälle tyypillisten yhteisöllisten ympäristöolosuhteiden mukaan ja osoittavat täten yksilöllisten tukitoimien tarpeen. Huolimatta joidenkin adaptiivisten taitojen rajoittuneisuudesta kehitysvammaisella henkilöllä voi olla vahvuuksia ko. taitojen jollakin toisella osa-alueella tai henkilökohtaisissa kyvyissä. Myös kehitysvammaisen toimintakyky

yleensä paranee oikein suunnatun pitkäaikaisen tuen avulla. Toimintakyvyn rajoitusten Jos kaikki adaptiiviset taidot kattava toimintakyvyn mittausta osoittaa, ettei suoritustaso ole enää merkittävästi keskimääräistä heikompi (alhainen äö) yksilön oman kasvun tai ympäristön vaatimuksissa tapahtuneiden muutosten seurauksena, adaptiivisia rajoituksia ei ehkä enää esiinny, eikä kehitysvammaisuus silloin ole enää oikea diagnoosi. (Kehitysvammaisuus 1995, 15 ja 28.)

*Ja kaikki ihmiset elävät,
eivät siksi että he välittäisivät itsestään,
vaan toisten ihmisten heitä kohtaan tuntemaan
rakkauden ansiosta.*

(Leo Tolstoi)

3 SUOMALAISIA INTEGRAATIOTUTKIMUKSIA

Jos rajaisin aiheeseeni liittyvän tutkimustiedon koskettamaan vain lievästi kehitysvammaisia ja mutistisia oppilaita käsittelevään suomalaiseen tutkimukseen, tätä kappaletta tuskin kirjoitettaisiin. Rajaaminen koskemaan vain yläasteen opetusta kaventaisi sekin aihepiiriä, joten seuraavassa tarkastelen viimeksi kuluneen puolentoista vuosikymmenen aikana peruskoulussa tai sen yhteydessä toteutettuja integraatiotutkimuksia. Aiemmin teoriaosassa on viitattu muun muassa Mobergin (1984, 1997, 1998) opettajien asenteita koskeviin tutkimuksiin. Tutkimukseni kohteena olevien oppilaiden ymmärtämistä voidaan helpottaa tutustumalla tutkimuksiin, joiden kohteina ovat olleet: eri tavoin oppimishäiriöiset, kehitysvammaiset, käyttäytymishäiriöiset ja emotionaalisesti häiriintyneet oppilaat.

Ihatsu on tutkinut vammaisten (1987) ja käyttäytymishäiriöisten (1992) lasten integroitumista ala-asteilla. Vammaisten oppilaiden integraatiota koskeva tutkimus (1987) ei antanut yksiselitteistä vastausta integraation toteutumisesta ala-asteella. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vammaisten lasten sosiaalisen integraation integraatioprosesseja ja integraation tavoitteita ala-asteella. Tutkimuksen ongelmat jäsenyivät koskettamaan opettajiin ja oppilaisiin integraatioprosessissa liittyviä ongelmia sekä opettajatekijöihin ja asenteisiin liittyviä ongelmia. Tutkimusjoukon muodosti 37 ala-asteen luokkaa, joissa vuosina 1984 -85 opiskeli vammaisia oppilaita. Osalle luokkien oppilaista esitettiin asennemittari (70 %), osalle minäkäsitysmittari (50 %). Kaikki oppilaat (N=840) osallistuvat sosiometriseen mittaukseen. Opettajien kyselyyn (N= 37) liittyi lomake- ja teemahaastattelun ominaisuuksia. (Ihatsu 1987, 120 -122.)

Ihatsu katsoi karkeasti pintatasolla arvioiden sosiaalisen integraation toteutuneen oppilaista kolmen neljäsosan osalta. Sen sijaan kokemuksellisen hyvinvoinnin kriteeristä ja oppilaiden sosiaalisen aseman kriteeristä käsin arvioituna sosiaalisen integraation toteutuminen vaatii vielä paljon tekemistä. Ihatsun mukaan opettajilla on asenteellista valmiutta vammaisten oppilaiden opettamiseen tavallisessa luokassa. Kielellisen alueen perustavoitteiden painottaminen on terapian ohella keskeinen alue käyttäytymishäiriöisten oppilaiden kuntoutuksessa, sillä sopeutumattomuuden ja aggressiivisen käyttäytymisen

lisääntyminen näytti olevan riippuvainen äidinkielen taitojen puutteellisuudesta. (Ihatsu 1987, 131 -133.)

Ihatsun (1992) käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatiota ala-asteella koskeva tutkimus toteutettiin lomakekyselynä. Tutkimukseen osallistuneiden 55 opettajan kokemusten mukaan syynä oppilaan integrointiin oli positiivisimmillaan koulun kyky vastata erityisoppilaan tarpeisiin (65 %). Muissa tapauksissa integraation toteuttamiseen johtivat koulukohtaiset tekijät eli kunnalla ei joko ollut sopivaa erityisluokkaa tai koulun oppilasmäärä oli pieni. Myös koulumatkan pituus vaikutti opetusmuodon valintaan. Neljäs yleisimmin esiintynyt syy integrointiin oli vanhempien haluttomuus (39 %) lapsen erityisluokkaopetukseen. Merkittävänä integraatiota edistävänä taustatekijänä Ihatsu näki koulun ja sijoitusluokan oppilasmäärän pienuuden. Em. syyt ilmenivät myös Ihatsun ja Pulkin (1990) aiemmin tekemässä tutkimuksessa. (Ihatsu 1992, 35 -52; Ihatsu ja Pulkki 1990, 62 -64.)

Vuoden 1990 (Ihatsu ja Pulkki) tutkimuksessa selvitettiin minkä verran ala-asteella erityisopetuksen opetusryhmissä opiskeli integroituja erityisoppilaita sekä millaisia erityisjärjestelyjä noudatettiin ja miten erityisoppilaita ja heidän opettajiaan tuettiin. Tutkimuksen ensimmäinen osa kartoitettiin ala-asteilla opiskelevien suomenkielisten integroitujen oppilaiden määrää ja toinen osa, kysely, selvitti integroitujen oppilaiden piirteitä ja integroitua opetusta. Tiedot kerättiin kyselylomakkeilla. Tutkimuksen toiseen osaan valittiin otoksen perusteella 400 oppilasta, joista 259 oppilaan lomake palautettiin täytettynä. Vastausprosentti oli 65. (Ihatsu ja Pulkki 1990, 54 -56.)

Ihatsun ja Pulkin kartoituksen mukaan vuonna 1989 yleisopetuksen opetusryhmissä opiskeli 1338 erityisluokkaopetukseen diagnosoitua oppilasta. Lievästi tai keskivaikeasti aistivammaiset oppilaat eivät kuuluneet tutkimukseen, joten luku on suuntaa-antava. Ilmoitetuista oppilaita 1111 osalla noudatettiin yleisopetuksen opetussuunnitelmaa sitä eriyttäen ja 228 oppilasta opiskelivat erityisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Suurin yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden ryhmä olivat sopeutumattomat oppilaat, joita oli 506. Seuraaviksi suurimmat ryhmät muodostivat liikuntavammaiset ja lievästi kehitysvammaiset. Samassa pihapiirissä yleisopetuksen opetusryhmien kanssa toimi yleisyysjärjestyksessä EMU-, ESY- ja EHA-luokkia. Heikoimmin fyysinen integraatio toteutui syvästi kehitysvammaisten luokkien osalta. (Ihatsu ja Pulkki 1990, 57 -58.)

Kyselyn otoksesta tyttöjä oli 37 % ja poikia 63 %. Kyselyssä selvitettiin oppilaille suoritettuja tavallisia koulutarkastuksia tarkempia tutkimuksia sekä milloin ja kuka ko. tutkimukset oli tehnyt. Oppilaista 90 %:lle oli suoritettu jokin tavallisia koulutarkastuksia tarkempi tutkimus. Lääketieteellinen tutkimus oli tehty 65 %:lle oppilaista, joista kymmenesosa oli tapahtunut kouluissa. Psykologinen tutkimus oli tehty 58 %:lle oppilaista. Yleensä erityisopettajan suorittama ”muu” tutkimus oli tehty 14 %:lle oppilaista. Koulun ulkopuolisia tutkimuksia oli tehty mm. keskussairaaloissa, Lastenlinnassa sekä kasvatusneuvoloissa. (Ihatsu ja Pulkki 1990, 58 -59.)

Tutkimuksessa selvitettiin myös integroitujen erityisoppilaiden piirteitä. Oppilaista 38 % osoittautui opettajien arviointien mukaan joko levottomiksi tai heikosti keskittyviksi. Sosiaalisesti sopeutumattomia oppilaita oli 22 % ja estyneitä tai arkoja 12 %. Otoksen oppilaista arvioitiin 26 prosentilla olevan henkisen kehityksen viivästymän ja ymmärtämisen tai käsityskyvyn vamman 18 prosentilla. Kaksi viimeksi mainittua ryhmää muodostivat 44 % koko otoksen oppilaista. Kyselyn oppilaista liikuntavammaisia oli 20 %, kun heidän osuutensa erityisopetuksen oppilaista oli 6 %. Kyselyyn osallistuneista oppilaita (n= 259) 91 % noudatti yleisopetuksen opetussuunnitelmaa, 6 % mukautettua opetussuunnitelmaa ja 3 % harjaantumiskoulun opetussuunnitelmaa. Oppilaista 9 % oli vapautettu jonkin aineen opiskelusta. Suurin osa heistä (68 %) oli vapautettu liikunnan opiskelusta ja 18 % englannin kielen opiskelusta. Jonkin aineen oppisisältöjä oli mukautettu 34 %:lla oppilaista. Erityisoppilaan sijoittaminen yleisopetukseen johti kouluilla tunnitkehyksen lisäämiseen yhdestä yhdeksään tuntiin. Yleisin lisäys oli yksi tunti. (Ihatsu ja Pulkki 1990, 59 -60, 62 -64.)

Ihatsun (1992) tutkimuksen tulokset osoittavat yksilöllisinä opetusjärjestelyinä käytetyn eniten tehtävillä eriyttämistä, tukiopetusta ja erityisopettajan antamaa erityisopetusta (Ihatsu 1992, 34 -49.) Myös Ihatsun ja Pulkin (1990) tutkimuksen mukaan työskentelyohjeita antaessaan opettajista 35 % arvioi antavansa huomiota erityisoppilaille melko paljon enemmän kuin luokan muille oppilaille. Säännöllistä tukiopetusta oppilaista sai 57 %. Yksilöllistä ohjausta tai opetusta sai 70 % oppilaista. Opetusta eriytettiin oppilaista 19 %:n osalla käyttämällä joissakin aineissa erilaista oppikirjaa. 23 % oppilaista käytti lisämateriaalia ja 10 %:n oppimateriaali poikkesi jotenkin muuten. Yksilöllistä opetusmateriaalia käytti yhteensä 36 % oppilaista. Sitä käytettiin paljon matematiikan ja äidinkielen

opetuksessa. Oppilaista 60 % sai poikkeavia koulutehtäviä, joko lyhennettyinä tai yksilöllisten ohjeiden myötä tai vain ohjeita useammin toistettuna. Vain 15 %:lle erityisopetuksen oppilaista oli laadittu koulutus- ja kuntoutussuunnitelma. Myöskään koulun kerhoja ei käytetty opetuksen tukemiseen, sillä vain 11 % otoksen oppilaista osallistui niiden toimintaan. Yhdeksällä prosentilla (9 %) kouluista oli muutettu koulun fyysisiä olosuhteita oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Oppilaista 25 % käytti teknisiä apuvälineitä. Muina tukitoimina opettajat ilmoittivat 23 %:n oppilaista käyvän säännöllisesti joko koulukuraattorin tai koulupsykologin vastaanotolla. Fysikaalista kuntoutusta erityisoppilaista sai 21 %. Erilaisissa terapioiden kävi 11 % oppilaista. Opettajista 78 % ilmoitti olevansa säännöllisessä yhteydessä oppilaiden vanhempiin. (Ihatsu ja Pulkki 1990, 64 -67.)

Opettajien kokemukset koulun ulkopuolisen tuen saamisesta vaihtelivat, vaikka yleisesti ottaen tukea koettiin saadun heikosti. Vain kolmasosa (1/3) kouluista sai oppilastyöryhmän tukea. Ihatsun mukaan merkittävää on, että vain 14 %:lle erityisoppilaista oli laadittu yksilöllinen koulutussuunnitelma, joista osa liittyi yliopistollisen keskussairaalan konsultaatioon. Tutkimusjoukon opettajista puolet suhtautui epäilevästi käyttäytymishäiriöiseksi nimetyn oppilaan opetukseen ja usein kielteinen näkemys voimistui kokemuksen lisääntyessä. Opettajat, jotka arvioivat selviytyneensä erityisoppilaan opettamisesta hyvin, arvioivat myös erityisoppilaan suoriutumisen ja sopeutumisen paremmaksi kuin opetustehtävässään mielestään heikommin selviytyneet opettajat. Nämä opettajat olivat myös tyytyväisempiä tukipalveluihin ja perehdyttämiskoulutukseen sekä käyttivät enemmän yksilöllisiä työskentelyohjeita ja antoivat enemmän tukiopetusta. Käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opettajat olivat jonkin verran tyytymättömämpiä palvelujen ja alaan liittyvän koulutuksen saatavuuteen kuin muiden tutkimukseen osallistuneiden erityisryhmien (EKU, ENÄ, EMU, EVY, muut) opettajat. (Ihatsu 1992, 34 -49, 51 & 53)

Ihatsun ja Pulkin (1990, 67 -68) tutkimuksen mukaan suurinta osaa opettajista ei ollut lainkaan perehdytetty erityisoppilaan opettamiseen yleisopetuksessa. Jonkin verran tietoa oli saatu oppilaan tietojen ja taitojen kehittymisen ennusteesta ja arvioinnista (35 %) sekä luokkaan sopivista tukitoimista (30 %). Sen sijaan vain 4 % prosenttia opettajista oli saanut riittävästi tietoa uusien tukimuotojen kehittämisestä, jotta yhteisopetus turvataisiin. Myös yleistä tietoa integraatiosta oli saanut riittävästi vain 5 % opettajista. Puolet opettajista oli sitä mieltä, että integraatiosta oli koululla keskusteltu melko paljon tai koh-

talaisesti. Oppilaista 92 %:lle käsite integraatio ei Ihatsun ja Pulkin (1990) mukaan ollut tuttu. Tärkeimpinä keinoina integraation kehittämiseksi koulumaailmassa opettajat pitivät resurssien lisäämistä lähinnä lisäämällä henkilökuntaa ja tuntikehystä. Koulun itsensä muutosta pidettiin myös tärkeänä. Lisäksi mainittiin palkankorotus ja asennekasvatus. (Ihatsu ja Pulkki 1990, 67 -68, 73.)

Opettajista 57 % suunnitteli erityisoppilaan opetuksen yhdessä erityisopettajan kanssa, kun 79 %:lla heistä olisi ollut tähän mahdollisuus. Muuhun kuin opetukseen liittyvään konsultaation erityisopettajan kanssa oli mahdollisuus 69 %:lla opettajista. Mahdollisuutta käytti 51 % opettajista. Oppilashuoltoryhmän kanssa opettajista keskusteli oppilaita koskevista ongelmista 18 % (1-2 krt vuodessa), kun mahdollisuus ko. palvelun käyttämiseen olisi ollut 31 %:lla opettajista. Opettajista 11 % oli sitä mieltä, etteivät he tarvitse apua tai tukea erityisoppilaan opettamiseen, 31 % heistä sai tukea tarpeeksi, 41 % jonkin verran ja 15 % oli sitä mieltä, etteivät he saa lainkaan apua tai tukea oppilaan opettamiseksi. Opettajien tyytyväisyys oppilaiden koulumenestykseen kohdistui keskimäärin 'jokseenkin tyytyväinen' -kohtaan. (Ihatsu ja Pulkki 1990, 69 -72.)

Tapaustutkimuksessaan (N=3) kolmen oppimisvaikeuksisen oppilaan siirtymisestä pienluokalta yleisopetusryhmään Jukkala ja Rantala (1995) totesivat integraation onnistuneen kahdessa tapauksessa kolmesta. Yhden oppilaan osalta integraatiokokeilu oli vasta alussa. Integroidun oppilaan sukupuolella ei havaittu olleen merkitystä integraation onnistumisen kannalta. Sen sijaan oppilaan sosiaalisen ja oma-aloitteisen käyttäytymisen todettiin helpottavan integraation onnistumista. Vanhempien mielestä tärkeintä oli, että opettajat ottaisivat huomioon oppilaiden erityisvaikeudet ja suunnittelisivat opetuksen sen mukaan. Vastaanottavan opettajan tärkeimpinä edellytyksinä pidettiin etukäteistietoa oppilaasta ja aikaisempaa kokemusta oppimisvaikeuksia omaavan oppilaan opettamisesta. Myös erityispedagogista koulutusta pidettiin tarpeellisena. Sekä opettajat että vanhemmat kokivat yhteistyön merkittävänä integraation onnistumisen edellytyksenä. Tärkein yhteistyön muoto oli keskustelu vanhempien ja oppilaiden kanssa. Varsinaista selvyttä siitä, kenelle aloitteen tekeminen kuuluu, ei tutkimuksessa saatu. Vanhemmat toivoivat opettajilta aloitetta. Yleisopetuksen opettajat toivoivat aloitetta pienryhmäopettajalta. Jukkalan ja Rantalan mukaan integraation onnistuminen edellyttää oikein ajoitettua eli lukuvuoden alussa tapahtuvaa integrointia ja 'pehmeää laskua' normaaliopetuk-

seen. Integraatio ei siis onnistu ilman tukitoimenpiteitä ja oleellista onnistumisen kannalta on myös vastaanottavan opettajan asennoituminen integraation sekä aktiivisuus toimia itse tiedon hankkijana. Integraatiota toteuttavat opettajat toivovat yleensä ottaen opetettavan ryhmän koon jäävän alle 25 oppilaan. Tämänkin tutkimuksen mukaan raha näytteli jonkinlaista roolia integraatiokeskusteluissa. Oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan vanhempi oli valmis maksamaan taatakseen lapselleen tämän tarvitsemat. Myös Ihatsun (1992, 48-9) tutkimuksen mukaan jotkut opettajat vaativat käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opettamisesta "kunnan korvausta". (Jukkala & Rantala 1995.)

Eino Jokisen (1995) tapaustutkimuksessa (N=3) kolmen mukautettuun opetukseen määritellyn eli ns. EMU-oppilaan selviytymisestä yleisopetuksessa, integraatiota tarkasteltiin mm. sosiaalisen ja toiminnallisen toteutumisen näkökulmasta opettajien arvioimana ja miten psykologiset testit kuvaavat heitä sekä miten EMU-oppilaat itse ja muut tahot kokevat integraation yleisopetukseen onnistuneen. Kahden mukautetun opetuksen oppilaan vanhemmat pitivät koulusijoitusratkaisua onnistuneena, mutta yhden EMU-lapsen vanhemmat alkoivat tutkimuksen loppuvaiheessa epäroidä oliko nykyinen koulusijoitusratkaisu paras mahdollinen heidän lapselleen. Integraation arvioitiin onnistuneen parhaiten oppilaan persoonallisuuden ja sosiaalisten suhteiden kannalta. Lapsensa koulusijoitusta epäilevien vanhempien mielipiteet olivat jonkin verran varauksellisia lapsensa tiedollisen kehityksen kohdalla. Kaksi kolmesta opettajasta piti koulusijoitusratkaisua tiedollisen kehityksen kannalta tyydyttävänä ja yksi täysin epäonnistuneena. Erityisopettajan kanta tiedolliseen kehitykseen oli neutraali. Vaikka tiedonsaanti Jokisen mukaan oli vähän parantunut aikaisempiin tutkimuksiin nähden, yksi opettaja ja kaikki vanhemmat kaipasivat lisätietoa erityisesti mukautettujen oppilaiden erityispedagogiikasta. Koulun muun henkilökunnan suhtautuminen integraatioon oli positiivista kolmen henkilö mielestä, yhden henkilön näkökannan ollessa negatiivinen. (Jokinen 1995.)

Jokisen mukaan opettajien lisääntyntä työmäärää ei riittävästi huomioitu koulutoimenjohtajien taholta, sillä esimerkiksi kouluun oli palkattu vain yksi kouluavustaja koulutyön ollessa jo meneillään syyslukukaudella 1993, vaikka tutkimuksen alkuvaiheessa jo ilmeni, että EMU-oppilaksi katsottavia oppilaita oli muitakin kuin mainitut kolme. Erityisoppilaiden vanhempien, opettajien ja erityisopettajan näkemykset olivat yhteneväisiä siitä, että erityisoppilaiden pitäisi välttämättä saada mukautetun opetussuunnitelman

mukaista, eriyttävää opetusta, vaikka he olisivatkin yleisopetuksen ryhmissä. Kaikki opettajat näkivät erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön ratkaisevaksi tukitoimenpiteeksi integraation yleiselle onnistumiselle. Opetuksen konsultointi ja suunnittelu olivat tärkeämmät yhteistyömuodot erityisopettajan kanssa. Opetusjärjestelyistä tärkeimmäksi muodostui yhdysluokan koko (vrt. Jukkala & Rantala, 1995). Tärkeitä olivat myös erityismateriaalit ja -välineet, tuntiresurssin lisäys ja kouluavustajan runsaampi ja monipuolisempi hyödyntäminen.

Huhtamäen (1997) laadullisessa tutkimuksessa (N=8 lapsen vanhemmat) vanhempien kokemuksista vammaisten lasten yleisopetussijoituksesta tärkeimmäksi tulokseksi nousi vanhempien tyytyväisyys sijoitukseen. Vanhempien myönteisiin kokemuksiin vaikutti heidän toiveidensa pääasiallinen toteutuminen ja osittainen ylittyminen esimerkiksi akateemisissa aineissa. Lisäksi vanhempien tyytyväisyyteen vaikutti lapsen tyytyväisyys sekä sijoituksen tuomat hyödyt. Tyytyväisyys ilmeni vanhempien uskona lapsensa tulevaisuuteen sekä myönteisenä asennoitumisena vammaisten lasten yleisopetussijoitukseen. Toiseksi merkittäväksi tulokseksi nousivat vanhempien kielteiset kokemukset sijoitusprosessissa. Vanhempien kokemuksiin vaikutti erityisesti viranomaisten kielteinen asennoituminen sijoitukseen.

Kämäräisen ja Lehikoisen (1995) teemahaastattelututkimus (N=11) selvitti luokanopettajien kokemuksia poikkeavan oppilaan integraatiosta. He selvittivät myös mitä ajatuksia ja mielipiteitä luokanopettajilla on integraation toteuttamisesta. Tutkimustulosten mukaan pedagogisesti poikkeavan oppilaan integraatio yleisopetusryhmään asettaa vaatimuksia kaikille integraatiossa mukana oleville osapuolille. Luokanopettajien mielestä pedagogisesti poikkeava oppilas yleisopetusryhmässä vaatii opettajalta kykyä ja mahdollisuuksia huomioida oppilaan yksilölliset ja opetukselliset tarpeet. Tutkijoiden mukaan tämä ei kuitenkaan ole helppoa, koska opettajalla on käytössään rajallinen määrä tunteja, ja hänen tulee vastata kaikkien luokan oppilaiden kasvatuksesta ja opetuksesta. Onnistukseen pedagogisesti poikkeavan oppilaan integraatio edellyttää riittäviä tukitoimenpiteitä, kuten luokanopettajan yhteistyötä integroidun oppilaan vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa sekä hallinnollisia tukitoimenpiteitä kuten luokkakoon pitämistä riittävän pienenä. Lisäksi luokanopettajien mielestä yhä lisääntyvä integraation toteuttaminen tulisi huomioida myös luokanopettajien koulutuksessa.

Rinnaston ja Saijetsin (1997) teemahaastattelututkimus (N=9+1) kartoitti yleisopetukseen integroitujen vammaisten oppilaiden koulukokemuksia sekä tuntemuksia integraation toteutumisesta. Koulukokemukset toivat esiin mukavia ja ikäviä asioita koulussa. Opettajalla oli suuri merkitys asioiden kokemiseen. Kiva ja ymmärtäväinen opettaja sai oppilaat viihtymään koulussa ja suhtautumaan oppiaineisiin myönteisesti. Opettajien välipitämätön asennoituminen vastaavasti käänsi suhtautumisen negatiiviseksi. Myös opettajien vuotovaikutustaidoilla oli vaikutusta millaiseksi oppilaat kokevat koulunkäynnin. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajien kahdenkeskinen kanssakäyminen oppilaiden kanssa oli ollut vähäistä. Tämän seurauksena voi nähdä myös esille tulleen eriyttämisen ontumisen. Eriyttämisen vähäisyydestä juontuvat ongelmat vaikuttavat koulunkäynnin kokemiseen kielteisellä tavalla. Myös omien rajoitusten, oppiaineissa koettujen vaikeuksien ja suurien läksymäärien takia koulu koettiin välillä raskaaksi. Koulun käytännönjärjestelytkin aiheuttivat lisäponnisteluja integroiduille oppilaille.

Rinnasto ja Saijets (1997) päättelivät, että integrointi yleisopetukseen ei tuottanut odotettua lopputulosta. Tutkittavat olivat saavuttaneet fyysisen ja toiminnallisen integraation tason käymällä koulua yleisopetuksessa samanikäisten ikätoveriensa kanssa yhdessä touhuten ja toimien. Muutaman oppilaan toiminnallinen integraatio oli jäänyt väliin, koska oppilaita oli eristetty eri tiloihin. Sosiaalinen integraatio oli toteutunut osin onnistuneesti, osin todella heikosti. Osa tutkittavista oli saanut tovereita koulussa, osa oli kokenut koulun ikäväksi paikaksi juuri sosiaalisten suhteiden vähyydestä ja koulukiusaamisesta johtuen. Jotkut tutkittavat olivat kokeneet olleensa jopa eristäytyneenä ala-asteaikana. Luokkatoverit näyttelivät tärkeää roolia kouluviihtymisessä. Myönteistä sosiaalisessa kanssakäymisessä oli ollut ennakkoluulojen vähentyminen. Muiden suhtautuminen vammaisiin oppilaisiin oli vuosien kuluessa muuttunut positiivisemmaksi, mutta heitä ei kuitenkaan koettu vielä luonnollisena osana kouluyhteisöä ja yhteiskuntaa. Aikuisten tutkittaviensa suhteen Rinnasto ja Saijets totesivat heikostikin järjestetystä kouluintegraatiosta huolimatta heidän yhteiskunnallisen integraationsa onnistuneen, jos kriteerinä pidetään jatkokoulutukseen ja normaaliin yhteisöön mukaan pääsemistä. Heistä jokainen oli opiskellut itselleen ammatin ja työskenteli sen parissa. Heillä oli myös elämänkumppani ja perhe. (Rinnasto ja Saijets, 1997.)

Tutkimuksessa ilmeni myös, että koulussa ei tuettu opettajia parhaalla mahdollisella tavalla. Koulusta puuttuivat ammattiryhmät, joita integroidut oppilaat ja opettaja tarvitsivat onnistuneen ja tehokkaan koulutyön toteuttamiseksi. Opettaja näytti lähes aina olevan yksin vastuussa integroidun oppilaan koulunkäynnistä. Apuvoimien lisäksi opettajilta puuttui pedagogiset taidot opettaa luokkaa, jossa on integroitu oppilas. Nämä tekijät voivat olla syynä opettajan eriyttämisvaikeuksiin. Opettajalla ei ollut resursseja huomioida integroitua oppilasta, koska myös muut oppilaat kaipasivat huomiota. Yksilölliseen huomioimiseen näytti vaikuttavan myös opettajan viitseliäisyys. (Rinnasto ja Saijets, 1997.)

Härkönen-Kelan ja Karastin (1996) kuvaileva survey-tutkimus (N=75) selvitti luokanopettajien suhtautumista erityisoppilaaseen sekä luokanopettajien koulutuksellista valmiutta kohdata erityisoppilas. Tutkimuksessa selvitettiin myös millaista erityispedagogista koulutusta luokanopettajilla oli ja millaista täydennyskoulutusta heillä on ollut mahdollisuus saada. Opettajat suhtautuivat yleensä myönteisesti erityisoppilaaseen ja integraatioon ja se hyväksyttiin ajatuksena. Erityisoppilaan integraatiota ei kuitenkaan aina pidetty onnistuneena tai tarkoituksenmukaisena vaihtoehtona erityisluokkasijoitukselle. Opettajan suhtautumiseen erityisoppilaaseen vaikutti oppilaan vamman laatu. Mitä vaikeampi vamma oli, sitä kielteisempää oli myös suhtautuminen. Luokanopettajat eivät olleet saaneet riittäviä valmiuksia opettaakseen erityisoppilasta. Täydennyskoulutus on tarpeellinen osa opettajan ammattitaitoa. Ongelmiksi erityisoppilaan opetuksessa koettiin eriyttämisen ajanpuute, oppilaan vamman laatu sekä opetustaidon puutteellisuus.

Mäkisen ja Vuohiniemen (2001) tutkimus (N=196) selvitti erityisluokanopettaja-opiskelijoiden, luokanopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien käsityksiä ja asenteita pedagogisesti poikkeavien oppilaiden integroimisesta yleisopetuksen opetusryhmiin. Tutkimuksessa selvitettiin myös käsityksiä tietyistä erityisoppilasnimikkeistä (vaikeasti psyykkisesti kehitysvammainen ja vaikeasti emotionaalisesti häiriintynyt oppilas) sekä käsityksiä parhaasta kasvu- ja oppimisympäristöstä eri vammaryhmien oppilaille. Lisäksi tutkimus selvitti onko iällä, sukupuolella tai kokemuksella yhteyttä tutkittuihin käsityksiin. Asennoituminen integraatioon osoittautui kriittiseksi, sillä mm. resursseja onnistuneen integraation saavuttamiseksi ei koettu olevan riittävästi. Käsitykset erityisoppilaista olivat keskimäärin negatiivissävytteisiä. Tutkittaessa käsityksiä parhaasta oppimis- ja

kasvuympäristöstä ilmeni, että vähiten pedagogisesti poikkeavat oppilaat hyväksytään yleisopetuksen opetusryhmiin helpommin ja vamman vaikeusasteen kasvaessa myös segregatiohalukkuus lisääntyy. Integraatioasenteiltaan kriittisimmäksi ryhmäksi koko tutkimuksessa nousivat luokanopettajat. Sen sijaan positiivisimpia käsityksiltään olivat erityisluokanopettajaopiskelijat. Iällä, sukupuolella ja kokemuksella ei näyttänyt olevan juurikaan yhteyttä käsityksiin integraatiosta, erityisoppilasnimikkeistä tai parhaasta oppimis- ja kasvuympäristöstä.

Östmanin (2001) tutkimus (N=11) selvitti 1-6 luokilla mukautetussa erityisopetuksessa työskentelevien erityisluokanopettajien näkemyksiä emu-oppilaiden integraatiomahdollisuuksista. Vastauksia etsittiin seuraaviin kysymyksiin: Millaisia oppilaita alasteen emu-luokissa opiskelee? Millaiset opetusjärjestelyt sopisivat parhaiten emu-oppilaille? Millaiset ovat erityisluokanopettajien näkemykset emu-oppilaiden integraatiosta ja mitä se vaatii onnistuakseen? Millainen integraatio sopisi parhaiten emu-oppilaille? Ja mitkä ovat integraation edut ja haitat? Haastattelu tapahtui puolistrukturoidun teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti. Mukautetun opetuksen luokat olivat oppilasainekseltaan hyvin heterogeenisiä.

Östmanin (2001) mukaan yksittäisen oppilaan kykyprofiili vaihteli suuresti. Sopeutumattomien (esy) oppilaiden osuus näistä mukautetun (emu) opetuksen luokissa oli yllättävän vähäinen. Sen sijaan tunne-elämän häiriöistä kärsiviä oppilaita oli paljon. Yleisopetuksesta ns. jaksolla olevia oppilaita saattoi olla jopa kolme yhdessä luokassa. Heidän opettaminen yleisopetuksen opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaisesti koettiin erityiskoulussa hankalammaksi kuin yleisopetuksen yhteydessä toimivissa emu-luokissa. Ulkomaalaisten määrän kasvu Suomessa näkyy selvästi myös erityisopetuksessa. Lähes joka luokassa oli yhdestä kolmeen maahanmuuttajaoppilasta. Opettajat eivät olleet varmoja, onko mukautettu opetus läheskään kaikille maahanmuuttajaoppilaille oikea paikka. Kielivaikeudet ja kulttuurierot vaikeuttivat todellisten oppimisvaikeuksien selville saamista. Yhdysluokista haluttiin eroon, varsinkin jos luokka toimii yleisopetuksen yhteydessä. Avustajat nähtiin tarpeellisena, mutta heidän toimenkuvansa tulisi muuttua tarpeen mukaan. Opetus luokissa oli hyvin opettajajohtoista. (Östman 2001.)

Erytisluokanopettajat olivat ehdottomasti fyysisen luokkaintegraation kannalla jos kysymyksessä on tyypillinen emu-oppilas, mutta vaikeasti sosiaalis-emotionaalisista häi-

riöistä kärsivät oppilaat tarvitsevat heidän mielestään edelleen erityiskouluja. Yksilöintegraatioon erityisluokanopettajat suhtautuivat varauksellisemmin. Yksilöintegraatio vaatii heidän mielestään erittäin huolellista suunnittelua ja toteutuksen jatkuvaa seurantaa, opettajien erityispedagogista osaamista sekä oppilaalta valtavaa itsetuntoa. Samanaikaisopetusta tietyillä oppitunneilla erityisluokanopettajat pitivät erittäin hyvänä yhteistyömuotona yleisopetuksen kanssa. Yhteiset retket, projektit ja juhlat rinnakkaisluokkien kanssa toimivat myös hyvin. Perinteisiin opettajien työskentelytottumuksiin kaivattiin muutosta. Östmanin (2001) mukaan opettajakoulutuksessa pitäisi panostaa enemmän yhteistyötaitoihin ja erityisopetukseen tutustumiseen. Erityisluokanopettajien mielestä integraation myötä ainoastaan erityisopetuksen muodot ja toteutus saavat uusia ulottuvuuksia.

Rallin ja Vuoriston (2003) laadullinen tapaustutkimus (N=12) selvitti erityis- ja yleisopetuksen toiminnallisen integraation käytännön toteutumista. Tutkimuskohteessa toimi 1-6 luokkien yleisopetuksen koulu sekä harjaantumisopetusta tarjoava erityiskoulu. Koulua organisaationa tarkasteltiin opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan pohjalta. Haastatteluihin valittiin integraatioyhteistyötä työpareina toteuttavat opettajat, kuusi erityisluokan- ja kuusi luokanopettajaa. Analyysi suoritettiin induktiivisesti aineistosta nousseiden koodien pohjalta. Ensiksi selvitettiin opettajien käsityksiä koulunsa integraatiomallista, toiseksi opettajien integraatio-opetuksen toteutusta kolmeen ryhmään tyypiteltynä sekä viimeiseksi opettajien pedagogisen ajattelun integraatiota tukevia ja estäviä piirteitä. Rallin ja Vuoriston mukaan onnistunut integraatio edellyttää muutosta sekä yksittäisten opettajien pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa että koko koulun toimintakulttuurissa. Näiltä alueilta löydettiin neljä integraatiota tukevaa piirrettä: yhteisen integraationäkemyksen reflektio, yksilöllisyyden huomioiminen, erityis- ja yleisopetuksen yhteistoiminnallisuus sekä erityis- ja yleisopetuksen resurssien joustavuus. Ralli ja Vuoristo olettavat, että koulun toimintakulttuuri voi monella tapaa helpottaa opettajien integraatio-opetuksen toteutusta ja muokata heidän ajatteluaan. Heidän mielestään muutos voi lähteä liikkeelle myös yksittäisestä opettajasta tai pienestä opettajaryhmästä. Opettajan kokemukset antoivat myös viitteitä, että ulkoinen toimintaympäristö, kuten kouluhallinto, voi eri tavoin tukea tai vaikeuttaa koulun integraation toteutusta. (Ralli ja Vuoristo 2003.)

4 TUTKIMUSMETODI

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimusasetelma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata miten kahden opetuksellisesti poikkeavan oppilaan integraatio toteutuu. Tutkimustehtävänä on kuvata etnografisella menetelmällä hankitun aineiston avulla 1) integroitujen oppilaiden fyysisen ja toiminnallisen integraation toteutumista osallistuvan havainnoinnin kautta sekä 2) kuvata sosiaalista integraatiota luokkien oppilaille tehtävän sosiometrisen testin avulla ja opettajien haastatteluilla. 3) Psykologisen integraation toteutumista pyrin valaisemaan oppilaiden pelkokokemuksia kartoittavan asennekyselyn perusteella. Tutkimustehtäviä ei ole sidottu tiukasti yllä mainittuihin aineistonhankintatapoihin, vaan kaikkia ilmiöitä tarkastellaan eri lähteistä saadun aineiston pohjalta.

Asennekyselyn tarkoituksena on tarkastella psykologisen integraation toteutumista ja verrata integroitujen oppilaiden psyykkisiä pelkokokemuksia luokkien ns. ”normaalioppilaiden” vastaaviin kokemuksiin. Kyselyssä esitettiin muitakin kuin kouluun liittyviä pelkoja tarkoituksena saada tietoa oppilaiden muista mahdollisesti kouluun välillisesti vaikuttavista peloista. Tämä oli tärkeää mutistisen oppilaan ymmärtämisen vuoksi. Morrisin (1985, 11) mukaan lasten pelkoreaktiot ovat hyvin yleisiä. Jotkut pelot ovat niin yleisiä, että niitä pidetään jopa normaaleina. Osa peloista on ohimeneviä toisten kestäessä pitempään. Jos lapsen pelosta tulee sietämätön tai jos se estää häntä viettämästä normaalia elämää kotona tai koulussa, silloin pelon vähentäminen on tarpeellista. Lasten pelkoja tutkiessaan Tuula Kimanen (1999, 291) on korostanut, että pelotkin luodaan haastattelijan ja haastateltavan yhteisenä konstruktiona. Tämä näkökulma on tärkeä, sillä kielen merkityksen ylikorostamisella saatetaan sulkea tarkastelun ulkopuolelle monia muita tärkeitä seikkoja ja merkityksiä, jotka eivät aina tule esiin kommunikaatiossa. (Mönkkönen 2002, 47.) Tässä tutkimuksessa kenttämuistiinpanot ja – päiväkirja auttavat tarkastelemaan em. kommunikaation ulkopuolelle jääviä seikkoja.

Sosiaalisen integraation toteutumista selvitin myös tarkastelemalla ovatko tutkimuksen kohteena olevat oppilaat yhteisön täysivaltaisia jäseniä luokan muiden oppilaiden mielestä ja miten he itse kokevat asemansa luokissaan. Tämä tapahtui sosiometrisen kyselyn avulla. Tutkimukseen liittyy myös haastatteluosio, jonka antamin tiedoin kuvaan opettajien kokemuksia integraation toteutumisesta, toteuttamisesta, siihen liittyviä vaikeuksia syineen ja seurauksineen. Myös vanhempia haastattelin tarkoituksena kuvata kyseisten oppilaiden vanhempien yhteistyötä koulun kanssa sekä odotuksia lapsen opetuksen ja tulevaisuuden suhteen. Oppilastiedustelut rajasin näiden kahden oppilaan kanssa käytyyn vuorovaikutukseen ja spontaaneihin keskusteluihin avaininformanttien kanssa. Tutkimus kuvaa näiden kahden oppilaan integroitumista omiin oppilasryhmiinsä tutkimushetkellä. Vertailua saattaa syntyä niin kyseisten oppilaiden kuin heidän luokkiensa kesken, mutta eroja esimerkiksi ala-asteen ja tämän hetken tilanteen välillä ei ole tarkoitusta tutkia.

Etnografisen tutkimuksen etu asianomaisia haastateltaessa on informaalin haastattelun käyttö tiedonhankintamenetelmänä. Olin kuluneen vuoden aikana usein keskustellut opettajien kanssa ja heidän pitämiään tunteja seurattuani saatoin rohkeasti kysyä mikä mieltäni askarrutti ja opettajat vastasivat kysymyksiin pääsääntöisesti kiertelemättä. Pystyinhän esittämään tarvittaessa joitakin tilanteita ja kysymään niistä opettajien mielipidettä ja esittämään kysymyksen miksi tai miten mitään on tehty. Syntyi kuva opettajista, jotka kaikki työskentelivät yksin erillisillä saarekkeillaan ja tunsivat persoonallisuudesta riippuen eriasteista voimattomuutta.

4.2 Tutkimuskohteet ja –osalliset

Tutkimuskohteina on kaksi seitsemäsluokkalaista oppilasta, joiden selviytyminen yläasteen opetuksessa askarrutti minua jo laatiessani erityispedagogiikan kenttäharjoittelu-raporttia oltuani erityisopettajan viransijaisena samalla yläasteella lukuvuoden 1994 -95. Tuossa raportissa olen kirjoittanut heistä seuraavasti:

”Ensi vuoden yläasteen erityisopetuksellinen tarve kiertävältä erityisopettajalta saamieni tietojen mukaan on poikkeuksellisen vähäistä. Vain kahdelta ala-asteen kuu-

dennelta luokalta on tulossa erityisoppilaita. Tosin he molemmat ovat yleisopetuksen auttamismahdollisuuksien kannalta vaikeatasoisia. Tyttö on lievästi kehitysvammainen (ÄO:55; kielellinen taso 57; suoritustaso 60) ja matematiikan sekä äidinkielen opetuksessa mukautettu. Eri ala-asteelta tuleva poikaoppilas on valikoivasti puhumaton (selektiivinen mutisti), mutta on sairaalaperiodien jälkeen nyt sopeutunut normaaliluokkaan hyvin. Toisaalta myös hänen oppilastoverinsa ko. ala-asteella ovat hyväksyneet hänen tapansa vaieta. Nämä oppilaat vaativat hyvin suunniteltua ja tarkoin harkittua opetusta, joka mahdollistuu kaikkien opettajien yhteistyöllä ja kaikkien oppilaiden myönteisellä suhtautumisella.”

Kyseisen koulun sijaintikunnan sivistyslautakunnalta anoin tutkimuslupaa 12.9.1995 ja tutkimuslupa myönnettiin 13.09.1995. Tutkimuksen osallisina ovat myös edellä mainittujen oppilaiden oppilastoverit ja heidän opettajansa. 12 opettajan lisäksi haastateltiin kouluterveydenhoitajaa ja Janin koulunkäyntiavustajaa (ks Liitteet 3 ja 5). Janin luokalla on 18 oppilasta, joista 12 on poikia ja 6 tyttöä. Saaran luokalla on 7 tyttöä ja 6 poikaa. Tutkimusluvassa edellytettiin, että ”tutkimuksen suorittaja hankkii jokaisen tutkimuksen kohteena olevan oppilaan vanhemmilta luvan ennen haastattelujen suorittamista”. Näin myös tapahtui ja kaikkien oppilaiden vanhemmat allekirjoittivat suostumuksen lapsensa osallistumisesta tutkimukseen ja myöhemmin vielä luvan osallistua asennekyselyyn. Oppilaiden oikeusturvan ja yksilöllisyyden suojaamiseksi oppilaiden nimet on muutettu.

4.2.1 Jani

Jani on kolmelapsisen perheen keskimäinen lapsi ja käy seitsemättä luokkaa kotikuntansa yläasteella. Hän on saanut vuoden ”koululykkäystä”. Kouluterveydenhoitajan tutkittavana hän oli ensimmäisen kerran marraskuussa 1987 ollessaan kuuden (6) vuoden ikäinen. Päiväkodista hänet lähetettiin tutkimuksiin kuulon ja näön vuoksi. Lausunnossa (23.11.-87) mainitaan myös puhumattomuudesta ja syömättömyydestä. Janilla on myös havaittu s- ja r- vika. Kotona hän puhuu normaalisti.

Terveystieteen raportista (7.12.-88) ilmenee, että Jani on ensimmäiseltä luokalta lähetetty lastenpsykiatriselle osastolle tutkimuksiin puhumattomuutensa ja yleisen osallistumattomuutensa vuoksi. Tammikuussa 1990 kasvun on havaittu hidastuneen, sillä Jani on syönyt huonosti. Äiti on kertonut hänen lastenpsykiatrisella osastolla ollessaan eläneen pelkästään leivällä ja maidolla. Hän on osallistunut siellä kuitenkin toimintaan mm.

kuvataideryhmässä. Jani on kieltäytynyt puhumasta koulussa, mutta on puhunut kylläkin osastolla. (Lausunto L-ps. osastolta.)

Jani on palannut syksyllä 1990 normaalikouluun, mutta tilanne on jälleen lukkiutunut. Taitoja on ollut vaikea arvioida, koska hän on kieltäytynyt puhumasta. Janin kokonaiskapasiteetti on heikon keskitason ja heikkolahjaisuuden rajamailla. Joulukuussa 1991 vanhemmat ovat allekirjoittaneet suostumuksen mukautettuun opetukseen. Saman vuoden kesäkuussa kotikunnan koululautakunnalle annetussa psykologin lausunnossa annetaan suositus mukautetusta opetuksesta. Sairaalakoulussa Jani on käynyt ala-asteen toisen luokan ja syyslukukauden kolmatta luokkaa ja jatkanut tämän jälkeen avohoidossa puolentoista vuoden ajan saaden kerran viikossa psykoterapeuttista tukea. (Psykologin lausunto 19.6.-91.)

Huhtikuussa 1993 Jani on käynyt kouluterveydenhuoltajan säännönmukaisessa tarkastuksessa. Terveystenhoitajan mukaan Jani on ollut hyvin masentuneen oloinen poika. Hän on ollut poissaoleva, ei ole ottanut katsekontaktia eikä puhunut mitään. Hän ei myöskään ole kieltäytynyt tutkimuksesta. Samassa lausunnossa mainitaan Janin kotona puhuvan äidilleen samoin kuin joillekin valikoiduille kavereille. Jani ei ole osallistunut liikuntatunneille, mutta on käsitöissä hyvä. Keväällä 1993 Janille on ehdotettu luokkaavustajan hankkimista psykiatrisen auttamistoiminnan jälkeisenä jatkokuntoutustoimpiteenä. Saman vuoden syksyllä terveydenhoitaja on maininnut raportissaan edelleen Janin puhumattomuudesta, mutta myönteisenä havaintona on pojan selvästi osoittama mielenkiinto ympäristöön. Tarvittavat tutkimukset voitu suorittaa, mutta omat ajatukset eivät ole tulleet esille. (L-ps. osaston lausunto X:n koululautakunnalle 21.5.-93.)

18.4.-94 on järjestetty koulun väen, vanhempien ja lastenpsykiatrisen henkilökunnan edustajien yhteinen tapaaminen. Tarkempia tietoja tapaamisen sadosta ei ole, mutta molemmat vanhemmat ovat olleet tapaamisessa mukana. Syksyn aikana Jani ei ole virallisten tietojen mukaan käynyt kontrollissa lastenpsykiatrisella osastolla.

4.2.2 Saara

Saara on suurperheen keskimmäisiä lapsia. Hänestä on vain yksi maininta koulun arkistossa. Tämän mukaan hän on ollut koulupsykologin tutkittavana 16.1.-91. Silloin hänelle

on tehty WISC-R- testi, jonka tuloksena on saatu alussa mainitut älykkyyssosamäärät. Saara on suoriutunut tehtävistä lievästi kehitysvammaisen alarajoilla: *”On hyvin ilmeistä, että hän ei missään tapauksessa tule selviämään normaali luokkaopetuksesta, vaan tarvitsee jatkuvasti yksilökohtaista tukea ja erityisopetusta.”* (Koulupsykologin lausunto 16.1.1991.)

Saara hyötyisi lausunnon mukaan siirrosta erityisluokkaan. Tämän lisäksi lausunnossa kehoitetaan kouluviranomaisia huolehtimaan siitä, että Saara saa riittävästi mahdollisimman tasapainoisen kehityksen edellyttämää turvaa ja huolenpitoa. Saaran äidin kerrotun mukaan hän on aloittanut koulunkäynnin vuotta myöhemmin kuin ikätoverinsa. (Puhelu, syyskuu-95.)

4.3 Tutkimusprosessi ja –menetelmät

Ensisijainen aineistonhankintatapa oli havainnoiminen oppituntien aikana, joita kertyi kaiken kaikkiaan 33 tuntia kumpaakin oppilasta kohden. Koneelle kirjoitettuna (fonttikoko 10, riviväli 1) aineistoa kertyi 37 sivua. Välillä osallistuin opetukseen apuopettajan ominaisuudessa. Lukukauden käydessä kohti loppuaan päätin suorittaa pelkoja käsittelevän kyselyn (Liite nro 2). Murrosikäisen elämässä tapahtuu suuria muutoksia. Tuntuu, ettei mikään pysy ennallaan. Nuoruus voi olla pelottavaa. Tämän kyselyn tärkein tehtävä oli antaa minulle tietoa mutistisen oppilaan elämästä hänen itsensä ilmaisemana, tosin strukturoidusti. Uskoin sen kuitenkin valottavan hänen kokemanaan joitakin tilanteita koulun jokapäiväisessä elämässä. Samalla sain vertailuaineistoa luokan muista oppilaista. Kyselyn toteuttaminen rohkaisi kaivamaan esiin syksyllä haudatun ajatuksen sosio-grammin tekemisestä. Näin sain tietoa siitä mikä on integroidun oppilaan asema luokahuoneyhteisössä. Sosiometristä mittaria laatiessani sen ensimmäisessä osiossa (liite nro 3) käytin apuna Mannisen ja Muhosen (1994) laatimaa kyselyä, jonka he perustivat Kylä-Heikon ja Leinon (1984) tutkimuksensa perusteella suosittamaan sosiaalisten oppilasroolien jaotteluun viiteen oppilastyyppiin. Käyttämäni oppilasroolit ovat johtaja, valtiias, syrjitty, syrjään vetäytynyt sekä suosittu. Sosiometrisen kyselyn loppuosan kysymykset perustuivat vuoden aikana oppilaista tekemiini havaintoihin. Halusin tutkia ovatko mi-

nun havaintoni oppilaiden rooleista yhdensuuntaisia oppilaiden omien arviointien kanssa.

Oppilaat vastasivat asennekyselyyn auditoriossa. Kaikki olivat paikalla ja kaikilta muilta paitsi Janilta *varmistui* (kirjallinen) lupa./.../ Ennen kyselyn aloittamista ker-tasin täyttöohjeet, Pirjo tulkkasi saman Artolle. Halusin myös varmistua kaikkien läsnäolosta ja kukin sai nimensä kuultuaan antaa merkin läsnäolostaan. Useimmat viittasivat tai huutelivat "joo". Pyrin katsomaan jokaiseen ja kuinka ollakaan, yllätys oli suuri kun Jani vuorollaan *nosti kätensä ylös ja hymyili*. Ennen hymyyn reagointia olin kuulevinani sanan "joo" ja hetken aikaa uskoin Janin sanoneen sen. Voi olla että sanoinkin, mutta myös joku muu saattoi sanoa sen hänen puolestaan. (**Spekulointi menee jo aistiharhan puolelle). Mutta viittaaminen ja hymy sinänsä tuntui paljolta. Oppilaat suoriutuivat tehtävästä aika nopeasti ja kun ensimmäiset alkoivat palautella lappuja pelkäsini muiden keskittymisen häiriintyvän. Viimeiset palauttivat lappujaan kuitenkin vielä kymmentä vaille yhden. Arto viimeisenä, Jani ensimmäisen kolmanneksen mukana (varttia vailla).(Havaintopäiväkirja 20.2.-96; **kenttäpäiväkirja 20.2.-96)

Opettajia haastattelin kevätlukukauden kolmena viimeisenä työpäivänä, jolloin opettajilla oli eniten vapaata aikaa haastatteluihin työaikana. Opettajat valitsivat itse haastatteluajankohdan ja -paikan. Useimmiten kävi niin, että mentyäni kysymään milloin mahdollinen haastattelu sopisi, sain kuulla sen sopivan heti ja niin haastattelu muodostui pääasiallisesti hyvin intuitiivisista kysymyksistä, jotka kohosivat vuoden aikana tarkkailemalla saamistani kokemuksista. Näin myös opettajille esitetyt kysymykset vaihtelevat opettaja-kohtaisesti. Myös haastattelijan rooli vaihtui välillä, sillä jotkut opettajat unohtivat olevansa haastateltavia ja alkoivat tehdä kysymyksiä minulle. Tämä todistaa haastattelutilanteiden rupattelunomaisuutta ja sitä, että opettajat olivat vapautuneita. Opettajat eivät pantanneet tietoa ja osoittivat kiinnostusta tutkimustani kohtaan, sillä toisinaan haastatteluun yhtyi kesken kaiken toinenkin opettaja. Tätä ilmiötä yksi opettaja kutsuikin hauskaasti "korvan laajentumaksi". Varsinkin näistä tilanteissa yleiset mukauttamista koskevat asenteet tulivat ilmi. Haastattelutilanteet olivat siis epämuodollisia ja kyseessä on informaalinen haastattelu, itse asiassa usein vuoden aikana toistuneiden keskustelujen laajempi ja nauhoitettu versio. Opettajien haastatteluja on litteroituna 93 sivua.

Kahden tutkimuksen kohteena olevan oppilaan vanhempia haastattelin heidän kotonaan. Oppilaiden äitien kanssa olin vuoden aikana keskustellut puhelimitse, mutta haastatteluissa olivat mukana myös isät. Kehitysvammaisen tytön äiti kertoi avoimesti pelkäävänsä puhua jos nauhoitan ja niin myös mutistisen pojan kotona käytin keskuste-

lun avaamiseen ja luottamuksen luomiseen aikaa ennen varsinaisen haastattelun alkua. Myös haastattelun aikana saatoin käyttää luovan puheenvuoron jännittyneen tilanteen laukaisemiseksi. Molempien oppilaiden kotona vastaanotto oli sydämellinen ja varaukseton. Tutkimuksen aihepiiri on myös vanhempia syvästi koskettava, kysymykset eivät olleet aina helppoja esittää. Vanhempien haastatteluja on litteroituna n. 20 sivua.

4.3.1 Etnografinen menetelmä

Kouluetnografian tarkoitus on tuottaa rikas, kuvaava aineisto kouluelämän rakenteista, uskomuksista ja aktiviteeteista sekä esittää kasvatuksellista prosessia sellaisenaan kokonaisvaltaisesti. Kasvatuksellista etnografiaa on käytetty tuottamaan tietoa evaluaatiota varten samoin kuin kuvailevassa tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Kouluetnografian tutkimuskohteena on tyypillisesti pieni, suhteellisen homogeeninen ja maantieteellisesti sidottu tutkimusjoukko. Aineiston hankinta perustuu pääasiallisesti pitkäaikaiseen osallistuvaan havainnointiin ja tulkinta kenttämuistiinpanoihin. Sosiaalisen elämän rakenteiden kuvaamisessa yhdistyy tasapainoisesti subjektiivinen ja objektiivinen aineisto. (Goetz & LeCompte 1984, 17 -18.)

Etnografinen tutkimus lähtee tutkittavan ilmiön sisällöstä, jolloin tutkittavien oma konteksti ja omat kokemukset pyritään pitämään tutkimuksen selkärankana. Etnografisessa tutkimuksessa kaikilla osapuolilla, tutkija mukaan lukien, on tutkimusta muokkaava rooli. Tutkijan pyrkimys on ymmärtää tapahtumien luonne ja merkitys tutkittavien omasta näkökulmasta. Syrjälän ja Merenheimon (1991, 35) mukaan etnografisen tutkimuksen tavoite ei ole sinällään lopullisten totuuksien paljastaminen tai tietouden lisääminen, vaan tulkinta, jossa yhdistyy tutkijan teoreettinen tietämys sekä hänen oma ja tutkittavan näkökulma. Denzin (1970) vie etnografisen tutkimuksen tehtävän pidemmälle ja edellyttää, että se tuottaa yleisiä, mahdollisesti jopa lainomaisia, selvityksiä inhimillisestä sosiaalisesta organisaatiosta. (Silverman 1993, 49.)

Tutkimussuunnitelman laatiminen on etnografisen tutkimuksen onnistumiselle välttämätön ehto. Kentälle ei voi lähteä havainnoimaan ilman tietoa ja suunnitelmaa siitä mikä on merkityksellistä tutkimusongelman kannalta. Tämä auttaa kiinnittämään huomiota observoinnin aikana relevantteihin seikkoihin. Tutkimustehtävä sen sijaan muok-

kautuu aineistoon perehtymisen ja metodikirjallisuuteen ja teoriaan tutustumisen ohessa. (Syrjälä ym. 1995, 79- 80.) Tutkija kokoaa aineiston osallistuvan observaation sekä haastattelujen kautta. Tässä tutkimuksessa käytettiin myös kenttämuistiinpanoja, ääninauhoituksia sekä valokuvausta. Kaikki mahdolliset muut tuotokset ovat myös hyväksyttäviä. Näitä ovat mm. oppilaskortit, oppilaiden kirjoitelmat ja päiväkirjat, kokeet jne. Usein avaininformaattien kanssa käydyt pitkäaikaiset keskustelut sekä pitkäaikainen viipyminen kentällä vievät tutkijan hyvinkin läheiseen suhteeseen tutkittavien kanssa. Syrjälän ja Nummisen (1988, 26-27) ja Syrjälän ja Merenheimon (1991, 38) mukaan tästä saattaa seurata eettisiä ongelmia ja luotettavuusuhkia.

Omasta tutkimuksestaan Syrjäläinen (1990, 57) totesi, ettei kenttätyövaiheessa ollut tarkoituksenmukaista noudattaa tiukkaa tutkimusta strukturoivaa teoriaa, vaan oleellista oli tavoittaa osallisten kokemus. Tutkimuksen sitominen tiukkaan teoriakehikkoon olisi hänen mukaansa rajoittanut tutkijan vastaanottavaisuutta ja vähentänyt tutkimusprosessin dynaamisuutta ja holistisuutta. Myös Denzin (1970) uskoo osallistuvan havainnoinnin rohkaisevan luomaan muodollisia teorioita, jotka perustuvat ensisijaisesti havainnoimalla tuotettuun aineistoon, sillä tutkija ei ole tällöin sidottu esioletuksiin tutkimusongelman luonteesta, jäykkään aineistonkeruusuunnitelmaan tai hypoteeseihin. (Silverman 1993, 48.) Tässä tutkimuksessa havainnointi on Syrjäläisen tutkimuksen tapaan ollut ensisijaista, joskin havainnointia on ohjannut löyhänä viitekehyksenä tutkimuksen pyrkimys selvittää integraation toteutumista, eli kiinnitin huomioni Denzin (1970) esittämään tapaan muodollisen teorian kannalta olennaisiin seikkoihin.

Silvermanin (1993, 37) mukaan suurin vaara kenttäpäiväkirjaa kirjoitettaessa on kirjoittaa muistiin kaikki mahdollinen. Wolcott'a (1990, 35) lainaten hän esittää olevan ratkaisevaa sen sijaan hankkiutua eroon suurimmasta osasta aineistoa. Tämä edellyttää jatkuvaa seulontaa. Systematisoimattomat havainnointimuistiinpanot vaikeuttavat huomattavasti systemaattisen analyysin kehittelyä myöhemmässä vaiheessa. Sen sijaan voidaan käyttää laajoja kuvaavia luokitteluja suhteessa mm. ihmistyyppeihin, paikkoihin tai keskustelun aiheisiin. Silverman varoittaa myös abstrahoisesta ja liian varhaisesta yleistämisestä. (Silverman 1993, 52.) Kenttämuistiinpanoja kirjoittaessani kirjasin aina ensimmäiseksi ajan ennen jokaista muistiinpanoa, jolloin yhden tunnin kuvauksessa saattaa olla montakin kirjaamisaikaa. Paikan olin merkinnyt vihkoon jo aiemmin. Tapahtumien

kirjaus oli siis aikaan sidottua mahdollisimman realistista kuvausta kunkin hetken tapahtumista. Tarkka ajan kirjaaminen auttoi analyysivaiheessa hahmottamaan tuntien sisällön kulkua ja mm. kuinka kauan mikäkin toiminta on kestänyt. Kenttäpäiväkirjan tarkoitus oli tutkimukseni edetessä toimia ajatusten ja mielteiden kokoomapaikkana ja myös omien tunteiden peilinä.

Etnografisen tutkimuksen tunnusomainen piirre on epämuodollinen haastattelu, jossa haastateltava puhuu omaa kieltään, kertoo itseään kiinnostavista asioista niin, että asiat ovat tutkimuksen kannalta relevantteja. Haastattelurunko rakentuu yleensä observaatioiden pohjalle samalla kun se selventää tutkijan ajattelua haastattelun aikana. Silverman (1993) viittaa interaktionismin käsitykseen ihmisestä aktiivisesti sosiaalista maailmaa konstruktioivana ja katsoo parhaimmaksi haastatella avoimin kysymyksin, jotta saataisiin autenttista tietoa yksilöiden kokemuksista. (Syrjäläinen 1990, 65; Silverman 1993, 91.)

Oppilaan maailmaan ”tunkeutuakseni” ja luodakseni kokonaiskuvan koulussa vallitsevasta sosiaalisesta todellisuudesta, tarvitsin tietoa oppilastovereilta heidän suhtautumisestaan tutkimuksen kohteina oleviin oppilaisiin, mutta en voinut mennä kysymään heiltä: ”Hei, mitä sä tuumaat Janista?” En olisi voinut muotoilla kysymystä esitettäväksi edes kauniimmin, sillä esittämäni kysymykset olisivat saattaneet leimata oppilaan ja mitä todennäköisimmin syventää mahdollista kuilua muihin oppilaisiin. On mahdollista, että tutkimuksellani olisi tällöin ollut vaikutusta koulun oppilaiden myöhempiin vuorovaikutussuhteisiin, jolloin voidaan puhua lievän moraalisen vahingon tuottamisesta. (Hautamäki ym. 1993, 51 -52). Hautamäen ym. (1993, 47) mukaan erityisesti erityispedagogisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan kasvatuksellisesti ja sosiaalisesti epäedullisessa asemassa olevia oppilaita, eettisyyden merkitys korostuu entisestään.

Kvalitatiivis-fenomenologinen hypoteesi ihmisen käyttäytymisestä olettaa ihmisen toiminnoissa olevan enemmän tarkoitusta kuin ulkopuolinen voi havaita. Etnograafisen tutkimuksen käyttämät erilaiset tekniikat pyrkivät löytämään nämä ulospäin näkyvien tosiasioiden takana olevat tarkoituserät. (Syrjäläinen 1990, 274.) Yksi tapa kerätä tietoa on lukea eleitä, ilmeitä ja niitä harvoja lauseiksi puettuja muiden oppilaiden mielipiteitä, jotka tutkimuskohteitteni onneksi ja minun tutkimusongelmani suruksi ovat hyvin laimeita ja lempeitä. Jo tarkkailijan tuleminen luokkaan saattaa muuttaa todellisuutta ja vai-

kuttaa luokan käyttäytymiseen ja suhteisiin (Koskenniemi 1982, 48). Tämän pyrin eliminoimaan hivuttautumalla hitaasti mukaan luokan elämään ja totuttamalla oppilaat läsnäolooni. Uskon päässeeni tavoitteeseeni. Olin osa koulua, osa luokan arkea ja virallinen roolini oli apuopettaja, vaikka oppilaat olivatkin tietoisia tutkimushankkeestani.

Mutistisen oppilaan äidin kanssa neuvoteltuani sovimme, että Janille ei paljasteta läsnäoloni todellisia vaikuttimia, sillä muuten äidin mukaan minä olisin saattanut joutua itse tarkkailtavaksi. Tässäkin on yksi eettinen ongelma; onko vanhemmilla lupa päättää todella näin paljon lapsen puolesta? Eikö lapsella ole oikeus tietää? Toisaalta taas kaikki muut oppilaat olivat yhtäläillä havainnointieni kohteena, ainakin silloin kun olivat tekemisissä tutkimuskohteitteni kanssa tai osoittavat ilmiselvää syrjintää, välinpitämättömyyttä, tai joko onnistuivat tai epäonnistuivat yrityksessään luoda kontaktia ko. oppilaaseen. Tutkimusongelman ratkaisemisen kannalta oli perusteltua ainakin osin ns. perusteltu huijaus, joka perustui siihen, ettei tutkimuksen kohteena olevalle henkilölle voitu tässä tapauksessa kertoa tarkkailun kohdistuvan häneen, koska silloin tutkimustavoitteen saavuttaminen olisi estynyt tai heikennyt merkittävästi. (Hautamäki ym. 1993, 47.)

4.3.2 Aineiston analyysi ja tulkinta

Laadullisen aineiston tulkinta ei ole yhdellä kertaa tapahtuvaa, vaan aineistoon on hyvä palata uudelleen, kelata ja selata toivossa, että vielä uusi tiedon murunen paljastuisi. Etnograafinen tutkimusote vaatii todellista asiaan paneutumista, hellittämätöntä avaramielisyyttä ja loputonta johtopäätösten tekoa. Joistakin teoksista etnograafisen tutkimusotteen vaatimuksista lukiessani olen ollut aivan kauhistunut kuinka vaikealta ote saadaan kuulostamaan ja olenpa ollut vähällä 'lyödä hanskat naulaankin'. Todellisuus ei kuitenkaan ole niin kamala miltä se saadaan kuulostamaan, vaan välillä paljon kamalampi. Toisinaan koululta lähtiessäni olin niin emootioiden täyttämä, ettei muu olisi auttanutkaan kuin purkaa itseään paperille: *"Toisinaan minua kauhistuttaa se kuinka sokeita opettajat ovat oppilaitten suhteen, toisinaan kiukkuan opettajien voimattomuutta ja parempana päivänä liitelen onnen kultapilvillä havaitessani kuinka hienoja oppilaat ovat, kuinka ymmärtäväisiä... ja jo tuskailen kuinka koulu tulee kaiken kahden vuoden aikana muuttamaan."* (kenttäpäiväkirja 31.10 -95)

Aineiston tulkinta on jatkuva prosessi, mutta lopullisia tutkimustuloksia varten aineistoa analysoitaessa voi hyödyntää hyväksi koettuja laadullisen aineiston käsittelykeinoja. Itsensä käyttäminen työvälineenä ei ole ainoa mahdollisuus, vaan aineistoa voi lajitella ja luokitella tietotekniikkaa hyväksikäyttäen. Luokitteluperusteet löytyvät aineistosta selattaessa sitä edestakaisin, kunnes karkea luokittelu on muodostunut. Luokittelujen välisiä yhteyksiä, niitä puoltavia tai kumoavia ilmiöitä on vertailtava ja rinnastettava keskenään. Tämän jälkeen jo ilmiöistä olemassa olevaan teoreettiseen tietoon lähemmin tutustuttuaan voidaan alkaa täsmällisempi luokitus, joka on jo tutkimustulosta. (Syrjäläinen 1990, 69.) Etnografisen aineiston luokittelu ei ole vain sanojen listaamista, vaan sana-, ilme- ja eletasolla viestitettyjen todellisuuksien löytämistä, koodausta ja sitä kautta ihmisen todellisuudessa ilmenevien muuttajaluokkien määrittelyä niin, että löydetäisiin tutkimusaiheen kannalta tärkeimmät yhtymät käytännön sekä havaitun ja koetun todellisuuden välillä. (Syrjälä ym. 1994, 164 -165.)

Luokittelujen perusteena käytettyjen aihepiirien tulee perustua tutkimusongelman tiimoilta esitettyyn viitekehykseen. Etnografisessa tutkimusotteessa varsinaisen teorian on lupa syntyä yhdessä aineiston analyysin kanssa. Syrjäläisen (1990, 68) mukaan analyysi alkaa jo kentälle mentäessä, sillä teemojen pohtiminen ja tutkimustehtävän tarkentaminen on analyysia. Teoreettisen tiedon tulisi kuitenkin mieluummin auttaa hallitsemaan aineistoa ja tarkentamaan tutkimusongelmaa kuin antaa ongelman laajeta koskettamaan asioita, jotka eivät ole oppilaan kokeman todellisuuden kannalta merkityksellisiä.

Koulumaailmaa on syytetty tiedon panttaamisesta, mutta ainakin tutkimuskoululla opettajien suhtautuminen oli todella myönteistä, ja joskus minusta tuntuu kuin minut yritettäisiin hukuttaa tiedon tulvaan. Vaikuttaneeko tähän se, että olin koululla ”vanha tekijä”, sitä en tiedä, mutta ilmaantumiseni alkusyksystä omalle vanhalle paikalleni opettajainhuoneessa ei herättänyt kummastusta, vaan minun uskottiin edelleenkin kuuluvan siihen. Jotkut opettajat ovat ilmaisseet kiitollisuutensa avusta ja nuorimmat kokevat positiivisena tuntien jälkeen saamansa mahdollisuuden keskustella ja kommentit, joita heille annan. Heistä on tullut minulle oivallisia tutkimusapulaisia. Etnografisen tutkimuksen luonteenomainen piirre onkin se, että tutkija voi käyttää tutkittavia apunaan aineistoa hankkiessaan ja tulkitessaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 182.)

Opettajien haastattelujen ensimmäisessä analyysivaiheessa työstin aineistoa luokittelemalla haastattelujen osioita erikseen Jania ja Saaraa koskeviksi tiedostoiksi ja siitä edelleen pienempiin yhteisiin ja erillisiin luokkiin, jotka koodasin aihepiireittäin ja opettajittain. Näistä muodostui Janiin viittaavia tiedonantoja 31 sivua ja Saaraan viittaavia 27 sivua. Merkittävimmän eron aiheutti Janin puhumattomuus ja sen herättämät kysymykset. Kaiken kaikkiaan opettajien haastattelujen ensimmäisessä analyysivaiheessa (liite nro 4) nousi esiin yhteensä 107 joko Jania ja Saaraa koskevaa tiedonantoa, joista 89 (83.17 %) jakautui erikseen Jania ja Saaraa koskeviksi tiedonannoiksi. Jania koskevia lausuntoja oli 68 (63.55 %), kun Saaraa koskevia oli vain 39 (36.45 %). Suhdeluvut pysyivät lähes samana toisessa analyysivaiheessa, joka oli pikemminkin aineiston sisällöllistä tarkastelua ja luokittelun täsmentämistä tutkimuksen käsitteiden tarkentamiseksi.

Tästä muodostuneen tutkimustulosten ensimmäisen analyysivaiheen opettajia koskevan osion runko ja luokat olivat seuraavat: **A)** Osallistuminen tunneille, **B)** Numerot ja perustelut, **C)** Reagointi ja toiminta opetustilanteessa, **D)** Opettajan näkemys integroidun oppilaan tilanteesta, **E)** Opettajan näkemys oppilaalle oikeasta koulumuodosta, **F)** Erityisoppilaista tiedottaminen kouluvuoden alussa, **G)** Poissaolot, **H)** Opettajien suhtautuminen Janin puhumattomuuteen, **I)** Kiusaaminen, **J)** Kokevatko opettajat Janin käyttäytymisen vallankäyttönä vai pelkona?, **K)** Opettajan kuvaus luokasta, **L)** Tukiopetus, **M)** Opettajan mahdollisuudet tukea erityisoppilasta, **N)** Oppilashuoltoryhmä, **O)** Henkilökohtainen opetussuunnitelma, **P)** Välitunnit ja ruokailu. (Ks Liite 5)

Haastattelujen analyysin toisessa vaiheessa halusin konkretisoida tekemäni havainnot ja varmistaa, ettei mitään oleellista ole jäänyt uupumaan. Tämä tapahtui leikkaamalla ja liimaamalla luokitellut ja tulostetut haastattelujen osiot erivärisille isoille kartongeille, joista ne on helppo havaita ja näin varmistui, että koko aineisto on käyty läpi, sillä roskakoriin joutuneilla lauseenpätkillä ei tässä vaiheessa tuntunut olevan mitään merkitystä tutkimustulosten kannalta. Analyysin tämä vaihe mahdollisti myös opettaja-kohtaisen tarkemman analyysin, mutta sitä en tuloksissa esitä, koska se ei liity varsinaiseen tutkimusongelmaan eli integraation toteutumiseen, vaan viittaa lähinnä opettajien informanttisuuteen.

Toisessa vaiheessa luokat tarkentuivat liitteissä 6 ja 7 esitetyllä tavalla koskemaan muun muassa seuraavassa tarkemmin tarkasteltavia aihepiirejä. Analyysivaiheiden yksi

(1) ja kaksi (2) välinen ero osoittaa analyysin tuottaman tiedon ensisijaista eriytymistä, joka edellytti luokittelujärjestelmän tarkentamista koskemaan seuraavia aihepiirejä: **A)** Osallistuminen tunneille, **B)** Numerot ja perustelut, **C)** Reagointi opetustilanteessa, **D)** Yksilöllisen opetuksen ongelmat; integraatioko ratkaisuna? **E)** Erityisoppilaista informoiminen kouluvuoden alussa, **F)** Poissaolot, **G)** Opettajien suhtautuminen puhumattomuuteen, **H)** Kiusaaminen, **I)** Kuvaus luokasta, **J)** Tukitoimien tarkoitus, **K)** Välitunnit, **L)** Mitä pitäisi tehdä?, **M)** Asenteet, **N)** Osallistuminen ryhmiin, **O)** Opettajien välinen yhteistyö, **P)** Tukiopetus. Tämän tutkimuksen tulosten esitys perustuu analyysin toisen vaiheen luokitteluun. (Ks Liitteet 5 ja 6)

Vaiheeseen 1 verrattuna samoina säilyneitä luokkia koskevat tunnukset on yllä olevassa tekstissä lihavoitu. Ensimmäisessä vaiheessa kahteen luokkaan (D ja M) jaetut muokattamista koskevat aihepiirit yhdistyivät toisessa analyysivaiheessa yhdeksi luokaksi (D) yksilöllisen opetuksen ongelmista, joissa pohditaan onko integraatio niihin oikea ratkaisu. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luokittelin nämä aiheet koskemaan integroitujen oppilaiden sen hetkistä tilannetta (D) ja opettajien mahdollisuuksia tukea erityisoppilasta ja opettajien väliseen yhteistyöhön (M) ja nämä osoittautuivat liittyvän hyvin läheisesti toisiinsa luokkatilanteessa, sillä opettajien näkemys oppilaan tilanteesta vaikutti siihen miten hän koki mahdollisuutensa auttaa poikkeavaa oppilasta ja jo tämä analyysin vaihe osoitti luokkatilanteissa esiintyneen ongelmia. Myös luokan E ”Opettajan näkemys oppilaalle oikeasta koulumuodosta” liittämistä uuteen D- luokkaan harkitsin vakavasti, mutta tarkempi aineistoon tutustuminen ja luokkien merkityksellisyys tulosten tulkinnan kannalta johti sen liittämiseen kohtaan M, ”Opettajien mahdollisuudet tukea erityisoppilasta ja opettajien väliseen yhteistyöhön” toisessa analyysivaiheessa eriytyneisiin seikkoihin, joissa opettajien tietämys erilaisten opetusjärjestelyiden mahdollisuudesta näytti vaikuttavan siihen miten opettaja uskoi voivansa erityisoppilasta tukea.

Näistä aiheista nousi esiin vielä erillisenä osionaan tarkemmat ehdotukset ja pohdinnat siitä, mitä oppilaiden opetuksen järjestämiseksi pitäisi tehdä (L). Näihin pohdintoihin liittyivät myös asenteet (M), jotka nekin erottuivat uudeksi luokaksi ja joita olen analyysin viimeisessä vaiheessa kutsunut hiljaa mielessäni ”nurkkakuntaisuudeksi”. Ensimmäisessä vaiheessa käytetyt luokat ”oppilashuoltoryhmä” (ex-N) ja ”henkilökohtainen opetussuunnitelma” (ex-O) olivat jäädä luokkina pois, koska sellaisia käsitteitä ei ky-

seisellä koululla ”riviopettajien” keskuudessa joko tunnettu lainkaan tai niitten ei uskottu olevan käytössä. Sen sijaan pohdittiin tähän puutteeseen johtaneen opettajien välisen yhteistyön (puuttumisen) merkitystä (O), joihin myös viimeksi mainitut luokat nivoutuivat. Myös Janin ja Saaran osallistuminen ryhmittöihin (N) erosi omaksi luokakseen sitä koskevien monien lausuntojen vuoksi. (ks Liite 6)

Analyysivaiheen 2 tuotoksena muodostui myös liitteessä nro 7 esitetty aihepiirien luokittelu opettajittain. Taulukossa näkyy myös opettajien informanttisuus. Tässä vaiheessa tiedonantoja otettiin mukaan tulkintaan yhteensä 164, joista joko Jania tai Saaraa koskevia oli yhteensä 116 kappaletta, eli noin 71 % kokonaisuudesta. Näistä tiedonannoista 98 (59,75 %) tarkentui käsittelemään Jania ja 66 (40,25 %) Saaraa (ks Liite 6). Tämä analyysin vaihe osoittautui tarpeelliseksi molemmista tutkittavista oppilaista saatavan tiedon määrälliseksi tasaamiseksi, sillä Saarasta kertynyt tieto lisääntyi tasoittaen ensimmäisessä analyysivaiheessa ilmennyttä Jania koskevan tiedon määrän dominoivuutta, ei suinkaan vähentäen, vaan tuloksia tarkentaen. Tämä osoittaa myös tarkemman analyysin tarpeellisuuden, sillä määrällistä lisäystä tiedonantojen tulkinnoissa analyysivaiheiden 1 ja 3 välillä oli 34,75 %. (ks Liitteet 4 ja 6)

Tuloksissa esiintyvät opettajien haastattelun viittausosan tunnuksat perustuvat toisen analyysivaiheen koodaukseen, koska ne ovat tällaisenaan koneen tiedostoissa ja helposti yhä uudelleen esiin otettavissa tarkastelua varten. Tutkimusraportin kirjoittaminen lienee analyysin viimeinen vaihe, sillä siitä kun olin viimeksi tähän aineistoon koskenut, on kulunut vuosia ja tästä johtuen olen joutunut käymään koko aineiston läpi uusiksi haastattelujen litterointien raakaversiosta lähtien ja koodannut sitä lukiessani taulukossa 2 esitetyn luokittelun mukaan pitäen mielessä analyysivaiheen 1 luokittelun. Tässä vaiheessa ei noussut enää esiin uusia aihepiirejä ja uskon saavuttaneeni etnografiselle tutkimukselle luonteenomaisen saturaatiopisteen, jolloin samaa aineistoa yhä uudelleen läpikäytäessä uutta informaatiota ja tulkintoja ei enää ilmene. Tutkimustuloksia kirjoittaessani olen rastinut taulukoissa 5 ja 7 esittämäni opettajittain ja aihepiireittäin luokittelemani tulokset nähdäkseni kuinka paljon niistä on tuntunut oleelliselta tutkimustulosten esittämisen kannalta.

4.3.2 Sosiometrinen testi tutkimusmenetelmänä

Sosiometrian kehittäjä J.L. Moreno (1889 - 1974) keskittyi pienten ryhmien tutkimiseen. Hän uskoi, että ryhmällä on oma sisäinen elämä, jota voidaan ymmärtää ryhmän jäsenten suhteessa toisiinsa tekemien valintojen kautta. Moreno uskoi myös, että ryhmän näkyvän rakenteen alta paljastuu näkymätön osa, joka on todellinen, elävä ja dynaaminen. Foxin mukaan Morenon ihminen on näyttelijä elämän näyttämöllä ja elämänhallinta on oikeiden roolien valintaa oikealla hetkellä (Fox 1987, xiii-xiv). Morenon klassinen määritelmä sosiometrisestä tutkimusmenetelmästä kuuluu seuraavasti: "Sosiometria on väestön psykologisten ominaisuuksien matemaattinen, tekniikaltaan empiirinen tutkimus, jossa tulokset lasketaan kvantitatiivisilla metodeilla." Morenon päämääränä oli määritellä objektiivisesti inhimillisen yhteisön perusrakenne. (Moreno 1953, 15 - 16.)

Sosiometrinen tutkimusmenetelmä ei sulje pois havainnointia tai muuta kokeellista aineistoa, vaan näiden katsotaan syventävän rakenteellista analyysia. Sosiometrisillä menetelmillä hankittu aineisto ei ole totuus itsessään, vaan sen avulla hankittu tieto täytyy ensin visualisoida ja esittää aineiston osien yhteenkuuluvuus. Sosiometrikon on siis luotava itse kuva tutkittavasta todellisuudesta, ennen kuin hän pystyy sitä tutkimaan. Tie tähän on sosiogrammi, jossa yhteisön jäsenten paikka ja yksilöiden väliset suhteet toimivat tutkimuskenttänä. (Fox 1987, 24 - 25.)

Lasonen (1981, 67) on määritellyt sosiometrisen testin ja lisännyt siihen myös sosiometrisellä testillä saatavan informaation seuraavalla tavalla:

"Sosiometrisessä luokkakyselyssä oppilaat ilmaisevat juuri sen hetkiset tovereiden informaaleista sosiaalisista suhteista kertovat spontaanit valintatoivomuksensa niissä tietyissä elämänläheisissä luokan erityisiin toimintoihin kohdistuvissa kriteereissä, jotka tutkija on asettanut. Sosiometrinen luokkakysely ilmaisee yksityiseen oppilaaseen kohdistuvan sosiaalisen arvostuksen määrän sekä luokkaryhmän sisäisen informaalin rakenteen toistuvien mittausten paljastaessa niissä tapahtuvat muutokset".

Lasosen (1981, 67) mukaan sosiometrisellä kyselyllä saadaan paljon luokkaa koskevaa tietoa. Sen avulla havaitaan luokan oppilaiden sosiaalinen status sekä oppilaiden välillä vallitsevat ystävyysuhteet. Testi paljastaa myös luokan rakenteen kokonaisuudessaan, siihen kuuluvat alaryhmät ja "klikit" sekä oppilaiden integraation asteen. Sosiometrinen testi mahdollistaa myös eri luokkien ja opetustyylien välisen vertailun.

Sosiometrisella testillä saatuja tuloksia ei voida yleistää, vaan ne ovat ryhmäkohtaisia ja sidoksissa tiettyjen sosiometrinen valintakriteerien suhteen. Myöskään oppilaiden valinnoilla ei välttämättä ole yhteyttä todelliseen käyttäytymiseen, sillä oppilaat saattavat vain ilmaista toiveitaan. Tuloksista saadaan kuitenkin informaatiota, mutta ei instruktioita oppilaiden välisten suhteiden parantamiseksi, sillä sosiometrinen kysely ei mittaa tunteen syvyyttä. Myös syy tietyn lapsen torjuntaan tai suosimiseen pelkällä sosiometrisellä testillä mitattuna jää epäselväksi. (Lasonen 1981, 68; Fox 1987, 22.)

Sosiometrisessä kyselyssä koehenkilöille esitettävä ohje on äärettömän tärkeä, sillä se on samalla valintatilanteen määrittely. Tutkimuksissa pyritään käyttämään voimakasta kriteeriä, joka paljastaa pysyvämpien ja perusteellisempien sosiaalisten suhteiden olemassaolon. Heikko kriteeri perustuu väliaikaisiin toimintoihin, esim. koulujuhliin. Yleisellä kriteerillä tarkoitetaan vaikkapa luokassa istuintoverin, työtoverin ja leikkitoverin valintaa. Erityinen kriteeri perustuu johonkin sosiaalisen interaktion rajoitettuun alueeseen, esim. matemaattisten tehtävien ratkaisuun ja koripallon pelaamiseen. Moreno korostaa voimakkaan ja mieluummin erityisen kriteerin käyttöä. Kullakin ryhmällä on tietyt arvot, tavoitteet ja normit, joiden perusteella ne ryhmittyvät. Käytetyn kriteerin tulee ottaa ne huomioon ja liittyä tutkittavan ryhmän toimintoihin. (Moreno 1953, 99 - 107.)

Valintakriteerien määrä riippuu siitä, mihin tuloksia halutaan käyttää. Uudelleenryhmytykseen riittää yksi kriteeri, mutta jos halutaan tarkemmin tutkia ryhmän rakennetta, on käytettävä useampia kriteereitä. Kriteerin sisältö voi liittyä henkilökohtaiselle tai sosiaaliselle alueelle. Henkilökohtainen kriteeri on luonteeltaan yleensä informaalinainen eikä suuntaudu tavoitteisiin. Esimerkiksi pulpettitoverin valinta olisi tällainen tunnealueeseen kohdistuva kriteeri. Sosiaalinen kriteeri on muodollisempi ja siihen sisältyy yhteinen tavoite, kuten luokkatovereiden valinta työryhmiin. Gronlundin (1959) mukaan molemmat tekijät toimivat yhdessä sosiometrisessä valintatilanteessa ja niiden suhteellinen vaikutus vaihtelee kriteerin luonteen mukaisesti. Koulussa ne edustavat mieluummin korostuksen suuntaa kuin ryhmärakenteen eri aspekteja. (Gronlund 1959, 43 - 46.)

Koskenniemen (1982, 100 -101) mukaan koululuokan sosiaaliset tyypit jakautuvat kolmeen päätyyppiin, jotka puolestaan jakautuvat kolmeen alatyyppiin. Johtajat, myötäilijät ja syrjään vetäytyjät ovat pääluokkia. Alaluokkien tyypittelyt syntyvät sen mukaan miten oppilaat vaikuttavat toisiinsa. Aidon johtajan valta perustuu Koskenniemen mu-

kaan luottamukseen, valtiaan valta pakottamiseen. Sosiometristä mittaria laatiessani sen ensimmäisessä osiossa (Ks Liite 3) käytin apuna Mannisen ja Muhosen (1994) laatimaa kyselyä, jonka he perustivat Kylä-Heikon ja Leinon (1984) tutkimuksensa perusteella suositteluun sosiaalisten oppilasroolien jaotteluun viiteen oppilastyyppiin. Käyttämäni oppilasroolit ovat johtaja, valtias, syrjitty, syrjään vetäytynyt sekä suosittu. Suositun roolia en kuvannut, vaan suosio tutkimuksessani perustuu oppilaiden saamiin ystävyysvalintoihin. Valinnat pyydettiin tekemään oman luokan oppilaiden kesken, joten tutkimus ei välttämättä kuvaa todellisia ystävyysuhteita, vaan toiveita siitä kuka omassa luokassa voisi olla ystävä.

Läheskään aina tutkimuksissa ei ole tiedusteltu torjuntaja, vaikka ne ovat osa sosiaalipsykologista todellisuutta. Lisäksi terapia on tehokkaampaa, jos tunnetaan negatiivisten valintojen alue. Toisaalta torjutun oppilaan asema saattaa korostua muiden oppilaiden silmissä. (Lasonen 1981,68.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös luokan sisäisiä torjuntaja, sillä myös ne kuuluvat inhimilliseen vuorovaikutustapahtumaan. Gronlund (1959) on varoittanut henkilökohtaisten torjuntajien tiedustelemisesta, sillä tällainen sosiometrinen mittaus voi vaurioittaa myönteisten suhteiden kehittymistä, jos ryhmän jäsenet tiedostavat testitulanteen jälkeen entistä selvemmin torjunnat. Tutkimusluokkien sisäisiä torjuntaja pyrin valaisemaan verhotulla kysymyksellä esimerkiksi siitä kuka luokan oppilaista kevätsiivousta tehtäessä kantaa roskapussia, sillä roskapussin kantaminen koetaan epämiellyttävänä tehtävänä. Kukaan ei tee sitä mielellään eikä myöskään antaisi tehtävää oppilaalle, jonka toivoo olevan ystävänsä. Kuvaus sopii myös syrjityn tai kiusatun rooliin.

4.3.2.1 Sosiometrisen testin tulosten analyysistä

Sosiometrisen testin tulosten käsittely ei vaatinut kuin sorminäppäryyttä, tarkkaa silmää ja uupumatonta mieltä, sillä kerran tulokset vastauspapereilta Excel- taulukkolaskentaan siirrettyäni tulosten tarkasteleminen oli helppoa ja välillä peräti silmiä hivelevää, sillä erilaisia kaavioita luodessa on koko ajan tarkentunut kuva niin tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden asemasta luokassa kuin luokasta yleensäkin. Yllättävää on, että vaikka tutkimuksen aineiston hankkimisesta on kulunut jo kahdeksan vuotta, silti mielikuvat

luokista piirtyvät edelleen mieleeni selkeinä ja terävinä. Tosin tätä edesauttaa niin havaintopäiväkirjaan kuin kenttäpäiväkirjaan tallentamani tarkat tiedot tapahtumista ja tilanteista. Aineiston olen onnekseni pääsääntöisesti käsitellyt ja analysoinut heti tulokset saatuani ja mm. haastattelut litteroituani ja apua on ollut myös joskus kiusalliseltakin tuntuneesta tavasta kirjata muistiin kaikki suorittamani tehtävät. Näin ollen tässä tutkimuksessa analyysin objektiivisuuden vaatimus toteutuu, sillä uskoisin kenen tahansa löytävän samat vastaukset, jos antaisin hänen haltuunsa hankkimani kenttäaineiston ja sosiometrisen kyselyn tulokset. Analyysivaihe vaati siis pelkkää mekaanista tietojen käsittelyä, mutta tulkinnassa ja vastausten eläväksi tekemisessä tutkimuksen kirjoittajalle on omakohtainen kokemus eduksi. Tässä tutkimuksessa asiatietojen objektiivisuutta ja paikkansapitävyyttä puoltavat tarkat kenttämuistiinpanot ja havaintopäiväkirja. Uskon, että tutkimustulosten lopullisen esittämisen viivästyminen vuosilla ei ole heikentänyt tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta.

4.3.3 Asennekysely

Mobergin (1982, 17) esittämä määritelmä erityisopetuksesta sopii kuvaamaan myös normaaliopetukseen integroituja oppilaita, jolloin he ovat ”fyysisesti, psyykkisesti, emotionaalisesti tai sosiaalisesti melko homogeenisesta normaaliopetuksen oppilasryhmästä niin paljon poikkeavia, että tarvitsevat erityisiä toimia tarpeittensa tyydyttämiseen”. Näistä edellä mainituista poikkeavuuden alueista emotionaalista poikkeavuutta on vaikea arvioida pelkän havainnoinnin tai eri tahoilta tulleiden lausuntojen perusteella. Tämän vuoksi suoritin oppilaille asennekyselyn Morrisin esittämän (Morris 1985, Appendix B, 222 -224.) Walkerin ym. (1981, 34.) kehittämän käyttäytymisterapian kliinisten menetelmien mallin mukaan, jonka tarkoituksena on valaista tutkimukseni kohteina olevien oppilaiden erityisesti pelkoja koskevia tuntemuksia elämän eri alueilta ja samalla verrata niitä ns. normaalioppilaiden vastaaviin tuntemuksiin. Morris ja Kratochwill (1983b) määrittelevät pelon voimakkaaksi tunnetilaksi, johon yhdistyy monia ahdistuneisuuden merkkejä - esimerkiksi nopea pulssi, jännittyneet lihakset, ärtyneisyys ja ”perhosisia” mahassa. Pelko on irrationaalinen, jos se esiintyy tilanteessa, jossa ei ole merkkiä ilmeisestä vaarasta. Kun lapsi alkaa vältellä tosiasiaa vaaratonta, mutta koettua pelottavaa tilan-

netta, pelosta tulee pelkoreaktio, jota voidaan kutsua myös foobiseksi reaktioksi. (Morris 1985, 111.)

Kyselyssä oli 107 kysymystä, jotka koskivat jokapäiväiseen elämään liittyviä tilanteita, mutta myös tavallisesta poikkeavia asioita ja vastausvaihtoehdot kuvasivat pelon määrää luokissa "ei yhtään", "vähän" ja "paljon". Vastaukset taulukoin helpottaakseni yleiskuvan luomista molempien tutkimusluokkien yleisestä pelkotilanteesta. Tämä mahdollisti myös joko erityisen paljon tai vähän pelkoja herättäneiden aiheiden nopean ja silmävaraisen tulkinnan. Analyysin tarkemmassa vaiheessa loin jokaiselle oppilaalle oman "pelkoindeksin", joka ilmaisee prosentuaalisesti osuuden kyselyssä maksimissaan saatavista ns. pelkopisteistä. Pelkopisteet muodostuivat kysymyksistä, jotka arvotin osoittamaan pelon voimakkuutta, eli vastaus "ei yhtään" tuotti pisteen 0, "vähän" yhden (1) pisteen ja "paljon" kaksi (2) pistettä. "Pelkoindeksi" on prosentuaalinen, koska se helpottaa suhteen ymmärtämistä maksimaaliseen pelkopisteeseen.

4.4 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Laadullista tutkimusta tehtäessä objektiivisuuden todistamisen tärkeimpänä kriteerinä havaintojen mahdollisimman tarkka kirjaaminen ja monenlaisten aineistonkeruumenetelmien käyttäminen, jotka mahdollistavat todellisuuden kuvaamisen useista eri näkökulmasta niin, että esitetty kuva tulee moniulotteisemmaksi ja jossa eri menetelmin hankittu tieto tukee toisella tavoin hankittua tietoa. Tutkimuksen luotettavuus voidaan siis osoittaa koko tutkimustilanteen arvioinnilla. Totuusarvo eli vastaavuus on hyvä jos tutkija pystyy todistamaan omien rekonstruktioidensa vastaavan tutkittavien konstruktioita. Tutkimuksen objektiivisuuden suhteen etnografisessa tutkimuksessa tulisi puhua mieluummin vahvistettavuudesta, joka on neutraaliuden kriteeri. Objektiivisuuden käsite koskee sen sijaan aineiston analysoinnin vaihetta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari.1994, 101 -102)

Validiteetin suhteen laadullisessa tutkimuksessa puhutaan uskottavuuden käsitteestä, jolloin ensinnäkin tutkimusraportin on ilmaistava havaittua todellisuutta niin, että raportin lukija pysyy näkemään kuvatun tilanteen 'sielunsa silmin'. Raportointi ei suin-

kaan ole runoilemista tai romaanin kirjoittamista, vaikka vaatiikin luovaa ja antaumuksellista panosta itse kirjoitustapahtumassa, vaan edellyttää mahdollisuutta asioiden tarkistamiseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 25.) Tämä voidaan varmistaa tutkimusvaiheessa pyytämällä muun muassa avaininformantteja lukemaan kirjoitettu raportti ja arvioimaan sen paikkansapitävyys. Uskottavuutta lisää myös haastattelujen ja osin havaintopäiväkirjan otteiden esittäminen sellaisenaan osin itse raportissa. (Syrjälä ym. 1994, 99.) Kaikki tällainen tieto tulee ja kannattaa säilyttää, jotta olisi mahdollisuus palata aineistoon yhä uudelleen ja uudelleen ja varmistaa oman tulkintansa muuttumattomuus tai muuttuvuus. Ensimmäinen havainto ja tulkinta eivät ole välttämättä se ainoa oikea, vaan tiedon ja tuntemuksen lisääntyminen aihepiiristä auttaa näkemään asioita uudella tavalla. Tutkimuskohteen tuttuus ja tuttuuden kautta syntyneet emotionaaliset sitoumukset saattavat hämärtää tutkijan ajattelun niin, että hän joko asettuu puolustamaan tutkimuskohdettaan tai sitten vastustamaan tätä kontrolloivaa koneistoa tulkitsemalla ilmenevää todellisuutta liian yksipuolisesti tai arkaillen. Tutkijan on hyvä olla tietoinen tästä ihmismielen järkkyydestä ja analysoida koko ajan omia tuntemuksiaan ja tarkastella näitä mahdollisimman objektiivisesti itse tapahtuman ja toiminnan ulkopuolella. (Syrjälä ym. 1994, 100.) Goetz'n ja Le Compten (1984, 223 - 225) mukaan sisäisen validiteetin pahimpia uhkia ovat tutkijan vaikutukset ja väärät johtopäätökset.

Etnografisen tutkimusotteen ongelma on sen subjektiivisuus, tutkijan aktiivinen rooli, oman itsensä käyttäminen tutkimusinstrumenttina. Syrjälän ja Merenheimon (1991, 41) mukaan tutkijan roolin tiedostaminen on paras tapa ennakoida ja välttää luotettavuusuhkia. Lopullisen luotettavuuden arvioinnin Syrjälä ym. antavat lukijan tehtäväksi. Tämä asettaa erityisvaatimuksia tutkimusraportin laadinnalle. Se tulee tehdä seikkaperäisesti hyväksikäyttäen kenttäaineistoa, haastattelujen referointeja ja tapahtumakuvauskuksia. Aineiston keruun monipuolisuus vähentää luotettavuusuhkaa mahdollistaen rishtiinvalidoinnin. Muita menetelmiä ovat itse asiassa kaiken mahdollisen aineiston käyttäminen piirustuksista päiväkirjamerkintöihin, valokuviin ja muihin inhimillisen elämän tallenteisiin, jotka varmentavat sisäistä reliabeliutta. Tutkimuksen luotettavuuden suhteen Syrjälä ym. (1994) pitävät tärkeänä, että tutkija tunnistaa oman roolinsa ja suosittelee kirjaamaan muistiin omia tunteja ja havaintoja oman roolinsa osalta. Itse pyrin toteuttamaan tätä pitäen havainnointipäiväkirjan ohessa päiväkirjaa omista koke-

muksistani ja tuntemuksistani tapahtumien keskellä, jotta voisin myöhemmin palata tarkistamaan onko sen hetkisillä empatioillani tai antipatioillani ollut vaikutusta tilanteen tulkintaan. Muita tutkimukseen luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja ovat mm. haastattelun onnistuminen ja käsitteiden ymmärrettävyys. Tutkijan täytyy osata puhua tutkittavien kieltä. (Syrjälä ym.1994, 100 -101.)

Tutkimuskohteitteni hyvyttä perustelen sillä, että toinen heistä kuuluu ryhmään, josta Suomessa ei ole paljonkaan saatavilla tietoa ja siten saatu tieto on tieteellisesti arvokasta. Tutkimustulosten heikko yleistettävyys on etnograafisen tutkimuksen yksi ongelma, mutta huomioitakoon tässä Bolsterin (1983) esittämä tutkimustulosten kumuloituvuus, jolloin tapausten määrän kasvaessa tutkimuksen merkitys kasvaa, kun näistä saatuja tuloksia voidaan tiivistää ja vertailla. Yleistettävyttä parantaa myös teoreettisen olettusten paikkansapitävyyden osoittaminen, jonka kautta teoria vahvistuu. Käyttökelpoisuus eli siirrettävyys on etnograafisessa tutkimuksessa yleistettävyttä tärkeämpi kriteeri. Lukija voi yleistää raportista saamaansa tietoa koskemaan omaa tilannettaan ja hyödyntää sen ammentamaa tietoa käytännössä. (Syrjälä & Merenheimo 1991, 43 - 44; Syrjälä ym.1994, 102 - 103.)

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tämän tutkimuksen tulosten esittäminen rakentuu opettajien haastatteluista muodostuneen käsitejärjestelmän runkoon ja niissä edetään fyysisen ja toiminnallisen integraation toteutumisen kuvausten kautta sosiaalisen ja psykologisen integraation toteutumisen tai toteutumattomuuden kuvauksiin. Haastattelujen analyysin tuloksia ei esitetä kaavamaisesti taulukoiden 2 ja 3 tulkintana, vaan luodaan mahdollisimman elävä ja todenmukainen kuva tutkittavien oppilaiden koulutodellisuudesta hyödyntäen myös muuta kenttävaiheen aikana kerättyä aineistoa. Alaotsikot ilmaisevat selkeimmin mihin asia liittyy, mutta tulosten esittely ei ole taulukon tietyn sarakkeen tulkintaa, vaan se 'sekoittaa pakan uudelleen' ja palaa siten tilanteeseen, mikä koululla on tutkimushetkellä vallinnut.

5.1 Fyysinen ja toiminnallinen integraatio

Integroitavien oppilaiden opetusjärjestelyitä eli fyysisen ja toiminnallisen integraation toteutumista kuvattiin luokissa A, C, D ja E eli vastaukset kuvaavat niin tuntityöskentelyyn osallistumista kuin opetuksen yksilöllisiä ongelmia ja opettajien mahdollisuuksia tukea erityisoppilasta. Tässä tutkimuksessa fyysinen integraatio ymmärretään toimimisenä samassa tilassa yhdessä toisten kanssa ja tietoisuutena toisten yksilöiden läsnäolosta, vaikka ei varsinaisesti toimita yhdessä. Toiminnallinen integraatio käsitetään sosiaalisena vuorovaikutustilanteena, jossa toimitaan yhdessä ja vaikutetaan toisiin ns. peli- tai valtasuhteessa (Ks sosiaalisen vuorovaikutuksen tasot, s.25).

Molempien tarkkailemieni oppilaiden opetus tapahtui pääsääntöisesti heidän omisssa perusopetusryhmissään eli fyysinen integraatio heidän kohdallaan toteutui yllä mainitun fyysisen integraation määritelmän mukaan. Mobergin (1998, 140 -141) mukaan ihanneellisessa inklusiivisessa kasvatuksessa kaikki oppilaat käyvät yhdessä ikätovereiden kanssa sitä lähintä koulua, jota käyttäisivät silloinkin, jos heillä ei olisi kasvatuksellisia erityistarpeita. Opetuksesta vastaa tällöin yleisopettaja ja tarvittavista erityisopetus- ja

muista palveluista päättää yksilöllisistä opetusohjelmista vastaava työryhmä (Moberg 1998, 140 -141). Tämän määritelmän mukaan näiden oppilaiden integraatio toteutui vain sijoitusratkaisuna, eikä yltänyt ihanteiden tasolle, sillä koululla puuttui yksilöllisistä opetusohjelmista vastaava työryhmä eikä oppilaille ollut myöskään laadittu henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Tiedotus erityisoppilaista ja heidän opetuksellisista tarpeistaan ei kulkeutunut joustavasti luokkatasolta toiselle, kuten ei myöskään erityisopettajalta aineenopettajille. Syiksi näihin puutteisiin opettajat esittivät mm. ajan puutteen sekä oppilas- ja opettajakohtaiset opetukselliset ongelmat kuten motivaation puutteen ja oppilaiden epäonnistumaan valmiin minäkuvan. Janin opetuksen ensisijaiseksi ongelmaksi nousivat hänen runsaat poissaolonsa (36,1 % koulupäivistä) koulusta.

Tutkimuskoululla eivät opettajat olleet koulun alkaessa tietoisia mukautetuissa oppiaineissa opiskelevista oppilaista, sillä esim. matematiikan opettaja ei ollut tiennyt lukukauden alussa Janin matematiikan mukauttamisesta, vaan oli antanut hänelle normaalin oppikirjan. Saaran matematiikan opettaja oli sen sijaan suorittanut lukukauden alussa lähtökartoituksen, jonka avulla hän havaitsi Saaran ongelman.

Välitunnilla keskustelen sekä Janin että Saaran matematiikan opettajien kanssa ja huomaan, että molemmat ovat tyytymättömiä mukauttamisesta tiedottamiseen. Aijalle ei ollut Janin erityistilanteesta kerrottu mitään. Hän oli jo antanut Janille yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisen kirjankin, ennen kuin havaitsi, että kaikki ei mene niin kuin pitäisi. Saaran mukauttamisesta oli erityisopettaja Marjutille kerrottu ja hän oli Saaran tilanteen huomannutkin lähtökartoitusta tehdessään. (Kenttämuistiinpanot 28.9.-95)

Opettajan omalla aktiivisuudellakin on siis merkitystä oppilaan oppimisvaikeuksien varhaisessa toteamisessa. Tilanne olisi ollut ideaalinen, jos tieto ala-asteelta olisi kulkeutunut yläasteella suoraan aineenopettajille. Tutkimuskoulun erityisopettaja saa yleensä tiedon ala-asteen kiertävältä erityisopettajalta erityistä tukea tarvitsevista oppilaista, joten tiedotuskatkos oli koulun sisäinen.

Molemmat tarkkailemani oppilaat osallistuivat normaaliopetukseen kaikissa reaaliaineissa. Matematiikan opetuksessa molemmilla oli mukautetut opetussuunnitelmat. Molempien oppilaiden englannin ja ruotsin kielen opetusta eriytettiin erityisopetuksen klinikkaopetuksessa oppilaslähtöisistä näkökohdista käsin. Kummallekaan oppilaista ei ollut laadittu kirjallista henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Janin mahdollisuudet menes-

tyä yleisopetuksessa olivat paremmat kuin Saaran, sillä Saarelle useiden tavallistenkin käsitteiden ymmärtäminen oli vaikeata. Hän ei vain pärjännyt hyvästä yrityksestään huolimatta. Useimpien opettajien mukaan Jani saattaisi menestyä kohtuullisesti jos hän vain viitsisi yrittää ja osallistuisi opetukseen useammin.

"Mikä Saaran ongelma on ni sehän on se.. tyttö ei oo sen tasonen, että se pärjäis tässä koulussa. Sillä tahtoo mennä pikkusen yli, yli nuo hommat.. monestikki..."(2E)

"Eli siis siihen nähen mitä se taso yleensä on, niin ei se (Jani) ollenkaan oo sieltä heikoimmasta päästä... Että se varmaan olis ihan kehityskykyinen." (1D)

Janin opetus tapahtui pääsääntöisesti omassa luokassa, sillä hän ei suostunut menemään erityisopettajan luokse klinikkaopetukseen. Järjestely toimi hyvin, sillä ryhmässä oli toinen mukautettu oppilas ja niin häntä ja Jania varten hankittiin koulunkäyntiavustaja. Järjestely osoittautui ainakin Janin parille erinomaiseksi ratkaisuksi. Matematiikan opettajalla ei ollut ns. opetusvastuuta Janin opettamisesta, vaan vastuu lankesi avustajan kautta ainoastaan koulun erityisopettajalle.

"..eli Veli ja Jani on molemmat mukautettu, mutt' ja mä en niitä oikeastaan opeta ja silti ne on koko ajan luokassa./.../. mutta se että.. sais sen niinku sille seuraavalle asteelle ja, mun mielestä joku, joku tää Janin pari eli Veli on hyvä esimerkki siitä, se poika pystyy tekemään ku se saa omantasosta juttua.." (5A)

Toisen oppilaan mukanaolo opetustilanteessa oli Janille siksikin suotuisa, että avustajan neuvoessa toista oppilasta hän saattoi tehdä tehtäviään vaivautumatta liikaa avustajan läheisyydestä. Jani teki annetun tehtävän vasta sitten kun avustaja meni hänestä kauemaksi.

".. oli heleppo sitten niinku Velin kanssa ruveta tekemään jotaki.. Niin, se meni heleposti näin, että mä välillä jonku kommentin sinne heitin, että.. teeppäs näin tai.. Ei se kyllä oikein.. että jos minä koko ajan, ni se jäi kyllä tekemättä sitten ainakin".(3 C)

Myös Saarella oli mukautetussa opetuksessa kumppani mukana, sillä hänen läheinen ystävä ja serkku (Jaana) oli samalla luokalla ja kaipasi yhtäläillä eriytettyä opetusta kielissä. Englannin kielen opetuksessa tämä ystävyys hankaloitti opetusjärjestelyjä, sillä Saaran vanhemmat olisivat suostuneet mukautettuun opetussuunnitelmaan, mutta Jaanan vanhemmat eivät tätä lapselleen hyväksyneet. Myös Ihatsun ja Pulkin (1990) ja Ihatsun (1992) tutkimuksissa vanhempien haluttomuus tai vastustus lapsen erityisluokkasiirtoon olivat

yleisimpiä syitä erityistarpeita omaavien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksessa (ks s.34). Koska tytöt olivat niin kiinteästi sidoksissa toisiinsa, opettajat päättivät pitää heidät yhdessä ja niin myöskään Saaran englannin kielen opetusta ei mukautettu.

”No, sehän on ollu enempi niin, että se on ollu tuo Saara pois. Jaana on ollu... joo. Kyllä se on Jaanaki sitten semmonen eksyneen olonen.”(1A)

”Ja.. Saaran kohdalla ilmeisesti, siinä, siinä oli tietty moniaki syitä, mutta ilmeisesti se, että Jaanaa ei (erityisopettaja) yrittänyt mukauttaa, koska se tiesi vanhastaan, että siitä ei tuu mitään, että se ei mee kotona läpi.. ja koska sitten huomattiin, että näitä heikkoja tässä on, niin ollaan yritetty sellanen tilanne, josta sekä oppilaat hyötyis että sitten, ettei se tuottais muutenkaan .. kauheita vaikeuksia.” (5D)

”Että se on niinkö Saaranki englannin mä oon vienyt sen normaalikirjan mukkaan, koska minun mielestä mittään järkiä, että ku mulla on kolome muuta heikkoa tässä.. ja sitten yhdelle ottaa eri kirja.” (7D)

Kuitenkin erityisopettaja joutui laatimaan molemmille erilliset tehtävät, sillä Jaana menestyi englannin kielessä ja matematiikassa Saaraa paremmin ja toiveita hänen ruotsin kielen taitonsa kohentumisesta oli. Normaalilaskuista selvitäkseen myös Jaana tarvitsi jonkin verran tukea ja omantasoisia tehtäviä saadessaan Saara pystyi työskentelemään itsenäisesti.

Tarkastan hänen (Saara) kanssaan kotitehtävät. Vain muutama virhe. Varmistan yhteenlaskutehtävien kymmenien muistimerkitsemistekniikan. Saara laskee ahkerasti ja itsenäisesti omaan tahtiinsa. Tässä luokassa Jaana istuu miltei luokan toisessa päässä. Välillä käyn neuvomassa Jaanaa aikalaskujen kanssa. Opettajan mukaan hänenkin selviytymisensä normaali-laskuista on kyseenalaista. Teen opettajan havaintoa tukevan havainnon.(kenttämuistiinpanot 28.9.-95)

Saara oli oma-aloitteisesti laskenut yhden ylimääräisen tehtäväosion kokonaan tarkistettuaan ensin kotitehtävät tunnin aikana taskulaskimella. Nelinumeroisten alilekkain lasku onnistuu. Pientä horjuntaa kahdessa laskussa. Merkitsee kymmenien ja satojen lainaamisen itse 'lainaavan' luvun ylle. Yksinkertaiset päässä laskut onnistuvat. (kenttämuistiinpanot 29.9.-95)

Kokeita jouduttiin järjestämään Janille useammin kuin muille oppilaille, sillä hänen läsnäolonsa kokeessa ei todellakaan ollut taattua. Yhden aineen tukiopetuksen järjestelyt veivät resursseja muilta tunneilta ja jos helpottivatkin yhden opettajan tehtävästään selviytymistä, kasasivat ongelmia muiden aineiden opettajille. Janille tukiopetuksen antamisen esti myös Janin ”lukkiutumisen” opettajan suorassa läheisyydessä.

Tukiopetuksen järjestäminen on suorastaan toivotonta, sillä muiden aineiden tunneilta pyydetään lisää aikaa reaaliaineista ja toisaalta opettaja pitää suurimpana ongelmana tukiopetuksessa juuri sitä, että pitäisi opettaa yksin luokassa oppilasta, joka opettajan läheisyydessä menee lukkoon; *"Tyhmää käskää tehdä jotain, kiertää luokan eteen tyhjän päiten ja palata tarkistamaan onko tehtävä ymmärretty, antaa uusi komento ja taas poistua, palata..."* (Kenttämuistiinpanot 8.1.-96 / Maantieto)

5.1.1 Opetukseen osallistuminen; Saara

Seuraavassa kuvaan tutkimuksen kohteina olevien oppilaiden fyysistä ja toiminnallista integraatiota kuvaamalla heidän osallistumistaan luokkaopetustilanteissa. Se, että oppilas on joissakin aineissa virallisesti mukautettu, ei välttämättä tee hänestä merkittävästi toisista oppilaista poikkeavaa. Esimerkiksi Saaran liikunnan opettaja ei tiennyt Saarassa olevan mitään erityistä huomiota vaativaa ennen kuin tulin ensimmäisen kerran hänen tunnilleen seuraamaan opetusta selittäen miksi ja kenen vuoksi tulen. Valitettava tosiasia on, että tälläkin koululla oli samalla luokalla useita oppilaita, jotka olisivat tarvinneet erityistä huomiota myös muiden aineiden kuin matematiikan, kielten tai äidinkielen opetuksessa.

"..silleen että Saara on mennyt hirveen, ollu mukana, se ettei mun oo tarvinnu kiinnittää siihen mitään erityistä huomiota, että oikeesti, jos ei joku ois tullu mulle sanomaan, että siinä on jotain häikkää siinä oppilaassa.../Mä en ois välttämättä huomannu sitä niinku pitkään, pitkään aikaan./.../ että, että mä niinku tajunnu ollenkaan, tietysti sen sitten vähitellen mä huomasin, että se on silleen niinku vähän motorisesti kömpelö, mutta ei niinku mun mielestä niinku ollenkaan siinä määrin niinku X.." (4A/Saara)

Kehitysvammaisten oppilaiden opetus on suunniteltava yksilöllisesti, jotta sillä voitaisiin saavuttaa merkittäviä tuloksia. Koska useimmat älyllisesti kehitysvammaiset oppilaat eivät kykene oppimaan yhtä nopeasti eivätkä säilyttämään ja soveltamaan oppimiaan taitoja yhtä tehokkaasti kuin vammattomat ikätoverinsa, on heille yksilöllisesti suunniteltu opetusohjelma välttämätön, jotta heille voitaisiin antaa kehitysvammalain edellyttämää erityisohjausta. Taylorin (1988) mukaan erityisohjaus tai yksilöllinen ohjaus ei tarkoita samaa kuin sijoittaminen erityisluokkaan tai – kouluun. Muitten muassa Gartnerin ja Lipskyn (1987) mukaan eriytetyillä kouluohjelmilla on todettu olleen haitallisia sivuvai-

kutuksia, kun erityisopetus on kytketty eriytettyihin opetusohjelmiin ja oppilaiden erottamiseen vammattomista ikätovereista. (Kehitysvammaisuus 1995, 142 -143.)

Saara opiskeli pääsääntöisesti samassa opetustilassa vuotta nuorempien luokkatovereidensa kanssa yleisen opetussuunnitelman mukaan eikä hän ollut edes erityisopetuksessa yksin, vaan aina serkkutyttönsä Jaanan kanssa, eli tässä suhteessa fyysinen integraatio toteutui jossain määrin koko ajan, mutta hänen opetukseensa liittyvät ongelmat olivat ilmeisiä, sillä kuvauksia Saaran koulutyöskentelystä ja tuntiosallistumisesta (A) esiintyi myös luokassa D (yksilöllisen opetuksen ongelmat). Saaran asennoitumisella koki kaksi opettajaa olevan vaikutusta tuntiosallistumiseen ja tehtävissä onnistumiseen.

".. sanotaan että (huokaus) ainut semmonen oppilas, tulee nyt mieleen tässä näin, että.. että ku tuntuu välillä, että opetus on sille vähän liian vaikeeta, että.. Sitten ku se ei taho ymmärtää ni sille tulee semmonen hälläväliä asenne. Se on selevää, että jos tyttö on ka.. usseita eri aineita ja joka aineesta on vähän ulalla ni, ei siitä mittään tuu, että.."(2E)

"Että se, luulisin, että jos sillä ois olosuhteet, että se pystys lukemaan iltasin kotonaki ja tällain, ni kyllä mä uskon se, että nyt jonku semmonen vitosen kutosen pintaan vois saahakki, mutta ei sillä niinku minkäänlaista koulumotivaatiota oo".(7D)

Saaran motivoitumisen ongelmat ovat merkki siitä, että oppimistavoitteet eivät ole optimaalisessa suhteessa oppimisedellytyksiin eli tavoitteet ovat hänen tapauksessaan liian vaativia. Jotta kehitystä tapahtuisi koko ajan ja motivaatio olisi jatkuva, tulisi Korpisen (1990, 13 -15) mukaan minäkokemuksien sopivasti tukea entistä minärakennetta ja samalla tuoda siihen jotain uutta. Saaran oppimistavoitteet tulisi siis asettaa hänen kykyjään vastaavaksi, mikä tarkoittaa hänen tilanteessaan oppiainemäärän lyhentämistä ja yksinkertaistamista ja kuten eräs opettaja sanoi; *"jos sille haluais opettaa näitä asioita ni sitten pitäis istua kahestaan sen kanssa ja vääntää rautalangasta niitä, että.."(2E)*

Rautalangasta mallin vääntämistä tarvittaisiinkin, sillä opetusohjelmista, jotka eivät ole yksilöllisiä eivätkä siten ota huomioon oppilaiden erityistarpeita, saattaa muotoutua tavallisten opetusohjelmien toisintoja ja niiden "vesitettyjä" versioita tai ne saattavat perustua jäykkiin kehitysvaiheisiin ottamatta huomioon oppilaan kronologista ikää tai toiminnallisia tarpeita. Tällaiset menettelytavat johtavat Gartnerin ja Lipskyn (1995, 143) mukaan siihen, etteivät oppilaat saavuta sellaisia taitoja, jotka parantavat heidän toimintakykyään. (Kehitysvammaisuus 1995, 143.)

Kehitysvammaliiton (1995, 145) julkaisemassa Kehitysvammaisuuden määrittely, luokittelut ja tukijärjestelmät- oppaassa kehitysvammaisuuden määrittely korostaa integraation arvoa ja sen ratkaisevaa merkitystä kehitysvammaisten ihmisten elämänlaatuun. Opetusmenetelmien tulee olla sosiaalisesti päteviä ja niiden tulee antaa valmiudet taitojen yleiseen hyödyntämiseen oppilaan normaaleissa olosuhteissa: kotona, koulussa, vapaa-aikana, yhteisössä ja työssä. Näiden taitojen opettaminen rutiinotoimintojen ohessa integroidusti auttaa kehitysvammaisia hyödyntämään taitojaan yleisesti ja säilyttämään ne. Erityisopettajan mukaan Saaran opetuksen mukauttaminen 'kautta linjan' eli kaikissa oppiaineissa olisi ollut työlästä ja hankalaa. Tämä ei suinkaan johtunut siitä, etteikö erityisopettaja olisi tehnyt kaikkensa erityisopetusta kaipaavien oppilaiden opetuksen hyväksi, mutta, kuten hän sanoi, resurssit eivät riitä.

"Niin, että kyllä hän pärjää. Sehän on kato, että on aika hankala näissä puitteissa niinkö ruveta joka ainetta mukauttamaan, siis minun resurssit ei riitä missään tapauksessa, sitten mä joutusin aineenopettajille.. antamaan niin paljon.. osviittaa ja ohjatta ja sillain, että se.. käy aika työlääksi.. kautta linjan ruveta mukauttaan sitä." (7D)

Monia esteitä, jotka eivät rajoitu pelkästään opettajan asiantuntemukseen eivätkä kielteisiin asenteisiin, on ylitettävä pyrittäessä sulauttamaan kehitysvammaiset oppilaat koulujen opetusohjelmiin. Kehitysvammaliiton (1995, 145) mukaan koulujärjestelmä ei kannusta opettajia yhteistyöhön eikä ongelmien ratkaisuun, ja se suosii segregoivien vaihtoehtojen käyttöönottamista. Skrtic (1991) on arvostellut koulujen toimivan kuin "byrokraattiset koneet", jolloin toimintaa ohjaa enemmän jokin sääntö- tai säännöskokoelma kuin kasvatukselliset tavoitteet. Mukauttaminen onnistuu yhteistyössä koulu-uudistusten suunnittelussa ja toteuttamisessa. Koulussa tarvittaviin yhteistyöryhmiin voivat kuulua yksilöllisten mm. opetusohjelmien suunnitteluryhmät, tiettyjen oppilaiden tarpeita varten perustetut suunnitteluryhmät sekä erityisopettajien ja muiden opettajien yhteiset opetustyöryhmät. (Kehitysvammaisuus 1995, 146.)

Opetustilanteissa Saara yritti kovasti pysytellä mukana ja vaikutti ahkeralta kirjoittaessaan koko ajan. Useimmiten hänellä oli todellisia vaikeuksia pysytellä mukana.

".. kyllä minä sitten Sa-Saaran kanssa siinä olin, olin jo vieressä ja vähän niinku näytin, tuolta päin löytyy tekstistä ja.. sitten oottelin ja.. ja joskus kesti kyllä hyvin kaukauan, että ennenku se keksi, että mikä se on... että minä melekein suoraa näytin, että tuossa se on, että.." (2A)

Opettajien kuvausten mukaan Saara ei osallistunut opetukseen aktiivisesti, vaan vaatii säännöllisesti ulkopuolista tukea, tehtävien osoittamista ja patistamista. Itsenäisen työskentelyn vaikeutta kuvaa kuvaamataidon opettaja seuraavasti;

"No, se oli just' semmonen.. niinku keppi, jossa on jousi alapäässä, että sitä pökkää, että se lähtee heilumaan, että se heiluu aikansa ja sitten se niinku vähitellen hidastuu ja hidastuu ja pysähtyy. Se vaatii sen tietyin välein, ehkä noin viiden minuutin, kahden, kolmen minuutin välein sen pökkimisen." (1A)

Saaran koulunkäynnille oli ominaista tukeutuminen samassa ryhmässä olevaan serkkutyttöön Jaanaan, jonka kanssa hän viettää myös välitunnit. Tätä kuvaa kuvaamataidon opettajan kuvaus osallistumisesta opetukseen.

"Mutt' sehän siinä on jännää, ett' ne on niinku.. tiukka pari, että.. ja sitten vielä niin päin, että Jaana tekee ensin ja.. Saara tekkee sitten perässä."(1A)

Saaran ja Jaanan yhteistyö sujui toisinaan loistavasti, sillä molemmat tekivät sitä mitä parhaiten osasivat ja siitä hyötyivät molemmat.

Hieman sanojen kohdalla avittaessani Saara kokoaa lauseen ja Jaana suomentaa samanaikaisesti seuraavan lauseen. Näin pääsemme tehtävässä alkuun. Tehtävän teko jatkuu Jaana-voittoisesti, mutta yritän patistaa Saaraa mukaan. Tehtävä etenee mukavalla nopeudella ja suunnittelen antavani lauseiden suomentamisen vihkoon kotitehtäväksi. (Kenttämuistiinpanot 15.2.-96)

Saaran voimakas liittyminen Jaanaan vaikeutti jossain määrin myös opettajan muistikuva, siitä kummasta työstä on kysymys.

"Mutta sitä mä mietin tässä että, niin tosiaan vaikea vieläkin hahmottaa erikseen, erikseen niitä tyttöjä..."(5A)

Myös minä sekoitin joskus tuntien kuluessa tytöt keskenään, mutta Saara oikaisi väärinkäsityksen välittömästi:

Kirjasta löytyy mielenkiintoinen piirustustehtävä englanninkielisten ohjeiden mukaan. Alamme tehdä sitä. Puhuttelen Saaraa vahingossa Jaanaksi ja hän huomauttaa, ettei ole Jaana. Pyydän anteeksi sekoiluani ja palaamme tehtävän pariin. (kenttämuistiinpanot 15.2.-96 klo 13:37)

Näennäinen ahkeruus eli muistiinpanojen tekeminen verotti Saarialta aikaa aktiiviselta oppimiselta. Hän tosiasiaa vain jäljensi tekstiä joko vierustoverin vihkosta tai taululta ja teki tehtävät niitä tunnilla tarkistettaessa siirtämällä oikean merkin oikeaan kohtaan.

Tunti alkaa läksynkuulustelulla. Jo ennenkuin kukaan on kysynyt mitään, Saara sanoo: "En osannu." Kielioppiasiana apuverbit ja sanajärjestys. Opettaja etenee niin nopeasti, ettei Saara jouda kuuntelemaan, koska tulee kirjoitettavissa tehtävissä koko ajan hieman jäljessä. Jaana ja Saara jatkavat edellisellä tunnilla tarkastetun tehtävän korjaamista. Nyt tunnin aikana tehtäväksi annettu tehtävä jää kiireessä kop-sattavaksi. (Kenttäpäiväkirja Pe 29.9.-95 klo 14.15/ru)

Vaikeus osallistua opetukseen ei ollut ainoastaan ainekohtaista ja ymmärtämisvaikeuksista johtuvaa, vaan aktiivisuutta saattoi estää myös opettajan lähestyminen. Lähestyminen on puolestaan edellytys sille, että opettaja pääsee rohkaisemaan oppilasta osaamisesta.

"No, Saara ni tuota...!.../ kyllä, kyllä se varmaan Saaraa ehkä pikkusen kuitenkin.. pikkusen häirihtee se ku opettaja on siinä vieressä, että.. ehkä ne karttatehtävät menivät sitten vähän helepommin, ku pääs kehasemaan siinä, että se viimein rupes hahmottamaan, että mikä on missäkin ni, se, se niinku jonku kerran suju pikkasen paremmin, jotku helepommat kohat..."(2A)

Aivan kuin keillä tahansa oppilailla, myös Saaralla ja Jaanalla oli toisinaan mielekkäämpää tekemistä kuin opetuksen seuraaminen.

"Klo 12.50. Tyttöjen kirjoitusinto alkaa epäilyttää. Siirrän Jaanan kirjan niin, että molemmat näkevät puheenaiheena olevan kuvan. Lähestyessäni Jaana vetää juuri Saaran lähettämän lappusen piiloon. Luokka liikehtii levottomasti. Saara naputtelee, liikehtii myös... 12.52 luokka hiljenee taas kirjoittamaan. 12.55. Taas vaihtuu kirje. Saara painaa päänsä pulpettiin huomattuaan minun huomanneen. (Kenttämuis-tiinpanot To 12.10.-95 klo 12.15-13.00 /Bi)

Kotitaloustunnilla Saaran ja Jaanan keskeinen yhteistyö onnistui, vaikka opettajan näkemys tilanteesta saattoi saada joskus koomisiakin piirteitä. Myös tässä kuvauksessa näkyy niin Jaanan kuin Saaran käyntiin lähtemisen vaikeus, vaikka taitoja olisi:

"Vaikka ihan selkeesti sanotaan, että miten tehään, missä järjestyksessä, niin sitten jos tehtiin vaikka joku tommonen kakku, kaikki aineet yhtä aikaa kuppiin ja sitten se-kasin. Eihän se tulos oo sitten ihan oikein.. Mutt' että jostain kumman syystä ne ei kuitenkaan koskaan ollu ihan pilallakaan. /.../ Joo, niistä oli, niillä oli kummallaki il-meisesti joku semmonen osa-alue, jonka ne osas, koska aina ko mä menin, ne piti kuitenki aina niinu tönästä vauhtiin. Ne ensin seiso siellä ku H-Moilaset kumpiki. .. Ei niinku lähteny käyntiin. Sit' meet sanomaan, tehkää nyt tämän ensin. Sit' ne alotti. Ja aina oli, että toinen osas jonku asian hyvin. Ett' ne sano: "No, tee nyt se". (5A)

Erityisopettajakin oli kuullut näistä onnistumisista kotitaloustunneilla, ja muistelee Saaran käytännön taitoja hyödynnetyn myös kotona:

”Käytännön työtä... Se ei kuulema käytännön hommissa oo ihan avuton. Katrihan on kotitaloudessa (epäselvää).. on semmonen hätäinen, mutta kuitenkin ossaa./.../ Jotain tehäki. Aika paljo ollu, kuuto- kuuennella luokalla ko se oli, se oli melekein aina koto- miehenä, ko ne oli jossain”.(7A)

Kotitalousopettajan mukaan toiminta ei ollut ainoastaan hätäistä, vaan suorastaan parempaa kuin muilla oppilailta. Suoriutumisessa oli kokemuksen tuntua ja opettaja näki Saaran ja Jaanan purnaamattomuudessa ihailtaviakin piirteitä:

”En mä tiiä, kyllä ne ainaki ne tiskaukset ja siivoukset hoiteli. Ku siellä lattiaa laastaan, kyllä se ainaki kävi ihan. Kyllä niillä oli siihen se viitteliäisyys. Toiset meni justiin, teki semmosen sulan näin suurin piirtein keskelle lattiaa, kävele tuosta. Kyllä ne meni nurkka nurkasta./.../ Tai sit’ mä ajattelin, että ne on joutunu tehdä sitä aikasemmin. Mulle tuli tämmönen mielikuva, että ei ne tehny sitä ensimmäistä kertaa./.../ Tai sitten että ovat ainaki useasti nähneet tehtävän. Näkee./.../ kyllä se luonnistu. Ko seuraa toisia ni, ei ne niinku ymmärrä ollenkaan, että tosta.. tiskipöydän alta ihan nurkasta (näyttää keittonurkkausta) tuolta pitää laasta. Ja ne teki sen kyllä./.../ Ei ne purnannu siitä niinku toiset koko ajan, että. Siis se on ollu koko vuoden kyllä semmonen mitä mä oon niinku tavallaan ihailtu siinä.”(13D)

Saara osallistui liikuntaan mielellään, mutta joutui kömpelyytensä vuoksi usein viimeksi joukkueisiin huudettujen joukkoon. Jonkinasteisesta aktiivisuudesta Saara sai kiitosta liikunnan opettajalta. Kyseessä oli aktiivisen vastarinnan puuttuminen, mikä sinänsä on merkki passiivisuudesta. Suhtautuminen riippuu opettajan asenteesta ja vertailuryhmän käyttäytymisestä yleensä.

”No, se ei hirveen aktiivinen oo, mutta, kyllä mun mielestä niinku ihan yhtä aktiivinen ku joku, jotkut muut tällä luokalla kyllä. Että sellanen vähän, vähän enemmän sivussa oleva. Tai ryhmässä olijoista, luokalta tulijoista. Mutta sitten tota yks’ mikä on niinku semmonen positiivinen puoli liikunnassa kanssa, on se että tota, Saara ei pistä niinku vastaan. Se ei niinku rettelöi täällä.. opettajalle niinku hirveen helposti. Ja sitten esimerkiks’ /.../ mutta Saaralla oli aina varusteet, paitsi ett’ sitten niinku semmonen, että sillä ei oo suksia”. (4A)

Käsitöissä Saara sai paljon apua Jaanalta ja myös ajoittain tunneilla mukana olleelta avustajalta. Töitä yksinkertaistettiin huomattavasti esimerkiksi jättämällä paidasta ja urheiluhousuista taskut ompelematta. Saara sai vain toisen sukan valmiiksi sukkaparista, jota tehtiin koulussa osin muiden töiden lomassa ja osin kotona.

”Ei ne sillä tavalla, että ei, ei yhtään semmosista krjallisista ohjeista./.../ Se ei oikein jääny mieleen se opetus./.../Se suullinenkaan tai, että näytti, tämmönen että, että sii-

nä piti niinku jatkuvasti olla. Eli tämmönen, tämmönen omatoimisuus tai se aktiivisuus, niin se on ihan täysin, täysin puuttuu./.../ Semmosta. Eli minä olettaisin, että tuota.. tämän, Jaanan varassa hän aika paljon tekee töitä sitten.” (14M)

”Tunnin loppupuolella kaavansa leikanneiden tyttöjen on määrä ottaa esiin sukan tekeleet. Saaran ensimmäisen sukan kantapään kavennus on muutamaa lykkyä vailla valmis. Sukkaa katsellessaan hän ei muista edes minnepäin on menossa. Kun kysyn mitä nyt pitäisi tehdä, sanoo ettei muista sitäkään. Ehkä kotona joku on sittenkin neulonut Saaran puolesta? Saara touhuaisi muuta, mutta istutan hänet alas neulomaan. Joku muu pyytää apua ja kun palaan Saaran luokse, hän on neulonut 'puikot' loppuun. Motoriikka on kömpelöä. Tunnin lopulla hän laittaa tavaransa kiltisti paikoilleen.” (Kenttämuistiinpanot Pe 6.10.-95 klo 14.15-15.00 /TT)

5.1.2 Opetukseen osallistuminen; Jani

Opettajien kuvauksia Janin tuntityöskentelystä eivät varjostaneet viittaukset yksilöllisen opetuksen ongelmiin, vaan tulokset koostuvat yksinomaan analyysivaiheen 1 luokkaan A kuuluvista vastauksista. Tarkkaillessani Janin oppituntien kulkua opin tuntemaan hänelle ominaisen asennon eli ”poskinojan”.

Jani istuu ensimmäisessä pulpetissa, vilkuilee viittailevia oppilaita. Ei katso opettajaan tämän puhuessa kasvot luokkaan päin. Raapustelee pulpetin pintaan. Istuu ”vetelästi” toinen käsi pulpetilla roikkuen selkä notkolla. Nojaa päätään vasempaan käteen. Ei tee muistiinpanoja. (Kenttämuistiinpanot o 28.9.-95 klo 10- / Ma)

Opettaja kertoo olevan tavallista, että Jani laskee hyvin vähän (2-3 laskutehtävää) tunnin aikana. Opettajan mielestä hän tarvitsee henkilökohtaisen avustajan ja vähintäänkin viikoittaisen tunnin erityisopetuksessa, mutta tähän Jani ei suostu. Hän kaipaa jatkuvaa pönkittämistä, mutta opettaja on päättänyt olla käyttämättä tähän aikaa ylenmäärin.(Opettaja 6; Kenttäpäiväkirja 28.9.-95)

Seuraavassa ote kenttäpäiväkirjasta ja kenttämuistiinpanoista, joissa ilmenee yhden Janin matematiikantunnin kulku:

Jani nojaa kättään poskeen, ei ole avannut kirjaansa eikä opettaja näytä kiinnittävän häneen erityistä huomiota. **Avaa penaalinsa ja kirjan.** Opettaja tulee katsomaan ja kertoo mitä pitää laskea. Klo 13.20. Luokka opiskelee edelleen ahkerasti, mitä nyt Teemu vähän pulisee. Kysyessäni Janilta kaskikö opettaja laskea nämä laskut, **saan vastaukseksi pienoisen päänpudistuksen.** (***)tarkoituksesta en ole varma, mutta tunnen lievän onnentunteen huomattessani hänen reagoivan tekemääni kysymyseen) Tehtävissä tarvitaan piirtokolmiota. Kysyn: ”Onko sinulla piirtokolmiota?”

(*****Vältän kiusauksen katella itse penaalista**) ja jään odottamaan, sillä **Jani raottaa penaalialia** ja huomaa kaivatun esineen olevan siellä. Alkaa **kaivaa kotelosta kolmiota**, ottaa paketin esiin ja sieltä kolmion, **jättää sen pöydälle minun saataville**. Näytän esimerkin kohtisuoran viivan piirtämisestä ja osoitan kirjassa olevan tehtävän. Palatessani vieruspulpetille kirjoittamaan, opettaja tulee Janin luokse ja neuvoo uudelleen juuri opettamani asian. Opettaja käy taululla laskemassa koko luokalle yhden laskun, palaa Janin luokse. Tekee vihkoon mallin harjoittelua varten. (*****Opettajan suhtautuminen Janin opettamiseen parantunut huomattavasti sitten viime kerran. Vai onko nyt vain aikaa enemmän? opettajat näyttävätkin ottaneen hänen kohdallaan tavaksi selittää miltei kädestä pitäen ja yksityiskohtaisesti joka vaiheen.**) Opettajan poistuttua **Jani naputtelee kynällään vihkoon**. Onko hän epävarma siitä mitä pitäisi tehdä eikä siksi uskalla tehdä paperille näkyvää virhettä? **Jani piirtää opettajan mallisuoran suuntaisia suorita**. Seuraavaksi opettaja kehottaa tekemään saman tehtävän kirjaan. Seuraavaksi tarvitaan harppia, opettaja hakee sen opettajainhuoneesta, ensin itse vilkaistuaan Janin penaaliiin josko siellä sellainen olisi... Opettajan annettua Janille harpin, tämä **kiinnittää siihen kynänsä, jää odottamaan** seuraavaa siirtoa. Kuluu ehkä kymmenen minuuttia ennen kuin opettaja ehtii näyttämään Janille harpin käyttöä. Piirtää taas mallitehtävän vihkoon. Kulman siirtämistä toiselle suoralle harpin avulla. Kävin itse välillä katsomassa ja samaa tehtävää johdattelin astelukujen mittaamisella ja kulman kautta piirtämisellä. Harpillahan se on käytännössä helpompaa, mutta asteluvut tulevat vielä vastaan. Veli menee tarkistamaan tehtäviä. Kehotan Jania piirtämään vihkon mallin mukaan tehtävän kirjaan. Alkaa toimia heti. **Opettajan tullessa paikalle ei kuitenkaan ole piirtänyt vielä mitään**. Opettaja on opettaja ja johdatteleekin Jania 'vain' harpin avulla siirtämään saman kuvion toiselle suoralla. (Lohduttaudun ajatuksella, että näyttäväthän ne asteluvut seuraavalla sivulla jo tulevankin. Tehtävä ei varmaan ole kovin mielekäs, sillä Jani ei tartu heti toimeen ja kun tekeekin sen, piirtää yhdellä kädellä välinpitämättömästi aktiivisempaa asentoa ottamatta) **PAIKKA!** Janin pitäisi pyyhkiä taulu. Opettajan muistutuksesta huolimatta **kävelee luokasta ulos muina miehinä**. Harrit jäävät pyyhkimään. (Kenttäpäiväkirja/ kenttämuistiinpanot 2.2.-96)

Janin vähäisinkin osallistuminen tunneilla koettiin positiivisena ilmiönä. Muihin luokan oppilaisiin verrattuna Janin toiminta luokkatilanteessa oli kuitenkin miltei olematonta ja verrattain passiivista. Näin kertoo kevätlukukauden lopulla opettaja, joka kuvaa Janin edistymistä viimeisen matematiikan jakson aikana seuraavasti;

"Paljon se on ollu pois, mutta nyt jos, se on tunnilla näin, ja mä meen kattomaan sitä ko se laskee, se on kirjat ottanu esille ja vihkot, mutta sillä ei välttämättä tapahu mittään.. ja mä meen sanomaan, että laske tuo ja selitän sille sen laskun, miten se laskeaan. .. Sitten mä meen vähän kauemmas, sitten se on vähän ajan päästä laskenu sen." (6A)

Samaa toiveikkuutta oli erityisopettajan kuvauksessa Janin osallistumisesta opetukseen lukuvuoden aikana.

"Joo, se oli täsä kevväällä jähämiampi minun mielestä, täsä justiin, joskus maaliskuulla ja sillain, se oli se työn niinku alaku, alakaminenki ni oli kauhian semmosta jähämiää ja takkusta. Mutt' mun mielestä se nyt taas loppukeväästä on virkistyny. Että se oli siinä yhesä vaiheessa semmonen, tahamiampi. Mä että sehän monesti on kevät tämmöstä hankalampaa aikaa nuille..." (7A)

Opettajan puhuessa koko luokalle Jani ei ainoastaan itsepintaisesti kieltäydy vastaamasta, vaan hän myös pidättäytyy reagoimasta millään tavoin opettajan esittämään kysymykseen.

Klo 12:27 luokka hiljentyy. Opettaja kysyy: *'Kuinka moni haluaa uuden kirjan?'*. Muut viittaavat paitsi Jani. (Kenttämuistiinpanot To 5.10.-95 klo 12.15-13.00 /Ke)
Opettaja kyselee oppilailta nimet ruotsiksi. Kaikki muut vastaavat paitsi Jani. Opettaja ohittaa hänet hienovaraisesti nyökäten seuraavalle oppilaalle; *'och du?'*. (Kenttämuistiinpanot Pe 6.10.-95 klo 13.15.-14.00 /Ru)

Janin käyttäytymistä luokkatilanteissa kuvaa hyvin kuvaamataidon opettajan ilmaisu; *"Joo, kuinka paljon se on siellä vaan tavallaan istunu ja seurannu."* Useimmiten Jani ei niinkään välittänyt siitä mitä opettaja teki tai sanoi, vaan tarkkaili muiden oppilaiden toimintaa luokassa. Useimmat opettajat kokivat tämän hiljaisen läsnäolon positiivisena ja uskoivat Janin seuraavan jonkin verran myös opetusta. Näin opettajat kertovat Janin tuntiosallistumisesta.

"..tuntus kuitenkin, että se seuraa, ett' se ei, ei oo sillai niinku ulkona, että ku on ollu sitten näitäkin, jotka on niinku jotenkin aikalailla ulkona todellisuudesta, että ne ei hahmota, että mitä yleensäkin tapahtuu. Tää kyllä sitten..." (1A)

"Se on menny sillä lailla, että Janihan ei osallistu tunnin kulkuun, tai hän ei puhu mitään, mutta oheisviestintä kertoo, että hän seuraa opetusta.. Ja.. opettaja joutuu sitten, sanotaan tämmösistä pienistä merkeistä lukemaan, että tämä asia on perille menny. Ilmeisesti se.. kokeesta näkyyy, että huomattava osa asiasta on menny perille". (10A)

Kaikki opettajat eivät tyytyneet pelkkään ajoittaiseen hiljaiseen läsnäoloon tunneilla ja kokeessa, vaan odottivat myös Janilta aktiivista osallistumista. Tästä ajatuksesta lähtee yritys integroida oppilas onnistuneesti.

"..että ne istuu, että jos ne on semmosia, että ne ei oo häiriköitä, istuu viis tuntia täällä, niinku Janiki ois istunu ja.. joskus.. avannu kirjan sivun ko mä käsken, erikseen huomautan, joskus kopsannu taululta ko mä erikseen huomautan, mutta ko musta se ei oo oikein sitä oppilasta kohtaan, että se vaan niinku istuu ja havainnoi, Janihan kyllä valtavan tarkkana seuras mitä muut tekee.. mutta se että.. saís sen niinku sille seuraavalle asteelle ja, mun mielestä joku, joku tää Janin pari eli Veli on hyövä esi-merkki siitä, se poika pystyy tekemään ku se saa omantasosta juttua."(5A)

Koulunkäyntiavustaja avusti Jania kielten ja matematiikan tunneilla. Näin hän kertoo tehtävien tekemisestä: *"Semmonen olo mulla välillä tuli matikan tunnilla, että se vähän niinku huijaa, että kyllä se osaa enemmän mitä se antaa ymmärtää./.../ ..laiska, välillä tuntu. /.../ No, englannissa.. tuota, se ei oikein tykänny siitä, ko mä kyttäsin sitä koko ajan, mutta matikassa se oli ihan.. muuten se ei ois tehenny mitään."* (3A)

Havaintojeni mukaan Jani osallistui luokan toimintaan tilanteissa, joissa kaikki oppilaat toimivat saman kehotuksen mukaan, tehden silloin sen, mikä oli välttämätöntä ollakseen herättämättä liikaa huomiota.

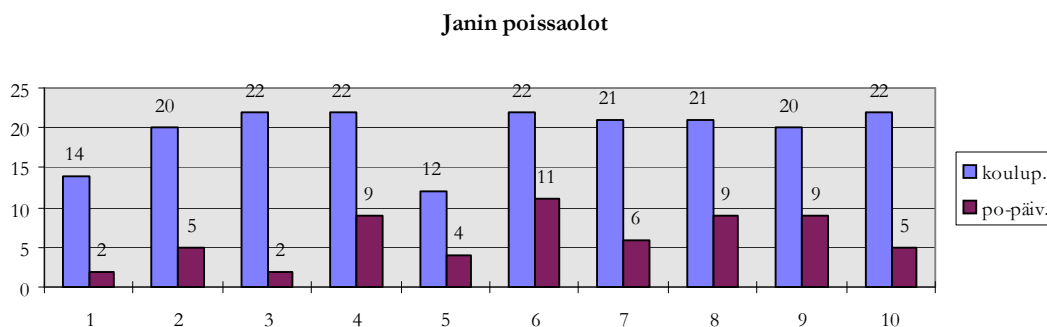
12:42 Luokassa on rikkomaton hiljaisuus. Jani kaivaa laukustaan kynäkotelonsa esiin. Opettaja aloittaa: "no niin, työkirjasta..." Käydään läpi ensiapu- ja turvallisuusohjeet. Ensimmäiseen kysymykseen "kuka haluais lukea?" nousee vastaukseksi kolme kättä. Markus lukee kaasun varoittavasta hajusta, sitten Riina silmien ja hiusten suojaamisesta. Suojamyssyjä ja laseja testataan. Huolehdiin siitä, että Maija ja Jani saavat omansa. Veli kysyy Janilta; "Ootsä Jani ennen käyttänyt näitä?" ja jatkaa menoaan varsinaisesti jäämättä odottamaan vastausta. Jani tuo oman myssynsä ja lasinsa pois klo 12:48, ei sovita suojaessua. (Kenttämuistiinpanot To 5.10.-95 klo 12.15.-13.00 /Ke)

Aina valinta osallistumisen ja vetäytymisen välillä ei ollut Janillekaan helppoa. Liikunnassa tytöt ja pojat opettelivat yhdessä tanssimaan ja valinnan vaikeutta kuvaa tyttöjen liikunnan opettajan kertomus tapahtumien kulusta.

"No, ku mulla olis semmonen mielikuva, ett' se oli niinku aluks' mukana, ko sitten vasta yht' äkkiä, ett' yks' seisoo seinällä. Se jotenki ehkä se niinku, mä just' mietin, että eikö se tajunnu sitä, että, että mikä tämä homman idea, ennen ku oli yks' tanssi tanssittu. Ett' siinä se oli niinku mukana kaikissa muistaakseni niissä niinkun.. tanssin harjotuksissa, siis niinku oltiin vain pojat, ko ett' harjoteltiin askeleita, pojat keskenään./.../ Sen mä vaan muistan, niinku että mä olin Jania siellä houkuttelemassa sieltä puolapuilta niinku, että lähe nyt, joo joo, nyt mulla on tyttöjä vapaana. ... Ei, kyllä se niin, niin, siinä välillä näytti siltä, että se saattas' lähteekki, mutt' sit' sit' niinku selvästi se päätti, että... Ku esimerkiks' se, että ku mä tulin siihen, mä oon kuitenkin nyt sille tavallaan outo...Niin mä menin erityisesti ihan kohti kuitenkin.. että mä menen, menen nyt lähemmäs.. tarvitaan poikia.. Se niinku meinas' ja, silleen vaivautuneesti niinku./.../ Mutt' sit' niinku takautu siitä.. puolapuihin." (4A)

5.1.2.1 Janin poissaolot puhuttivat

Janin opetuksen suurin ongelma olivat runsaat poissaolot, sillä hän oli poissa koulusta 31,60 % koulun työpäivistä. Seuraavassa kuviossa on esitetty Janin poissaolot suhteessa koulupäiviin.



KUVIO 1. Janin poissaolot elokuusta toukokuuhun

Kirjatessani muistiin Janin poissaoloja koulusta olen lukuvuoden lopulla arvioinut mahdollisia syitä Janin niihin. Seuraavassa muutamia jaksokohtaisia oletuksia ja kommentteja:

1. jakso	2. jakso	3. jakso	4. jakso	5 jakso
ma 3/7	ma 1/7	ma 1/7	ma 4/7	ma 2/7
ti 1/7	ti 2/7	ti 4/7	ti 3/7	ti 3/7
ke 3/7	ke 1/7	ke 3/7	ke 4/7	ke 4/7
to 1/7	to 3/7	to 4/7	to 2/7	to 2/7
	pe 4/7	pe 3/7	pe 1/7	pe 3/7

TAULUKKO 2 Janin poissaolot viikonpäivittäin.

1. jaksossa saattanut maanantaisin ja keskiviikkoisin olla joitakin taitoaineita. 2. jaksossa ovat torstait ja perjantait hyvin oletettavasti pännineet. 3. jaksossa on ylipäätään ollut paljon ja tasaisesti poissaoloja, vähiten maanantaisin, aivan kuin olisi päättänyt, että "tällä viikolla minä olen koulussa!". 4. jaksossa hankaluus on puolestaan ajoittunut alkuviikkoon, varsinkin ma- ja ke- päiville!! 5. jaksossa poissaoloja ollut tasaisesti viikon kaikkina päivinä, keskiviikko kuitenkin painavin yhdellä enemmän.

Muita havaintoja kenttämuistiinpanoista:

"21. ja 22.11,-95 olleet todistetusti koepäiviä. 1.12. ollut suullinen laulukoe. Kukaan ei ole kertonut Janille, että hänen ei tarvitse laulaa!! 2. jaksossa ollut perjantaisin ruotsin studio-tunti."

Opettajat eivät arvioineet kovin herkästi Janin poissaolojen syitä, vaan pitivät niitä lähinnä luonnollisena olotilana. Kaikki poissaoloista puhuneet opettajat olivat tietoisia, että Janilla oli tavallista enemmän poissaoloja. Kuvaamataidon opettajan mukaan toiset oppilaat viestittävät herkästi jos jollain oppilaalla on poissaoloja liikaa.

"Ett' kyllähän ne niinku sit tietysti oppilaat, toiset oppilaat viestittää aikalailta äkkiä sitten sitä, että.. ei oikeestaan kovin voimakkaasti oo kuitenkaan semmostakaan tullu, mutta en mä tiiä sitten mikä se kokonaisuus on, että jos ne esimerkiksi' tilastoitas ja katottas' ni... kuinka paljon sille niitä sitten oikein tulis... todennäköisesti aika paljon." (1F)

"Janihan oli nyt se, että se oli hirveesti pois lopussa.../..Ne on ollu niinku nelosjaksossa ja.. ja sen nelosjakson loppupuolella.. se Jani oli hirveesti pois.. Se teki varmasti, häirihti sen koulunkäyntiä, että.. en minä tiiä, että minkä, minkä takia sitä ei näkynäky, mutta.../.. Pisti, pisti, rupes pistämään ihan jakson lopussa silimään, että missäs Jani on taas." (2F)

Poissaolojen runsaus häiritsi Janin koulusuoriutumista. Opettajien mielestä taitoja olisi ollut, mutta ei halua käyttää niitä koulutyön hyväksi.

"Jani kuitenkin ni, joskus ku oon käynyt kattomassa ko se tekee tehtäviä... se ymmärtää ihan kohtuullisesti kuitenkin niitä tehtäviä. Sillään, että joskus, joskus voi olla ihan tyytyväinenki ku se tekkee niitä. Näk-näkkee, että se hahmottaa jonku verran niitä karttoja.../.. Niinku, mantsu meni nyt pikkusen pieleen ku sillä tuli niitä poissaoloja siinä".(2F)

Matematiikan tunneilta Jani oli viimeisen jakson aikana poissa kolmanneksen:

".. on se ollu aika paljon pois, kato noin.. kymmenen tuntia, yhteensä ollu kolmekymmentäkolme."(6F)

Erityisopettajan arvion mukaan Jani ratkoi ongelmiaan olemalla poissa koulusta. Joskus ongelmat ilmenivät kotona, mutta liittyivät läheisesti kouluun ja kouluelämään, Jani oli tarkka muun muassa pukeutumisessaan, eikä halunnut siinä erottua muista oppilaista.

"Siinä on nyt taas ne omat ongelmansa, joita se sitten ratkoo niillä koulusta poissaoloilla.../..että saattaa olla, että ei lähe sitten kouluun, että kö tukka ei oo just' niin ko

haluaa ,että se niinkö syyn hakee aina jostakin.. sitten mummola on matkan varressa, saattaa poiketa sinne, jähä pois autosta..”(7F)

Tarkkaa syytä Janin kouluhaluttomuuteen ei äitikään tiennyt, mutta mm. koulupäivän poikkeavat tilanteet näyttivät vaikuttavan poissaoloja lisäävästi. Jani pyrki välttämään kouluun lähtemistä silloin, kun se olisi jossain vaiheessa päivää edellyttänyt esim. opettajalta luvan kysymistä. Yksi tällainen syy oli mm. lääkärissä käynti kesken koulupäivän.

”..mutta sitten siinä joulu- talavella, ni se jotenki väsy.. jotenkilailta, en minä tiää, se tyssä, ei meinannu mennä kouluun. Sehän tämän kevään oli sitten niin kovaa, että sen sai aamulla.. ne oli ne aamut - näky, että ne oli kovia..!./ Ja sitten oli kato tämmösti, että silleen on käynyt että sen pitää lähtiä, justiin nämä lähöt.. Lääkäriin piti mennä koulussa.” (Äiti 29.6.-96)

Syyksi äidilleen hän esitti tavalliset ”koulupinnarin” vaivat:

”No, sillä oli aina maha kipiä ja maha kipiä ja nämä ihan normaalit...”(Äiti 29.6.-96)

Erityisopettaja oli tehnyt saman havainnon kuin minä, että vapaata liikkumista, olemista ja ilmaisemista sallivat aineet saivat Janin välttämään koulua todennäköisimmin. Tavallinen pulpettiopiskelu ei sen sijaan erityisopettajan mukaan tuottaisi Janille niinkään paljon ongelmia, koska tilanne ei silloin edellyttänyt sosiaalista kanssakäymistä toisten oppilaiden ja opettajien kanssa.

”Tämmöset vapaammat, mä oon huomannu sen, että jos se on liikunta, kotitalous, puukäsityöt puukäsityöt.. semmoset aineet ni mielellään jää pois..!./ Ettei välttämättä niinku kukkaan oleta, että hän puhuu, eikä tarttis puhua kenenkään kans’ sitten.”(7F)

Koska Jani ei halunnut erityisopetukseen klinikkaluokkaan, erityisopettaja vältti liian rajuja siirtoja, jotta poissaolot koulusta eivät sen vuoksi lisääntyisi. Tämän vuoksi Janin koulunkäynti pyrittiin pääsääntöisesti järjestämään normaaliluokassa mahdollisimman vähillä siirroilla ja erityisjärjestelyillä.

”Mutt’ sen minä oon huomannu merkille, että se nyt.. se ei niinku mielellään halunnut erityisopetukseen, erilliseen tillaan, niin.. minä en sitten tehny näitä mittään rankkoja siirtoja, että se sitten luokassa opetettiin, koska mä aattelin, se voi olla, että se jää pois koulusta.”(7F)

Jos paljon vapaata olemista ja itsenäistä työskentelyä edellyttäviä aineita osui lukujärjestykseen samalle jaksolle, Jani ratkaisi ongelman odotetulla tavalla:

”Ja tuota, se nelosjakso justiin kato oli ko siinä oli ripoteltuna sitä kotitaloutta, käsi-työtä ja.. Mää sannoinkin, että saa nähä miten se ratkasee tämän. Se ratkasi sen, että se alako olemaan hirvittävästi pois.” (7F)

Kun poissaoloista muodostui todellinen pulma, koululle oli järjestetty oppilashuoltoryhmän kokous. Kokouksella oli suotuisat vaikutukset, sillä ainakin erityisopettajan mukaan Janin poissaolot koulusta vähenivät sen jälkeen huomattavasti.

”Ja se oli paljon sillon pois ja sitten ko otettiin kotia yhteyttä ja äiti kävi, oli oppilashuoltoryhmän kokous, äiti kävi koululla, ni sitten niitä poissaoloja ei ollu sen jälkeen niin palio, että se kuitenkin niinku jotenki ryhdisti sitä poikaa.” (7F)

Myös kotitalousopettaja oli huomioinut Janin runsaat poissaolot ainakin toukokuun ajalta ja oletti erityisopettajan tapaan, että yhteinen tekeminen on Janille epämiellyttävää ja syy olla poissa koulusta.

”No joo, kyllä sitten tämmönen, tämmöset päivät, jollon pitää.. No, mulla on sitten ollu yks’ enneki sellanen poika, joskus 60-luvun lopussa. Eli hän ei kestänyt sitä niin, tällasta tilannetta, että ollaan lähekkäin, tehhään samaa työtä.” (11F)

Musiikinopettajaa eivät Janin poissaolot varsinaisesti häirinneet, koska hän kuitenkin osallistui omalla ajallaan kirjallisiin läksynkuulusteluihin.

”Kyllä se on poissa ollut, mutta on tullut eri aikaan ja tehnyt niin paljon kuin osaa.” (9F)

Opettajat uskoivat Janilla olevan mahdollisuuksia selviytyä reaaliaineissa yleisen opetussuunnitelman mukaan.

”No, no miksei Jani pärjäis ihan niinku omillaan, varmasti se pärjäis.. ihan kohtuullisesti, niinku moni muu- muuki siellä.. Niinku, mantsu meni nyt pikkusen pieleen ku sillä tuli niitä poissaoloja siinä..!..!Mutta esimerkiks’ biologiassa se osotti kyllä, että se ossaa tehdä.. sen verran ainakin, että.. ku-kutosen sai biologiassa.” (2D)

Opetettävien aineiden vaikeusasteen lisääntymisenkään ei opettaja uskonut aiheuttavan Janille suurempia ongelmia. Vaikka opettaja viittaakin yleiseen suuntaukseen oppilaiden mielenkiinnon kohdentumisessa, hän uskoo, että Janilla on mahdollisuus säilyttää sama taso myöhemmin seitsemännän luokan jälkeen.

”Minä uskon, että Jani tuon nykyisen tason se tulee säilyttämään.” (10D)

Janin äiti oli yllätynyt Janin hyvästä historian numerosta ja samalla paljastui mikä on vahvistanut Janin kykyä hahmottaa karttaa maantiedon tunneilla.

” Joo ko mä katoin sitä historiaa, mä että sinähän oot ollukki, mä oikein luin läpi ne ja katoin, että ja musta ne on niin, vaikka toisaalta niinku mä oon nyt lukenu maantietua ja meillä on tuo karttapalloki ja kaikki, mä sanon, että...”(Äiti 29.6.-96)

”..se ymmärtää ihan kohtuullisesti kuitenkin niitä tehtäviä. Sillään, että joskus, joskus voi olla ihan tyytyväinenki ku se tekee niitä. Näk-näkkee, että se hahmottaa jonku verran niitä karttoja.”(2A)

5.1.3 Erilaisen oppijan minäkäsitys

Numeroita perustellessaan opettajat pohdiskelivat myös ko. oppilaiden asemaa luokassa ns. normaalioppilaiden joukossa ja pyrkivät hakemaan selityksiä mikä oppilaissa ”menee pieleen”. Koulu itsessään luo ahdistusta ja koulun piilo-opetussuunnitelman vaikutus näkyy oppilaassa silloin kun hän ahdistuu ja uskoo jatkuvasti vain epäonnistuvansa. Tässä tulee ilmi Korpisen (1990, 13 -15) kuvaamat minäkäsityksen muotoutumisen vaiheet, jotka johtavat itsearvostuksen muotoutumiseen. Motivoituminen selviytymään koulun tarjoamista haasteista on vaikeaa, kun epäonnistuminen on vahvasti osa minäkuvaa. Tässä minäkäsitys on muovautunut epäonnistujan rooliin ja epäonnistumisen kehä on valmis.

”Mutta kato se voi olla niillä se, että ku ne on siis vuosikauet ollu, siis mä oon huomannu näillä heikoilla oppilailla kato, niillä on se asenne, ensinnäki. Ne on vuosikauet ollu, että ne ei osaa mitään siinä koetilanteessa. /.../ Ni niillä on se päällä heti, se on sama minkälaisen paperin ne saa, niillä on vaan päässä se, että minä en ossaa mitään, minä en ossaa mitään. Ett’ se vähäki mitä ne ossaa ni ne ei niinko saa sitä.. sieltä päästään ulos./.../Että se kestää.. aikansa ennenkö se, niinkö niille tulee semmonen, että he ossaa jottain.”(7M)

Alemmilla asteilla koulu-uupuneita oppilaita tulisi erityisopettajan mukaan pyrkiä rohkaisemaan.

”Että minusta se oli syksyllä palio ahdistuneempi ja semmone./.../ Niin. Niin ja sitten kato se, että ko aina on koulussa semmosta mitä ei ossaa.. /.../Niin kyllä, ei sinne

*tee mieli lähtiäkkään. Että.. minun mielestä se on niinkö käyny paljo paremmin kou-
lua tänä vuonna./.../ Mä sitä oikein kehuinki siitä, mä sanoin, että ko ens' vuonnaki
käyt vain samalla lailla ja.”(7M)*

Onnistuessaan luomaan oppilaalle onnistumiselämyksiä, opettaja avaa tien vapaaehtoi-
seen osallistumiseen ja henkilökohtaiseen haluun osallistua ja onnistua, omalla tavallaan.
Korpisen mukaan (1990, 13 -15) minäkokemusten tulisi tukea sopivasti entistä minära-
kennetta ja samalla tuoda siihen jotain uutta, jotta kehitystä tapahtuisi koko ajan ja moti-
vaatio olisi jatkuvaa.

*”Ni, niitä sillä oli niinkö motivaatiota tehdä./.../Että se, täytyy sanua niinkö matikas-
saki ni.. oisko joku semmonen kolome- neliä tuntia saanu, sen vuojen aikana huomasi,
että se niinkö pystyy tekemään itekseen./...Että, sillä on, tuli niinkö itellä tämmönen..
että minä ossaan ja.../Semmonen tunne.”(7M)*

Suora ja rehellinen asioista puhuminen rohkaisee oppilasta ottamaan itse vastuun oppi-
misestaan.

*”Ensimmäisestä englanninkokkeesta ko mä sannoin, että mä teen sulle helepomman
kokkeen, se oli pois, teki myöhemmin, mutta nyt muista kokkeista ei oo ollu pois koe-
päivinä./.../Niin, kato ko sillä on ollu se oma kokkeensa, se ei oo ollu pois./.../ Ko mi-
nä, että ei se niinkö kannata meillä olla pois, että sä kuitenkin jou'ut sen kokeen teke-
mään. Vaikka se oli se ensimmäinen koe mukautettu englanninkoe, ni se jäi
pois./.../Niin, silti. Mutta sitten ko se on huomannu kato, että hän pystyy siinä jotaki
tekemään, ni.. ei oo ollu enää pois.”(7M)*

Opettajan tehtävä on kuitenkin huolehtia, että opetettavat asiat vastaavat oppilaan kyky-
jä, että ei yritettäisikään opettaa liian vaikeita asioita. Oppimistavoitteiden tulisi olla op-
timaalisessa suhteessa oppimisedellytyksiin (Korpinen 1990,13-15).

*Mutta niinkö, geometriaa minä yritin ottaa sitten ko mulla oli geometriaa, kuluman
mittaamista ja.. kolomiota ja tämmöstä. Ei, kyllä oli niin hepreaa ko olla ja voi. (7M)*

5.2 Sosiaalinen integraatio

Sosiaalisen integraation katsottiin tässä tutkimuksessa toteutuneen jos vuorovaikutussuhteen molemmat osapuolet sitoutuvat samoihin päämääriin ja näkevät niissä yhteisiä tavoitteita sekä etenevät noita tavoitteita kohti. Tälle suhteelle on ominaista sopimukset ja työnjako sekä yhteinen päätös sitoutumisesta (Mönkkönen 2002, 36 -52). Koulumaailmassa tämän tason toimintaa ovat opettajilla mm. yksilölliset opetussuunnitelmat ja oppilailla tiimi- ja ryhmätyöt. Tutkimustulosten mukaan opettajat pitivät tärkeimpänä ko. oppilaiden opettamista mahdollisimman luonnollisessa ympäristössä ajatellen heidän kokonaisvaltaista kehitystään. Opettajat ymmärsivät muun muassa ryhmätöiden merkityksen oppilaan sosiaalisena kasvattajana, mutta pyrkimykset ohjata ja muokata itse oppilaiden ryhmittymistä jäivät useimmilla opettajilla pelkäksi ajatukseksi. Tosin he kuitenkin rohkaisivat luokkien muita oppilaita toimimaan yhdessä tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden kanssa. Janin ”ryhmytyminen” vaikeutui kevätlukukaudella syyslukukauteen verrattuna ja Saaralla pysyi koko lukuvuoden ajan yhteistoiminnallisissa tehtävissä samat kumppanit. Kumpikaan heistä ei ollut vahvasti sitoutunut sen enempää koulunkäyntiin kuin sosiaaliseen vuorovaikutukseenkaan luokkatovereittensa kanssa.

Tässä tutkimuksessa sosiaalisen integraation toteutumista arvioitiin myös sosiometrisen kyselyn tuottamien tulosten perusteella. Kumpikaan oppilaista ei tullut valituksi luokkiensa johtaja- eikä valtiasoppilaiksi, vaan heidän roolinsa olivat vuorovaikutuksessa enemmän varjoon jäävien oppilaiden, kuten syrjään vetäytyjien tai syrjittyjen rooleja. Janin valittiin luokkassaan yksimielisesti luokan ainoaksi syrjään vetäytyneeksi oppilaaksi. Hän sai myös luokallaan toiseksi eniten kiusatun valintoja. Kiusaamista ei luokkatilanteissa kuitenkaan näkynyt, vaan vastaukset heijastavat muiden oppilaiden oletuksia, että häntä saatettaisiin kiusata. Sosiometrisen mittaukset tuloksethan eivät välttämättä heijastele realitodellisuutta, vaan ns. mahdollisesti totena pidettyä. (ks s.58, esim. Fox 1987, 24 - 25.)

Pohtiessaan antamiensa numeroiden perusteita opettajat vastasivat myös kysymykseen millaisina he nämä integroidut oppilaat kokevat ja millainen on normaaliopetukseen integroidun oppilaan tulevaisuus tässä koulussa. Vaikuttaisi luonnolliselta, että tilantees-

sa, jossa opetuksellisesti poikkeava oppilas on päätetty pitää tukitoimin normaaliopetuksen piirissä, opettajat olisivat jossain määrin toiveikkaita kyseisten oppilaiden suhteen. Tällaista toiveikkuutta opettajien vastauksissa ilmeni kuitenkin vähän Saaran opetusta mietittäessä. Janiin kohdistui enemmän positiivisia toiveita, mutta ja nekin olivat ristiriitaisia toiveita siitä, että Jani saattaisi joskus puhua koulussa.

"..ja varmaan se ois ihan suuri tavote jos se pystys puhumaan.../ Sitähän se ei varmaan koskaan tee." (6D/Jani)

"..mutta mulla ainakin on semmonen.. vähän optimistinen kuva, ettei se nyt mikään toivoton tapaus tämä mies oo. Ett' sillä vois olla edellytyksiä niinku.. kommunikointiin ku sitä vain tuettas."(1E/Jani)

Kaikki opettajat eivät pitäneet puhumista tärkeimpänä elementtinä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

"En minä koe häntä ongelmana sikäli niin, että hän näkee ja hän kuulee.../ Niin tuota.. en minä koe häntä ongelmana. Minä en pakota häntä puhumaan, että sinun on nyt vastattava minulle."(11D/Jani)

"Ja niin minä olen suhteutunut, että jos hän ei vastaa, hän ei vastaa.. sen kummempi sitten".(9A/Jani)

Oppiminen ei ole yksistään vain opettajista ja koulun resursseista kiinni, vaan opettajat uskovat oppimisen olevan riippuvainen siitä kuinka paljon oppilas on siihen valmis uhraamaan aikaa ja vaivaa. Saaran selviytyminen reaaliaineiden opetuksessa yleisen opetussuunnitelman mukaan asettaisi ainakin biologian opettajan mukaan Saarelle ehkä liian suuria henkilökohtaisia vaatimuksia. Ajatellen Saaran kokonaisvaltaista kehitystä, hän olisi valmis luopumaan vaikeimmista teoreettisista aineista, jotta aikaa elämässä tärkeimpien asioiden omaksumiseen jäisi.

"Näin yht'äkkiä aattelis, että sillä ois helepompaa ko se sais keskittyä johonki semmoseen aineeseen, mistä se tykkää, taikka mitkä on tärkeitä. Toisaalta joten.. Jos niinku multa vain kysyttäs niin jo-jonkulainen.. (huokaus) jotenkin vähän niinku o- oikasis, että.. se, sillä ei nyt kaikkia mahdollista kuitenkaan olis, että.. Sen lahajat ei välttämättä riitä niihin ...taikka mielenkiinto, tai ehkä jos sillä ois kauhea motivaatio niin, se pärjäisi mukana, mutta se tekis sitten hirovästi töitä". (2E)

Myös Janille toivottiin voitavan järjestää opetusta niin, että hän pystyisi säilyttämään mahdollisimman normaalin ympäristön ja voisi näin kasvaa nuorena nuorten joukossa ja saada oppia elämää varten.

”Aateltuna että, ku tärkeintä nyt ois, että se ois ikästesä parisa ja, kävis koulua. Että kasvas’ sitten siinä. Sen niin ja yritetään nyt joustaa täällä niin paljon, ettei se ihan kynnykseks’ tulis’, se koulunkäynti. Ja se tulis’ kouluun. Se nyt kuitenkin vuotta vanhempi ko nuo muut.”(7D)

On myös asioita, joille ei opettajat eikä itse oppilas voi mitään. Levotonta ja keskittymiskyvyttöntä oppilasta on vaikea normaalin luokkatilanteen puitteissa saada kokonaisvaltaisesti keskittymään työhön.

”Kyllä hänellä varmasti sillä tavalla, kun hän (rykäisy) ehkä hän on ajoittain ollu, on vähän sellanen.. miten sanois’, keskittymiskyvytön tai jotain tämmöstä, levoton voi olla. /.../ täytyy, täytyy naputella ja, tai tehä tämmöstä (näyttää) esimerkiks’ niin, että hän ei ehkä pysty keskittymään.”(14D/Saara)

Yhteistoiminnallisuus opetustilanteissa ei ollut Saaran ja Janin vahvimpia puolia, vaan ongelmia ilmeni niin muiden oppilaiden kuin tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden taholta. Muun muassa Saaran saaminen mukaan ryhmätyöhön edellytti toisinaan opettajan puuttumista tilanteeseen vaatimalla toisia oppilaita ottamaan Saara mukaan.

”Ni mä vielä sitten vähän kovistelin, siinä oli näitä, ... ni, mä niitä niinku sitten, että teiän pitää ottaa ne niinku mukaan, ett’ paatte niille (Jaana ja Saara) jotain selkeätä tekemistä.. ett’ ne sitten teki tosiaan niitä vääryksiä ja.. jossaki vaiheessa se sitten teki Jaana peräti jonku tämmösen sisätilakuvan ja.. ett’ mä niinku koitin vähän näitt’ näitä muita siinä, että ne työllistäs tytötki...” (1A)

Opettaja pitää huolen, että Jaanalla, Saaralla ja Tiinalla riittää tekemistä. Neuvoo suorastaan kädestä pitäen miten maalataan kuvattavan kerrostalon ikkunat. (Kenttämuistiinpanot Pe 6.10.-95 klo 13-14 /Kuvit)

Saara ja Jaana oppivat käyttämään samalla luokalla olevan kiltin ja ujon tytön (Tiina) palveluksia ryhmätöitä tehtäessä. Tiina itse kertoi minulle sosiometriseen kyselyyn (kenttämuistiinpanot) vastatessaan, että hän ei toivo Jaanaa ja Saaraa pareikseen, kun he puolestaan toivoivat sosiometrisessä kyselyssä juuri Tiinaa samaan ryhmään. Syykin siihen selvisi, kun kysyin biologian opettajalta miten töiden jakaminen tässä ryhmässä tapahtui.

"Kyllähän se.. Tiina suurimman osan siitä hommasta kuitenkin teki. ... Sehän on ihan niinku toisella, tasolla tasolla kuitenkin. Tytöt voi vain kato olla mielissään ku tullee semmonen, joka pystyy tekemään.." (2A)

Saara ei kaikilla tunneilla ollut passiivinen, vaikka asian ymmärtäminen olikin vaikeata. Hän osasi toimia oma-aloitteisestikin, silloin kun tiesi mitä pitää tehdä.

Tiina ja Saara ovat tässä luokassa pareja. 12:08 läksyn kuulustelu alkaa...kirjat saa olla esillä. Saara pyyhkii vihkosta nimeään, kirjoittaa uudelleen. Ei ilmeisestikään keskity käsiteltävään aiheeseen., pyörii tuolillaan, pureskelee kynsiään... 12.18 Saara hieroskelee suupieliään, potkiskelee. 12.20 Kirjoittaa taululta opettajan kirjoittaman kuvauksen liuksesta. *** Käsiteltävä aihe tuntuu olevan niin vaikea, että Saara on pihalla kuin lumiukko. Tekee kyllä muistiinpanoja kiltisti, mutta liikehdintä on niin levotonta ja katse niin välinpitämätön, ettei asia näytä koskettavan. Otetaan koeputket ja pulot esiin... Saara lähtee ensimmäisten joukossa hakemaan välineitä.*** On kuin olisi odottanut hetkeä nousta, liikkua...Hän on siis sittenkin kuunnellut mitä opettaja puhuu. Tiina on tosin sellainen pari, että toisen täytyykin todella toimia. Hyvä yhdistelmä!!! Kaasukeitintä ja keittoalustaa Saara lähtee hakemaan vasta kun kehotan häntä siihen. (Kenttäpäiväkirja Pe 13.10.-95 /Ke; *** Kenttämuistiinpanot Pe 13.10.-95)

Opettaja antaa tehtävään liittyvät monisteet oppilaspareille. Väriarvonta on vapaa. Tiina tekee päätöksen. Saara varmistaa toistamalla opettajan antamien ohjeiden oikeellisuuden ja aloittaa työn ilmeisen mielissään. Tämän hän ainakin osaa ja ymmärtää. Hän kuitenkin tarkentaa Tiinalta: "tämmösiäkö näin?". Kun ei ilmeisesti saa tarpeeksi vahvistavaa ja varmaa vastausta kysyy vielä Tuijalta samaan'. Tehtävänä on siis valmistella alkumerkkien eräänlainen Domino-peli. (Kenttämuistiinpanot Ke 1.11.-95 klo 13.15.-14.00 / Ke)

Englannin kielen opettaja tulkitse tämän edellämainitun oma-aloitteisuuden eräänlaiseksi ylpeydeksi, haluttomuudeksi pyytää apua. Samalla hän kuvaa Saaran toimintaa luokkatilanteessa mekaaniseksi. Tämä kuvaa Saaran pyrkimystä näyttää toimivalta, vaikka ei olutkaan varma mitä pitäisi tehdä ja miten.

".. tekee, mutta se kuitenkin, ett' se on aika semmosta mekaanista ja, ja tota välillä saattaa mennä tehtävää vähän eri tavalla mitä ei, mitä nyt ei ollu tarkoitus tehäkkään. alkuunlähteminen tuntuu ainaki välillä, että se on hankalaa. /.../että se, että ilmeisesti on kuitenkin sen verran semmosta ylpeyttä, että mä en kuitenkaan niinku kysy.. /.../ Musta tuntuu, Saarassa ei oo taas sellasta, se avuttomuus jää siihen, siis sillä tavalla, että se ei.. hän tekee kuitenkin, vaikei hän nyt ois välttämättä varma, että se näin tehäänkään. /.../Niin, eli siis siinä mielessä.. ettei, semmosta tiettyä ylpeyttä, että, että mä en niinku halua.. halua neuvoja."(5M)

Kuvaamataidon tunneilla Jani reagoi positiivisesti luokan sosiaalisiin tapahtumiin ja osoitti ns. osallistumista mm. naurahtelemalla toisten oppilaiden sutkautuksiin ja piti yllä katsekontaktia. Opetustilanne oli vapaamuotoinen, kuten kuvaamataidon tunneilla yleensäkin.

Jani tekee taas pyydetyn, värittää vapaasti nojaten toisella kädellä rennosti poskeensa. Hän seuraa kuitenkin koko ajan luokan tapahtumia ja nauraa mukana jos jotain naurettavaa tapahtuu. Minua alkaa aivastuttaa ja puristan nenääni, Jani huomaa sen, katsoo silmiin. Jenni ja pojat keskustelevat akkuporakoneesta, jonka Jenni kertoo äitinsä tahtovan. Teemu sanoo; "Osta." "Millä minä sen ostaisin", vastaa Jenni, johon Teemu taas; "Rahalla". "Mistä minä rahat?" kysyy Jenni, johon minä "Isältä". Silloin Jani naurahtaa. /.../ Lopputunti kuluu rennosti työskennellen, jutellen ja naurellen. Suvi ja Markus juttelevat jotain ja Markus laulahtaa "Jo joutui armas aika ja suvi suloinen", josta minä saan päähäni lisätä, että Suvin pitäisi hankkia Armas-niminen mies, että häissä voitaisiin sitten laulaa tuo laulu osuvasti. Kommenttini kuultuaan Jani katsoo minua suoraan silmiin ja naurahtaa. (Kenttämuis-tiinpanot 21.3.-96/ Kuvis)

Musiikin opetukseen Jani osallistui kuuntelemalla ja tekemällä kokeet erikseen välituntien aikana.

"Joo, en ole saanut koskaan tekemään mitään. Olen yrittänyt vaikka kuinka... mutta niin paljon kyllä Janista voin puhua, että kyllä hän on tänne tullut ja tehnyt nämä..(kokeet) ... Vitosella hän on kyllä tehnyt niin, että kyllä hän nyt.. kuuntelee./.../kyllä mekin olemme järjestäneet uusintakoe, tehnyt niinkö ihan välitunnilla."
(9A)

Kotitalouden ja teknisten töiden tunneilla Janin osallistuminen opettajien kokemana väheni huomattavasti kevätlukukaudella. Teknisissä töissä hän syksyllä oli vielä laudan painona, mutta kevätlukukaudella toiset oppilaat eivät enää välittäneet pyytää häntä autamaan, samoin kävi kotitaloustunneilla.

"Joo. Eli se ei tee niinku yhtään mitään.. oma-alotteisesti, sen mä oon huomannu, eikä ne saa työparitkaan ennää sitä niinku. Syksyllä ne sai sen niinku työhönsä mukaan."
(11A)

Liikuntatunneilla Jani ei lainkaan osallistunut yhteiseen opetukseen, vaan vetäytyi kaikesta toiminnasta. Opettajan mukaan Jania oli mahdoton saada mukaan mihinkään. Tämän opettajan mukaan Jani oli 'passiivinen häirikkö', kun toiset opettajat pitivät Janin hiljaisuutta omalla tavallaan positiivisena piirteenä.

Hän on täysin passiivinen, passiivinen häirikkö. /../ Jos pojat laitetaan jonoon ja tulee Janin vuoro tehdä jotain, opetus loppuu siihen.” (Kenttäpäiväkirja 29.5.-96/ 15) Opettajan mielestä on todella ihmeellistä, että joku jaksaa olla paikallaan koko kaksituntisen mitään tekemättä, ilkeilemättä ja valittamatta. (Kenttämuistiinpanot 21.2.-96 klo 11-13 /TT/14)

Yllä oleva liikunnan opettajan toteamus Janin tuntiosallistumisesta antanee viitteen miksi hänen liikunnan numeronsa oli laskenut viitoseen. Janin äiti oli tietoinen Janin tavasta toimia koulussa. Äidin kysymykset haastattelutilanteessa kiteyttävät Janin yhteistoiminnallisuuden ongelmat.

Mitenkähän se on, oliko se syksyllä ko sillä oli kutonen (liikunnassa), näin että se on mennyt viitoseksi’ että oliko se silloin jotenkin mukana silloin alakuun vähäsen.. koulussa? Ko ne on aina nämä kaikki tämmöset yhteishommat, nehän on aina ollu sillä vaikeita.(äiti 29.6.-96)

5.2.1 Erilaisen oppijan sosiaalinen asema luokassa

Tarkkailemieni luokkien ilmapiirien erot olivat suorastaan käsin kosketeltavissa. Janin luokkaan mennessään aisti asiallisen, kiltin ilmapiirin, jossa opettajaa kuunneltiin. Luokassa oli nk. neroja, tavallisia, heikosti pärjääviä ja mukautettuja oppilaita. Äidinkielen opettaja kuvasi luokkaa ”aktiiviseksi ja oma-aloitteiseksi” (Havaintopäiväkirja 23.1.-96). Saaran luokka puolestaan kihisi ja kuhisi elämää, siellä kuiskailtiin, kurkittiin toisten oman yli ja kuunneltiin opettajaa jos ei kenelläkään oppilaalla sattunut juuri silloin olemaan mitään tärkeämpää asiaa. Myös Saaran luokassa oli sopivassa määrin niin kutsuttuja neroja, tavallisia oppilaita ja heikkoja oppilaita. Eräs opettaja kuvasikin, että joskus luokkaan tullessaan hänellä on ”kafkamainen” olo, kun pitäisi pystyä opettamaan yhden tunnin aikana niin eritasoisia oppilaita. Olen vakuuttunut, että jos näyttäisin sosiometrisen kyselyn tulokset jollekin, joka ei tunne luokan oppilaita, hän osaisi poimia joukosta oppilaat, jotka ovat tutkimukseni avainhahmot ja myös ne oppilaat, joiden nimet esiintyvät havaintopäiväkirjassa useimmiten em. oppilaiden nimien yhteydessä.

Johtajat ja valtiat

Janin luokan oppilaiden johtaja- ja valtiasehdokkaiden valinnat näkyvät taulukoissa 4 ja 5 (Liite 7). Tällä luokalla oli yksi vahva johtajaehdokka (Markus), joka oli myös luokan paras oppilas. Johtaja tuli valituksi kuudella (6) valinnalla 16:sta tehdystä valinnasta. Hän käyttäytyi hyvin ja osasi ottaa huomioon toiset oppilaat, joten hänessä ilmeni kaikki hyvän johtajan ominaisuudet. Tällä johtajalla oli myös kilpailija (Tomi), joka hänkin käyttäytyi hienosti, mutta pyrki mielistelemään opettajia, mitä eivät toiset oppilaat kovinkaan herkästi hyväksyneet. Kilpailija sai neljä (4) valintaa ja seuraavaksi eniten valintoja saanut johtajaehdokka sai kolme (3) valintaa. Hän (Teemu) oli luokan hauskuttaja ja pyrki herättelemään keskustelua niin opettajan kuin muittenkin oppilaitten kanssa. Luokan johtajavalinta oli siis melko selvä, paitsi että johtajaksi valittu oppilas valitsi itse oppilaan, joka ei saanut muilta johtajavalintoja. Tämä poika oli hiljainen ja lahjakas oppilas (Matti). Lisäksi kaksi tyttöä valitsi toisensa. Tässä luokassa johtajavalintoja tehtiin 16.

Kysymys luokan valtiasta selvensi kahden voimakkaan oppilaan välisen johtajakilpailun todellisen olemassaolon, sillä toiseksi eniten johtajavalintoja saanut oppilas tuli valituksi luokan valtiaaksi neljällä (4) valinnalla, kun johtajuuden voittanut oppilas sai tässä valinnassa kaksi (2) valintaa. Poikkeuksen aiheutti vain yksi hajavalinta. Jani ei valinnut ketään johtajaksi eikä valtiaaksi. Tällä luokalla valinnat olivat selviä, sillä viiden (5) jätettyä vastaamatta useimmat olivat valinneet vain yhden ehdokkaan, yhden tytön valitessa johtajiksi kaksi poikaa. Valtiasvalintoja tehtiin tässä luokassa 7 kappaletta.

Myös Saaran luokalla (Liite 8) johtajuustaistelu käytiin kahden pojan välillä. Johtajaksi tuli kahdeksalla (8) valinnalla poika (Toni), joka itse valitsi johtajaksi toiseksi eniten eli seitsemän (7) valintaa saaneen ja viidellä (5) valinnalla valtiaaksi valitun oppilaan (Tuomas). Hän puolestaan valitsi johtajaksi eniten valintoja saaneen oppilaan. Tässä luokassa oppilaat tekivät yhteensä 30 johtajavalintaa, mikä kertoo luokan heterogeenisyydestä sekin. Loput johtajavalinnat hajaantuivat tasaisesti oppilaiden kesken Saaran, Jaanan ja Tiinan sekä yhden epäsuosituimmista pojista jäädessä ilman valintoja. Valtiasvalintoja tehtiin yhteensä 9. Luokan valtiaaksi osoittautui em. Tuomas, luokan ”tyttökoviksen” Annen saadessa kaksi valintaa, loppujen kahden valinnan jakaantuesas luokan johtajaksi valittu

oppilaan (Toni) ja yllättäen Villen välillä, joka sai toiseksi eniten valintoja myös luokan syrjityksi oppilaaksi.

Syrjityt ja syrjäänvetäytyneet

Luokkien syrjittyä ja syrjään vetäytynyttä oppilasta koskevat valinnat puhuvat omaa synkkää ja korutonta kieltään. Janin luokalla (Liite 9) Jani valittiin kaikkiaan 13:sta valinnasta kahdeksalla (8) valinnalla luokan syrjityksi oppilaaksi. Hän itse ei valinnut ketään. Loput viisi (5) valintaa saanut oppilas (Vesa) valitsi itse itsensä syrjityksi. Yksi oppilas oli valinnut syrjityksi nämä molemmat oppilaat. Tällä luokalla syrjään vetäytyjästä ei ollut epäilystäkään, sillä Jani sai kaikki 17 valintaa, vain hän itse oli jättänyt itsensä valitsematta. Janin syrjään vetäytyjän rooli oli siis muitten oppilaiden mielestä selkeä, sillä mm. syrjittyä koskevaan kysymykseen oli kuusi (6) oppilasta jättänyt vastaamatta.

Vain yksi Saaran luokkatovereista valitsi Saaran luokan syrjityksi (Liite 10) ja samalla myös hänen serkkunsa Jaanan. Luokan tekemistä 17:stä valinnasta kaksi meni Saarelle ja Jaanalle loppujen valintojen jakautuessa kymmenellä (10) valinnalla Tiinalle ja viidellä (5) valinnalla Villedelle. Tämä poika oli ujo ja lihava. Merkillepantavaa on, että 'syrjityn pojan' valitsi kolme poikaa ja yksi tyttö, joka oli valinnut sekä tämän pojan että Tiinan. Myös yksi em. pojista oli valinnut molemmat. Myös Tiina oli valinnut ko. pojan syrjityksi. Tiina sai valintoja tasaisesti sekä pojilta että tytöiltä. Kolme oppilasta jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Saaran luokan syrjään vetäytyjä oli ilmiselvällä yksimielisyydellä jo aiemmin mainittu Tiina (13 valintaa). Vain kaksi (2) oppilasta oli jättänyt vastaamatta kysymykseen. Saara ja Jaana saivat molemmat viisi (5) valintaa, joista yhdet oli Jaanalta itseltään, yhdet Tiinalta ja loput kolmelta muulta oppilaalta. On ilmeistä, että Jaana vähemmän "poikkeavana" kokee itsensä syrjityksi todennäköisemmin kuin Saara, joka on omaksunut syrjityn roolinsa eikä edes oleta, että tilanne voisi olla toisin. Jaanan osoittama syrjityn rinnalla pysyminen ja itseensä syrjityn roolin leimaaminen on joko aitoa puhdasta ystävyyttä tai ilmaisee mitä kunnioitettavinta lojaaliutta lapsuusystävää kohtaan. Ehkä tässä on myös aitoa sukulaisrakkautta, ja "omien ihmisten" puolen pitämistä.

Ystävälliset johtajat ja valtiaat

Ystävyysvalinnoissa ei kyselty todellisia ystävyyssuhteita, vaan sitä kenen ystävä haluaisi olla. Tämänkin kysymyksen vastauksissa ilmenee Janin ja Saaran luokkien ero. Janin luokalla (Liite 11, Taulukko 12) valinnat olivat selkeitä ja ystäviksi oli valittu suhteellisesti vähemmän oppilaita kuin Saaran luokalla (Liite 11, Taulukko 13). Saaran luokan sosiaalinen elävyys ilmeni myös siinä, että vain Tiina oli jättänyt valitsematta ystävän. Sen hän perusteli sillä, ”ettei oikein tunne ketään” (havaintopäiväkirja 20.2.-96). Janin luokalla viisi (5) oppilasta oli jättänyt ystävän valitsematta, Jani mukaan lukien. Janin luokalla ystävävalintoja sai eniten (7) oppilas, joka valittiin myös luokan valtiaaksi. Hänen valtiutensa lienee joko hyväntahtoista tai perustuu juuri aiemmin mainittuun mielistelyyn. Valintoja tällä luokalla tehtiin 84, jotka jakaantuivat kolmesta (3) seitsemään (7) valintaan jokaista oppilasta kohti. Kuusi valintaa sai johtajuusvalinnassa kolmanneksi eniten ääniä saanut poika (Teemu) sekä yksi tyttö, joka ei toivonut ystäväkseen ketään omalta luokaltaan (Mari). ‘Mustana hevoseena’ ystävyysvalinnoissa nousi esiin poika (6 valintaa; Matti), joka jäi mieleen käytökseltään hiljaisena ja ahkerana opiskelijana, oikeana opettajan unelmaoppilaana.

Saaran luokalla ystävyysvalintoja tehtiin yhteensä 132. Luokan 16:sta oppilaasta neljä (4) halusi ehdottomasti olla ystäviä kaikkien ryhmäläisten kanssa. Kaksi oppilasta valitsi ‘kaikki paitsi’ -periaatteella luokan muut oppilaat, paitsi Saaran ja Jaanan samoin kuin yhden tai kaksi hiljaisimmista pojista. Vähiten eli viisi (5) valintaa sai toinen edellä mainituista pojista sekä kuusi (6) valintaa saaneet Saara ja Jaana. Eniten ystävyysvalintoja (13) sai luokan johtajaksi valittu oppilas (Toni) ja toiseksi eniten (12) johtajakilvassa toiseksi sijoittunut (Tuomas). Tälläkin luokalla ystävyysvalinnoissa ilmaantui yllättäjäksi poika (10 valintaa; Mika), jota ei ollut kyselyiden muissa osissa huomioitu lainkaan. Voi siis olettaa, että molemmilla luokilla oli yksi ‘ystävällinen sielu’, joka ei pyrkinyt ystävällisyydellään sen enempää johtajaksi kuin valtiaaksikaan.

Kiusatut

Saaran luokalla ei kiusattu-valintoja tehty kovin paljon (Liite 12, Taulukko 15), mutta luokan ilmiselvästi kiusatuimmaksi ja joskus pilkatuksi oppilaaksi paljastui Jaanan ja Saaran hyväksikäyttämä Tiina, joka sai 17 valinnasta 10 valintaa loppujen jakautuessa viidellä (5) valinnalla Villelle ja yhdellä Saaralle (1) ja Jaanalle (1). Tiina ei kokenut itseään kiusatuksi, vaan valitsi kiusatuksi Villen. Tuloksia tarkastellessa on havaittavissa, että pojat valitsivat kiusatuksi mieluummin pojan kuin ketään tytöistä, mutta silti Tiina sai myös pojilta valintoja. Ville ei valinnut ketään kiusatuksi.

Saaraa ja Jaanaa kuitenkin kiusattiin. Kuvaamataidon opettaja kertoi tilanteesta seuraavasti:

”Ja sehän oli aika hurja tilanne silloin sitten kun selvisi, että tää oli tää... yks’ porukka, joka sitten vielä kiusaa näitä.. /.../Se oli se, tuota kato missä oli nää.. tämä, justin tämä jengi (näyttää kuvia), jossa on.. kellukkaana tämä.. /.../ Siinä oli sitten tuo.. /.../tämä, tämä, tämä.. ja tuo.. ja tuo (osoittaa) eli tässä semmonen viiden likan porukka, jossa joskus oli kai se (oppilaan nimi) vähän mukana, ni.. nehä.. kävi ilmi, että ne oli kiusannu näitä (nimi) serkuksia.(1H)

Kiusaajat olivat myös seitsemännen luokan oppilaita, mutta opiskelivat eri opetusryhmissä kuin Saara ja Jaana. Tilanteesta ei kuvaamataidon opettajalla ollut tarkempia tietoja, mutta hän tiesi tapahtumaan puututun.

”No, semmosta yksityiskohtia mä en sitten sen kummemmin tiedä, mutta mä kuulin siitä, että niitä oli puhuteltu asiasta ja..”(1H)

Saaran äiti oli tietoinen koulussa tapahtuneesta kiusaamisesta, vaikka sanoikin, että; *”Se (Saara) on tosiaan kato semmonen, että se ei puhu kyllä niinkö mitä koulussa tapahtuu, ei mittään asioita eikä sillään.”* (Saaran äiti, kesä -96)

”Varmistettuaan, että nauhuri ei ole päällä, Saaran äiti kertoo tarkemmin hänen kiusaamistapauksestaan, mutta ei halua sitä julkiseen käsittelyyn.” (kenttämuistiinpanot, kesä -96)

Ainoa saman luokan oppilas, joka oli valinnut Saaran ja Jaanan kiusatuiksi oppilaiksi, oli luokan ns. kosisoppilaan paras kaveri. Hänellä saattoi olla tietoa tilanteista, joita opettajat eivät havainneet. Tähän kiusaamiseen ei liittynyt mitään fyysistä, vaan se muodostui lähinnä verbaalisesta naljailusta, johon Saara vastasi tarvittaessa samalla mitalla. Sananvaihto

käytiin Saaran luokkatoverin Annen ja hänen välillään. Tässä esimerkki kenttämuistiinpanoista:

Huomaan Annen lähestyvän Saaraa ja Jaanaa välitunnilla kovanaaman ilme kasvoiltaan. Kysyy: *"Mitäs lapset?"*. Tarkistin ennen tunnin alkua tytöiltä kuulinko oikein. (Kenttämuistiinpanot 29.9.-95, klo 13:15) Tunnin loputtua Saara kostaa koviksen (Anne) naljauksen tekemällä vastakysymyksen: *"Mitäs mummo?"* johon Anne vastaa edelleen: *"mitä kersat?"* Alaluokkienko kohtaaminen? Rohkaisinko Annen lähestymiseen koskevalla kysymykselläni Siniä kostamaan? (Kenttämuistiinpanot 29.9.-95, klo 14:15)

Janin luokalla kiusattu-valintoja (Liite 12, Taulukko 14) tehtiin yhteensä 18 kappaletta, jotka jakaantuivat Vesan ja Janin kesken Janin saadessa 10 valintaa ja Vesan 8 valintaa. Vesa oli itse valinnut itsensä ja kirjoittanut kyselykaavakkeeseen: *"Minun kohdalla käy näin joskus"*. Jani oli vastannut ko. kohdassa, ettei tiedä. Hän ei siis joko halunnut tunnustaa ainaakaan omalla kohdalla tapahtuvaa kiusaamista, tai ei todellakaan tiennyt ketään kiusattavan. Yksi tytöistä oli Vesan kohdalla ilmaissut epävarmuutensa kirjoittamalla nimen eteen *"ehkä"* ja toinen tytöistä oli ilmaissut epäilynsä Janin kiusaamisesta näin; *"Ei minusta, ehkä Jani, mutta sitä kiusataan siitä, kun se ei puhu koulussa"*.

5.2.2 Paljon porua puhumattomuudesta

Arvioidessaan Janin koulusuoriutumista ja onnistumista omassa työssään suhteessa tähän (B) opettajat kommentoivat väistämättä hänen puhumattomuuttaan (H), mikä koettiin opettamisen ja oppimisen suurimmaksi esteeksi. Mm. biologian ja maantiedon opettaja koki Janin lukkiutuvan jos opettaja oli liian lähellä ja liiallisen kontaktinottoyrityksen johtavan vain suurempiin vaikeuksiin. Oli siis parasta antaa Janin olla omissa oloissaan ja ikään kuin vaihtaa viikkoa pyrkä antamaan ohjeita ja neuvoja.

"No, minä oon ajateltu sillälailailla, että se olis niinku lukossa, että... Siihen ei, siihen on tosi vaikee saaha, mitään kon- kontaktia, että tuntuu siltä, että.. mitä tiukemmin yrittää ottaa siihen kontaktia ni sen huonommat tulokset on, vähän niinku huolimattomasti vaan sanoo sille, että tuota.. teppä sitä, teppä tätä, eikä takerru siihen ni, se voi ruvetta paremmin... -- Mutt' jos tuota, niinku käy, ruppee.. tai tuota takkuamaan sen kanssa siinä ni jotenki tuntuu, että sitten ei tapahu kyllä yhtään mittään. Ensiks' sanoo sille, teppä sitä, teppä tätä ja livahtaa vähän niinku karkuun siitä ja kattoo sitten ruppeeko se tekemään."(2H)

Erästä opettajaa askarrutti Janin puhumattomuus siinä määrin, että haastattelutuokio alkoi seuraavanlaisella kysymystulvalla:

"Mutta onko se aina ollu tommonen? onko se ollu aina sellanen, ekaluokasta asti? Ihan ekaluokast.. - - heti ku se on kouluympeyryihin, onko se ollu esikoulussa tai muualla, ni aina ollu tämmönen? onko se ikkään sanonu sannakaa?-- Miten, onko se koskaan puhunu vaikka silleen jos koulusta ollaan vaikka retkellä? Onko ne ollu luokkaretkellä alasteella tai jollaki tämmösellä päiväretkellä, että onko siellä puhunu?"(6H)

Koululla kiersi myös huhuja, että Jani olisi vastannut jollekin opettajalle, tässä kuvaava otos em. opettajan haastattelusta:

"Minä: Mutt' Pirkko sano, että kuulemma vastannu kyllä ja ei hänelle kysymykseen. Opettaja: Voi voi, se on paljon! Se on kyllä paljon! Onko Pirjo(kysyy toiselta opettajalta) sulle puhunu koskaan mittään? En minä ainakaan oo koskaan kuullu sannakaan."(6H)

Samasta aiheesta kertoi myös erityisopettaja:

"Mutt' terveydenhoitajalle.. se ei oo kuulema aikasemmin puhunu, tänä vuonna se oli vastannu.. siellä."(7H)

Terveydenhoitajalta varmistin tiedon huhun paikkaansa pitävyydestä. Vastauksesta voiaistia aiheen arkuuden, sillä saamastaan vastauksesta yllättynyt terveydenhoitaja ei uskaltanut käyttää tilaisuutta hyväkseen Jania puhuttaakseen, vaan ymmärsi tilanteen ainutlaatuisuuden eikä painostanut häntä puhumaan enempää.

"Terveydenhoitaja: Joo, vastas tuotanin kyllä ja ei, ku siltä ihan niinku.. ihan niinku lyhyesti vaan. - - Ääneen ihan ja minä olin yllättyny ja, minä olin sen verran yllättyny, että minä en sitten..uskaltanu niinku sillä lailla paljon tilkkua eikä pitempään puhelutata, mutta että ihan semmonen lyhyen kysymykseen se vastas', lyhyesti kyllä ja ei. - - En mä tiää teenkö mä siitä liian suuren numeron, mutta kyllä mä silloin ku se oli alasteella, mä oikein säikäihin tätä ja nyt oli niin myönteinen minun mielestä. Siis mä en uskonu (nauraa), meinannu uskoa korviani, että se tosiaan oli.."(8H)

Opettaja, jonka huhut kertoivat saaneen Janin vastaamaan ääneen luokkatilanteessa, vahvisti tiedon paikanpitävyyden kertomalla Janin vastanneen kysymykseen joko "joo" tai "ei" vielä syksyllä, mutta tilanteen keväällä muuttuneen. Opettajan vastauksessa kuuluu pettymys kommunikoinnin laantumisesta.

"Koska ei hän vastaa minullekaan enää, syksyllä hän vastas'. - - Ja hän vastas', kyllä tai ei tai joo tai niin tai, mutta jos mä nyt kysyn niin ei hän vastaa siihen. Eli tuota, mä

syksyllä olin toiveikas. Toiveikas, että onnistuu hänen kanssaan, mutt' ei nyt enää kevättälvella. Eli hän on.. öö, hän on niinku enempi lukossa kuin syksyllä.”(11H)

Samainen opettaja kiinnitti Janin käyttäytymisessä enemmän huomiota sulkeutuneisiin piirteisiin kuin esimerkiksi minä, joka oli pitänyt pieniä eleitäkin kommunikatiivisina.

Tunnin alusta oppilaat viiptyvät koulukuvauksessa, joten minulla on aikaa keskustella opettajan kanssa. Hän esittää Janista mielipiteenään tässä olevan jotain autistista. Jonkin aikaa keskusteltuamme huomaamme, että minä näen hänen käyttäytymisensä kaiken mikä viittaa pienimmässäkään määrin sosiaalisuuteen, ko. opettajan havaitessa hänessä kaikki maailmasta vetäytymisen/ sulkeutumisen merkit. Esimerkkinä se kuinka opettaja kiinnittää huomiota Janiin kun näkee tämän istahtavan toimetomana alas ja kiiruhtaa tällöin antamaan hänelle jotain tehtävää. Kun kyselen miten Jani osallistuu tehtäviin, opettaja kertoo olevansa tilanteeseen ihan tyytyväinen eikä Janin parikaan (Veli) ole kuulema valittanut. Jani ei kuitenkaan tee mitään omaaloitteisesti, vaan vain kehotuksesta. (Kenttämuistiinpanot 24.10.-95)

Opettajat, jotka eivät olleet kuulleet Janin vastaavan, pitivät riittävänä vastaukseksena oppilaan reagointia opettajan antamaan kehotukseen. Reagointi koettiin myös eräänlaiseksi kommunikoinniksi, yhdeksi vuorovaikutuksen muodoksi.

”Mutta olen kyllä saanut tällasia vastauksia.. jossa hän niinku suostuu tulemaan ja tekemään jotain ja sitten.”(9B)

”Mää.. puhun kyllä ite, mutta mä en ootakka, että hän vastaa, mutt' sillaan se niinku kommunikoi tavallaan, että mä sanon kirjotat sen, että sä tiiät nyt ku tää on a-päätteinen substantiivi, että mikä tulee monikon päätte, kirjotat sen, se kyllä kirjottaa sen. - Että niinku sillaan kirjottamalla tavallaan kommunikoi.”(7H)

Erityisopettajan mukaan vuorovaikutuksen ongelmia tulee, jos opettaja ei ”uskalla” puhua puhumattomalle oppilaalle, vaan vastauksen puuttuessa suhtautuu häneen kuin kuulovammaiseen oppilaan.

”Niin, että ei se tarkoita sitä, että se opettaja ei puhu sille oppilaalle mitään. Se voi sille puhua mun mielestä ihan normaalisti, vaikka ei se vastaakaan. Mutta se on, että se opettajanki suhtautuminen tulee herkästi semmoseksi.. että minä en puhu sille mitään ko se ei vastaa. Ja voihan sille puhua”.(7H)

Janin puhumattomuus aiheutti spekulatiota opettajien keskuudessa siitä, mitkä ovat syyt olla puhumatta ja mihin hän sillä pyrkii. Puhumattomuutta pidettiin mahdollisena vallankäytön välineenä ja keinona hallita tilannetta, koska se ilmiselvästi hämmensi opettajaa.

Myös mahdolliseen aiempaan kouluun liittyvään traumaattiseen tapahtumaan viitattiin oletuksena Janin käyttäytymisen perimmäiseksi aiheuttajaksi.

”Mä oon aatellu sitäki, että kö sehän on se, mitä lukenu tuosta oireen hommasta, että mitä enemmän se niinkö aiheutta ympäristössä ahdistusta, se puhumattomuus, niin sen enempi se niinku.. tavallaan palkihee häntä ihtiään.-- Että sen takia mä oon niinkö yrittäny ihan sillä että minua ei häirihte vaikka sinä et puhu, en minä ahistu siitä ollenkaan.-- Että se ei niinkö palakihtis’ häntä mitenkään, se puhumattomuus. Ko siinä on tämmönen, mitä minä oon näitä lukenu niin, se niinkö tämmöseen kehään kiertyy. Että mitä enempi ympäristö ahdistuu, sen tyytyväisempi se on niinkö ite mielessään.”(7H)

”Ehkä se on niinku jonkinlainen sitten kuitenkin, koska se hämmentää opettajaa... ehkä siinä on vähän sellasta, mutt’ mutta toisaalta mä kyllä sitten aattelen, että kyllä siinä saattaa olla joku semmonen traumaattinen homma takana.. että ei siinä sitten, että niitä niinku aattelee, niin ei siinä sillaan ehkä sittenkään pelkoo oo sillaan, siinä luokkatilanteessa silleen... voi olla vähän samanlaista niinku joskus on tää, että se on vähän... /..I että lapsi on semmosessa tilanteessa, että sillä ei oo niinku muuta vallankäytön mahdollisuutta, niin sitten se tekee jotain tämmöstä, että se kieltäytyy syömästä tai... kun tavallaan niinku, ett’ se ottaa sillon sitä, koittaa ottaa sitä tilannetta sillä hallintaan...” (1H)

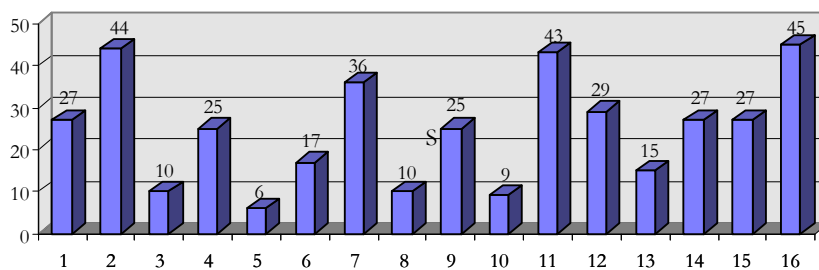
Janin puhumattomuus koettiin pääsääntöisesti keinona hallita tilanteita koulussa, mutta selvää syytä käyttäytymiseen ei tiedetty. Tässä ilmenee terveydenhuollon henkilöstön salassapitovelvollisuudesta johtuva koulun ja terveydenhuollon välisen tiedonkulun ongelma. Jos Jania hoitaneen psykiatrisen yksikön ja koulun välisellä yhteistyöllä olisi ollut paremmat lainsäädännölliset mahdollisuudet toimia, opettajat olisivat saaneet selvempää tietoa Janin ongelmasta ja ehkä myös ohjeita oikeaan suhtautumiseen. Kuvatussa tilanteessa arviot oikeasta suhtautumistavasta ja siten opettajien keinot lähestyä Janin ongelmaa olivat pelkkien olettamusten varassa. Toisaalta tämä merkitsi Janille mahdollisuutta olla lähes normaali tavallisten oppilaiden joukossa, sillä opettajilla ei ollut muuta keinoa suhtautua häneen kuin ottaa puhumattomuus yksilöllisenä ongelmana, jonka jokainen opettaja ratkaisi omalla tavallaan, eikä jonkin tietyn diagnoosin ilmentymänä. Myönteisimmin suhtautuneet opettajat kokivat Janin vastaavan reagoidessaan opetustilanteissa, mutta puhumattomuuteen turhautuneille opettajille tämä ei riittänyt, vaan he olisivat halunneet tietää enemmän niin Janista itsestään kuin myös hänen tavastaan vaieta kouluympäristössä.

5.3 Psykologinen integraatio

Psykologinen integraatio on määritelty (Howe & Miramontes 1992, 83 -86; Moberg 1996, 121.) integraation alempien tasojen (fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio) onnistumisen mahdollistamana henkisen ymmärryksen syntyminenä kyvyiltään eritasoisten oppilaiden välillä. Mönkkösen (2002, 45, 49 -51.) esittämistä sosiaalisen vuorovaikutuksen tasoista tämä vastaa lähinnä viidettä tasoa eli yhteistoiminnallisuutta, mikä on harvinaisia kohtaamisen hetkiä, jossa ihmisten välillä tapahtuu jotakin molemmille osapuolille merkittävää. Yhteistoiminnallisuus edellyttää yhteistä sosiaalista tietoisuutta, johon liittyy olennaisena osana luottamus. Mönkkösen mukaan (2002, 45) täydellistä yhteistä ymmärrystä vuorovaikutuksessa voidaan tuskin koskaan saavuttaa, sillä vuorovaikutuksen osapuolet tulkitsevat asioita aina myös oman henkilöhistoriansa, kokemustensa ja tilanteiden luomien edellytysten kautta. (Mönkkönen 2002, 45, 49 -51.)

Psykologisen integraation toteutumista tarkastellaan tässä tutkimuksessa psyykkisten kokemusten samankaltaisuutena vs. erilaisuutena yksilöiden välillä. Seuraavalla sivulla olevasta taulukosta ilmenee pelkoja koskevan asennekyselyn tuottamat Saaran luokan oppilaskohtaiset ”pelkoindeksit”, jotka ilmaisevat jokaisen tutkimusluokan oppilaan prosentuaalisen osuuden kyselyn maksimaalisista henkilökohtaisista pelkopisteistä, jos oppilas olisi vastannut kaikkiin kysymyksiin kohtaan ”paljon” eli pistetasolla 2. Kysymyksiä oli yhteensä 107, jolloin oppilaan maksimaaliset henkilökohtaiset pelkopisteet voivat olla enimmillään 214 ja pelkoindeksi näin ollen 100. Myös molempien tutkimusluokkien välisissä oppilaskohtaisissa vertailuissa käytän ”pelkoindeksiä”, koska se prosentuaalisena kuvaajana helpottaa yksilöiden vertailua.

Saaran luokan pelkoindeksit



KUVIO 2 Saaran luokan pelkoindeksit

Tämän luokan erilainen oppija, lievästi kehitysvammainen Saara (opp. nro 15), ei pelkotuntemuksissaan poikennut merkittävästi muista oppilaista. Hänen pelkoindeksinsä (pi) oli 27.1, koko luokan keskiarvon ollessa 26.8 ja mediaanin 26.64. On mielenkiintoista havaita, että hän sai samat pelkopisteet kuin syksyllä Suomeen muuttanut venäläispoika (oppilas nro 14), joka ei tutkimushetkellä osannut vielä montakaan sanaa suomea, vaan hänelle kysymykset tulkittiin kirjallisina venäjäksi. Tästä syntyy ajatus, että ehkä Saaran todellisuudentaju ja kyky ymmärtää niin erilaisia asioita, ilmiöitä kuin kyselyn kysymyksiäkin, ovat samaa luokkaa kuin vasta maahan muuttaneella kieltä taitamattomalla pojalla, jolla käsitys uudesta ympäristöstä on vielä selkiytymätön ja kaikki asiat uusia, outoja ja vaikeasti tajuttavia niin kulttuurieroista kuin kielivaikeuksista johtuen. Tämä ajatusmalli auttaneen ymmärtämään miltä tuntuu olla lievästi kehitysvammaisena normaaliluokan oppilas, se on kuin matka ummikkona vieraalle maalle.

Eniten pelkoja (yli 50 %, ks Liite 16) tässä luokassa ovat tuottaneet kysymykset nro 4, 30, 69, 78, 92, 94, 99, 103 ja 105 eli pelottavuusjärjestyksessä eniten kohta *'joku perheestäni kuolee'* (30/ 78.13%), sitten *'kuollut ihminen'* (4/59.4%), *'eksyminen'* (69/59.4%), *'huumeet'* (78/59.4%), *'kodin menettäminen'* (94/59.4%), *'kuoleminen'* (103/59.4%) ja *'minut myrkytetään'* (105/59.4%) yhtäläisillä voimakkuuksilla sekä *'vanhemmat eroavat'* (99/53.12%) ja *'minut yllätetään tekemästä jotain'* (92/50%) hieman pienemmillä voimakkuuksilla.

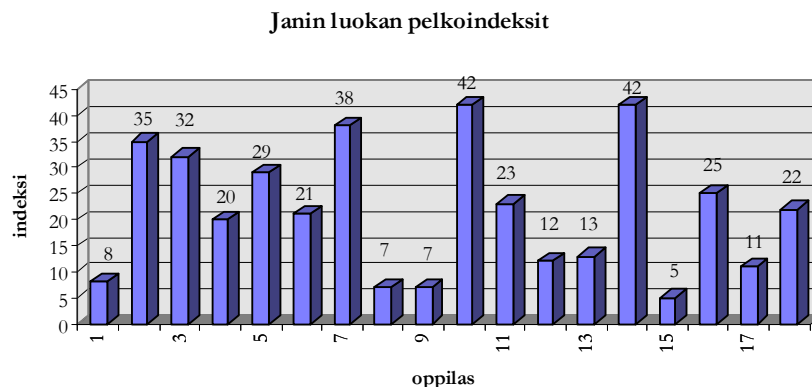
Vastaukset antavat monia tulkintamahdollisuuksia, mutta selkeimmillään ne kuvaavat nuoren epävarmuutta itsestään ja pärjäämisestään, mikä on sidoksissa vanhempien merkitykseen kasvattajina ja huoltajina. Näihin omaan pärjäämiseen koskeviin pelkoihin liittyy pelko kodin menettämisestä tavalla tai toisella, joko kuoleman tai avioeron kautta.

Eksymiseen ja myrkytetyksi tulemiseen liittyvät pelot ovat ilmeisesti myös sidoksissa kuolemaan, loukkaantumiseen tai kyvyttömyyteen hallita tilannetta, mitkä kaikki ovat tavallisesta elämänmenosta poikkeavia ilmiöitä ja tuottavat siten epävarmuutta, minkä on ihan luonnollista, kun huomioidaan nuorten niin fyysinen, psyykkinen kuin taloudellinenkin riippuvuus vanhemmistaan. Myrkytetyksi tulemisen pelko on sinänsä mielenkiintoinen havainto, koska ei tunnu kovin todennäköiseltä että pienellä paikkakunnalla kukaan ketään myrkyttäisi, mutta tämä saattaa olla myös piirre television elokuvien ja nuorisokirjallisuuden vaikutuksesta nuoren ajatusmaailmaan. Sen sijaan huumeiden pelko on ihan ymmärrettävää, sillä huumevalistus on nykyään hyvin voimakasta, ja ainakin tässä ryhmässä näyttää valistus menneen perille. Yllätetyksi tulemisen pelkokin heijastelee nuoren epävarmuutta, mutta samalla se myös todistaa sitä, että nuoren elämässä on jotain, minkä hän haluaa säilyvän yksityisenä ja kokee jossain mielessä ehkä rangaistavaksi tai hävettäväksi toiminnaksi. Tämä on luonnollista seksuaalisen kehityksen aiheuttaman fyysisen ja psyykkisen myllerryksen keskellä.

Kyselyn tuloksia taulukkolaskentaan koodatessani mieleeni kohosi kuvia tutkimusluokkien oppilaista ja vielä vuosienkin jälkeen mielikuvat vastauksista on helppo liittää ko. oppilaisiin. Vain yksi oppilas Saaran luokassa tuotti todellisena yllätyksen. Tyttö, joka tuntui aina hallitsevan tilanteita ja pärjäävän kovuudessaan peräti pojille, ilmoitti kyselyssä pelkäävänsä poikia "vähän", kun yleisin (94 %) vastaustyyppi tähän roolierotteluun oli "ei yhtään". Tämä tukee mielikuvaa "koviksen" roolista, joka ei välttämättä kuvaa nuoren sisäistä maailmaa, vaan on kuori ja suoja ulkomaailman muodostamaa oletettua uhkaa vastaan. Toinen "vähän" poikia pelkäävä tyttö oli Saaran ainoa koulukaveri ja opiskelukumppani Jaana. Saara ei poikia pelännyt, ja tähän oletan vaikuttaneen sen, että hänellä on paljon sisaruksia, joissa myös äänekkäitä ja hyvin voimakkaasti itseään ilmaisevia poikia ja yleensäkin hänen kotonaan rohkaistaan pärjäämään muitten ihmisten kanssa niin hyvässä kuin pahassa.

Janin luokalla pelkoja aiheutti ylivoimaisesti eniten (75 %) kysymys nro 30 eli ajatus, että perheestä joku kuolee. Muita voimakkaita (yli 50 %) pelkoa aiheuttavia ajatuksia sisälsivät kysymykset numero 78 (huumeet 52.78 %), 94 (kodin menettäminen 55.56 %) , 95 (hengityksen loppuminen (50 %) ja 103 eli kuoleminen (55.56 %). Jani (opp. nro 8) ei omassa luokassaan osoittautunut pelkoindeksiltään muita oppilaita aremmaksi, vaan pikemminkin

joko keskimääräistä pelottomammaksi tai sitten hän poikien tapaan vähättelee pelon voimakkuutta ja näin ollen kieltäytyy sitä tunnustamasta. Janin pelkopisteet olivat 14 ja indeksi 6.5 luokan pelkoindeksien keskiarvon ollessa 22 ja mediaanin 21.



KUVIO 3 Janin luokan pelkoindeksit

Kaiken kaikkiaan myös pelkokyselyssä Janin luokka osoittautui Saaran luokkaa tasapainoisemmaksi ja hillitymmäksi, sillä Janin luokan yhteinen pelkoindeksi oli 21.65 Saaran luokan pelkoindeksin ollessa 24.6. Ainoana pelkoa aiheuttamattomana koulubussilla (kys.nro 89) matkustaminen ei pelottanut ketään kummallakaan luokalla. Sen sijaan Janin luokalla yksi oppilas pelkäsi läksyjä (kys.nro 51), kun Saaran luokalla ei kukaan oppilaista tuntenut niistä mainitsemisen arvoista huolta.

Janin henkilökohtainen pelkoprofiili (ks Liite 17) poikkeaa muista oppilaista sikäli, että kyselyn alussa pelot näyttävät olleen ”pinnassa”. Aivan ensimmäistä kysymystä lukuun ottamatta hän on vastannut seitsemään (7) ensimmäiseen kysymykseen ”pelottaa vähän”, kun yhdelläkään muulla oppilaalla ei ole yhtä selkeätä sarjaa alussa. Keskimääräistä enemmän Jania on pelottanut äänekäs puhuminen (kys.nro3) sekä autot ja rekat tiellä (kys.nro 6). Ko. kysymysten pelkoindeksit (pi) olivat hänen luokassaan 8.33. Myös aamut (kys.nro 67) ovat pelottaneet Jania muuta luokkaa keskimääräisesti enemmän (pi 11). Pelkokyselyn tulokset ns. selittävät Janin käyttäytymistä tai ainakin auttavat ymmärtämään häntä paremmin, sillä Jania pelottivat äänekkään puhumisen lisäksi muut puhumiseen liittyvät asiat, kuten kiroaminen (kys.nro 65) ja valehteleminen (kys.nro 91) sekä myöhästymisen, mikä aina edellyttää selitystä myöhästymisen syystä.

Jani pelkäsi muiden luokkatovereidensa tapaan myös huumeita (78), kodin menettämistä (94), isän ja äidin riitelemistä (kys.nro 70, pi 33) sekä selkäsaunan (kys.nro 63, pi 22) saamista. Tavallisiin pelkoihin Janilla kuului myös ”en ymmärrä asioita” (kys.nro 98), mikä on hänen asemassaan ehkä tavallista ”suurempi” pelko, sillä asian ymmärtämättömyys edellyttää normaaleissa olosuhteissa myöhästymisen tapaan verbaalista kontaktia, jollei tilanteessa pysty peittämään ymmärtämättömyyttään. Asioiden ymmärtämättömyyteen liittyvää pelkoa valaissee myös Janin vastaamatta jättäminen kysymykseen pelosta, että häntä sanottaisiin yksinkertaiseksi (kys.nro 39). Vastaamatta jättäminen puhuu tässä tilanteessa omaa vaikenemisen kieltään ja osoittaa kysymyksen herättäneen ajatuksia ja siten myös epävarmuutta. Asiaa ei ole haluttu kieltää, mutta sen tunnustaminen on saattanut pelottaa, tai tunne ei ole ollut kyllin voimakas pelon kriteerit täyttääkseen. Myös yllätetyksi tuleminen (kys.nro 92) ja tottelematta jättäminen (kys.nro 83) pelottivat Jania, eikä ihme, sillä näihin kaikkiin tilanteisiin liittyy ulkopuolinen valvova tai kontrolloiva ”koneisto”, joka saattaa pahimmillaan vaatia selitystä tilanteeseen ja edellyttää silloin puhumista. Janin siistiä olemusta selittää pelko olla vastenmielinen tai pahannäköinen (kys.nro 96). Jani pelkäsi myös sairaita (kys.nro 24) ja vihaisia (kys.nro 26) ihmisiä sekä sairastumista, millä lienee yhteys hänen pelkoonsa sairaaloita (kys.nro 100) kohtaan.

5.4 Miten integraatiopyrkimyksiä toteutettiin

Tämän luku vastaa kysymyksiin miksi ja miten kyseessä olevien oppilaiden integroivaa opetusta toteutettiin? Samalla se vastaa kysymykseen mitä opettajat ymmärtävät integraatiolla. Onko se vain keino pitää oppilas koulussa vai todellakin yritys vastata hänen opetussellisiin tarpeisiinsa? Miksi -vastaukset kuvaavat opettajien perusteluita omalle opetustoiminnalleen, miten -vastaukset kuvaavat valitettavan usein opetukseen liittyviä rajoitteita ja opettajien pyrkimyksiä tehokkaan opetuksen esteiden poistamiseen.

Opetettävien aineiden eriyttämisen idea on antaa oppilaille hänen taitojaan vastaavia, mielekkäitä tehtäviä. Varsinkin Saaraa ajatellessaan opettajat uskoivat olevan tärkeintä, että hänelle tarjottaisiin avaimet selviytyä jokapäiväisistä arkisista asioista normaalissa elämässä. Näin teoreettinen ja abstraktia ajattelua vaativa tieto saisi jäädä opetuksen ulkopuolelle.

"Mutt' mä oon aatellu niinkö, että Saaran kohallaki, että jos minä saan sen tajuamaan sen, että ku se ostaa jotain ni raha ei lisäänny, se vielä lisäänty..!.../ Minusta tuntuu niin sekin on vielä.. tämmöseen käytännön elämään, asioihin. Jos se niistä jotenki seleviää ni se on ihan.."(7D)

" Jos niinku multa vain kysyttäs niin jo-jonkulainen.. (huokaus) jotenkin vähän niinku o- oikasis, että.. se. sillä ei nyt kaikkia mahdollista kuitenkaan olis, että.. Sen lahajat ei välttämättä riitä niihin..."(2D)

Opettajat toivoivat Janin sopeutuvan luokkayhteisöön.

"Janin kohdalla ajateltiin lähinnä näitä, näitä sosiaalisia suhteita, ett', ett' Janihan menee niinku mukautetun mukaan täysin..!.../Mutta siinä ajateltiin tätä, tätä luokka, luokkayhteisöä ja sitä, että sille ei oo ehkä niin hyvä, että eli siinä mielessä tosiaan integroitiin se luokkaan, vaikka se on.. eri opetusta".(5M)

Kun oppilas tarvitsee henkilökohtaista opetusta tuntien aikana, usein ensimmäinen tapa vastata hänen tarpeisiinsa on pyrkiä olemaan lähellä ja auttaa vaikeissa tehtävissä. Samalla opettaja pyrkii varmistamaan, että kaikki oppilaat osallistuvat opetukseen. Muun muassa Saaran historian tai biologian opetusta ei varsinaisesti eriytetty, vaikka tarve oli ilmeinen. Opettaja käytti eniten aikaa heikoimmin menestyvien oppilaiden luotsaamiseen.

"Kuitenki jou- joutu olemaan siinä jonkun verran, että.. että lä-lähinnä semmostahan se on, että tuota.. tunnin aikana, jolla on vaikeuksia eniten ni, niitten luona sitä pyörii siten.. tekee, auttamassa.. ja kattomassa tekeekö ne niitä hommia tai ei." (2E/M)

Positiivisesti ajatellen oppilaiden kasvatukselliset tarpeet määräisivät ensisijaisesti miten opetusta järjestettiin. Opettajat kokivat, että Janin ja Saaran kannalta on parasta järjestää heidän opetuksensa omissa luokissaan muiden oppilaiden seurassa virallisesta mukauttamisesta huolimatta. Tätä perustellaan koulunkäynnin mielekkyydellä ja oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta tarpeellisella vertaisryhmällä. Oppilaille pyrittiin järjestämään mahdollisuus opetukseen, niin kuin se parhaalta tuntuisi, eli omassa luokassa.

"Niin, että ..öm.. tultiin siihen tulokseen, että se ei oo Janille hyvä, että vaikka se on mukautettu, että se on pois täältä luokasta."(5D)

"Niistä on kato parerit jo, että sen voi mukauttaa ihan..!.../Mutta.. koska, minun mielestä se kokee sen ja sitten mä oon, sitä pelekään kaikista eniten Saaran kohalla, koska se oli kutosella palion poissaoloja koulusta /.../ ala-asteella, että se alakaa sitten jäämään pois koulusta. Ja mä oon siihen yrittäny, että se ois koulussa ja.. tämmönen, minun mie-

lestä siitä on tullu tämmönen positiivisempi ja, enemmän pulisee ja tällaan, että minus-ta siitä on tullu jotenki ilosempi mitä se oli syksyllä". (7D)

Opetusjärjestelyt ovat riippuvaisia myös koulun opettajaresursseista ja toisista samassa opetusryhmässä opiskelevista oppilaista. Aineissa, joissa Saaran ja Janin opetus tapahtui muutetun opetussuunnitelman mukaan, erityisopettaja huolehti opetuksen sisällöistä ja Saaran yleisopetuksen mukaisen kirjan oppisisältöjen eriyttämisestä niin, että ne vastasivat hänen kykyjään. Järjestelyllä pyrittiin takaamaan myös muiden heikompien oppilaiden auttaminen.

"..vaan tää neljän sakkii, nyt sitte ku huomattiin, että ne nyt kaikki on.. aika heikkoja, sitä on niinku käsitelty yhtenä ja niille on vaan yritetty tehdä.. omantasosta materiaalia, ettei käyttyä niinkään tätä varsinaista oppikirjamateriaalia, mutta silti ne on niinku vaan osan tunneista..(erityisopettajalla) ja osan tunneista luokassa. Että ne on niinku sellasia poikkeuksia loppujen lopuks' jos aatellaan normaalia mukautusta, koska ne on..(erityisopettajalla). /.../Ett' nää toisaalta niinku aika erikoisia tapauksia molemmat."(5D)

Koska Saara opiskeli kieliä ja matematiikkaa osin erityisopettajan luona "klinikalla" ja osin omassa luokassaan itsenäisesti työskennellen, tuntien suunnittelu kuului erityisopettajalle. Samoin erityisopettaja valitsi kokeeseen otettavat asiat ja tehtävät.

..ni mä otan sieltä tiettyjä asioita, joita mä sanon, että sä kirjotat tämän ja, opettelet tämän..//.../Ja sitte.. niinkö kokeisiinki, ni sanon mitä opettellee. Se on menny ihan hyvin sillälailla..//.../Että se on.. Tämmöstä aika sanottas' tämmöstä spontaanisti tehtyä (naurahtaa)..//.../ Että siinä ihan niinko ommaa.. matikkaan. Ja kyllä se on sitten luokassa, se on ollu kaks' tuntia matikan tunnilla. Minä oon antanu sitten semmosia tehtäviä mitä se pystyy tekeen. Suht' koht'. (7D)

Äidinkielen opettaja oli antanut Saaralle tukiopetusta verbimuodoista. Koska luokassa oli muitakin äidinkielessä heikosti menestyviä oppilaita, Saaran opetus sai jäädä samalle tasolle kuin muiden oppilaiden opetus eli päävastuu opetuksesta jäi aineenopettajalle.

"..ja sitäki (Ai) kannattaa ruveta kattomaan vähän, että miten, sitä koetta että miten sitä.. Se on tukiopettanu tämä.. (äidinkielen opettaja) jotaki niitä verbimuotoja ja niitä, mutta siellä on sitten muitaki heikkoja, että siinä on pari poikaa, että ne ei. Kyllä ne yks' yhtä veikkaa kyllä varmasti, näitten verbimuotojen ja näitten kans'. Ne ei oo yhtään kummempia. Että, en tiää sitten. Että siinä mennä räpösteekköö .." (7D)

Silloin kun heikkoja oppilaita on luokissa useita, opettajien tehtäväksi jää usein selviytyä yksin tehtävistään miten parhaiten taitavat. Tämä antaa tilaisuuden inklusiiviseen kasvatukseen. Mutta mitä tehdään silloin, kun keinoja tämän toteuttamiseen ei ole?

5.4.1 Integraation onnistumisen esteet

Onnistuneen integraation toteutumisen kannalta ensisijainen ongelma oli opettajille kuuluvan opetusvastuun epäselkeys. Kukaan opettajista ei tiennyt kenen tehtävä olisi ensisijaisesti vastata mukautettujen oppilaiden opetusjärjestelyistä. Erityisopettajan yritteliäisyys ei yksistään riitä eriyttämään opetusta tehokkaasti, vaan se edellyttää myös aineenopettajien vastuuta heikoimmin menestyvien oppilaiden oppimisesta. Aineopettajat voisivat erityisopettajan mukaan laatia kokeen niin, että kaikilla oppilailta olisi mahdollisuus yhtäläillä valmistautua kokeeseen opiskelemalla koealueelta niitä asioita, jotka ovat hänen ymmärryskykynsä ulottuvilla.

”Että sitäki minä oon, yrittäny sanua, täytyy tietysti sanua, että sanua, mutta neki siten aina unohtaa, ne opettajat siellä, että sanos’ sen, että sinä luet tuon ja tuon ja tuon asian ja siitä minä piän sulle kokkeen, ko ei se häviö siinä yhtikäs mittään.. tämmönen muksu. Tai sitten, ko ne, että sanos mitä se lukkee ja vaikka sitten rengastas siitä yleisestä kokeesta, että näihin sun pitäs nyt osata vastata. Niin se jotenki rajottas sitä sen.. että sillä ois niinku joku alue mitä luki.. suppeampi palijon..”(7D)

Erityisopettaja on kokenut ongelmalliseksi kautta vuosien mm. tuntiopetuksen vastuun määräytymisen. Mukautettuja reaaliaineita opiskeleva oppilas ei välttämättä itsekään tiedä mitä hänen pitäisi tehdä jos aineopettaja ei suhtaudu hänen opettamiseensa tarpeeksi vakavasti. Tärkeintä lienee pitää oppilas luokassa ja näennäisesti työllistettynä.

”Mutt’ mä yritin (Saaran veljen) kans’ sitä, niiku fysiikassaki, mutta.. se aina sano, että aineenopettaja sannoo, että ota se sama työkirja ja tee sitä sammaa ko muutki ja ei hän ossaa siitä mittään. Se mennee niinkö siinä aineenopettajan tilanteessa siihen sitten, että.. No niillä ei oo semmosta, että ne ihte pystys tekemään.”(7D)

Kysymys siitä kenelle vastuu mukautetun oppilaan opetuksesta kuuluu, ei ollut selkeytynyt kaikille opettajille. Eräs opettaja ihmettelikin kenelle vastuu esim. Janin opettamisesta kuuluu. Mukautetun oppilaan opettajalle kysymys lienee luonnollinen, kun opetus mukauttamisesta huolimatta tapahtuu pääosin omassa luokassa ilman riittäviä tukitoimenpiteitä.

Vastuun määrittäminen ja jakaminen edellyttää tässä tapauksessa opettajien välistä yhteistyötä.

”Tai en mä tiiä ko en minä ainakaan koe sitä oikein henkilökohtasesti, että tehköön sillä tavalla, että.. onko se sitten sen luo- tavallisen opettajan tehtävä sitten?!.../ Mutta se on toisaalta ni, se on hankala tämmöselle oppilaalle, että sinä pompit paikasta toiseen. Se on hirveän hankalaa. Ei silloin ko, jos (erityisopettaja) sitä on ja kattoo sitä sen opetusta tunnilla, mä en välttämättä kato ollenkaan silloin.”(2D/E)

Eräs opettaja oli kokenut aiemmin mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevan oppilaan opettamisen helpommaksi, silloin kun vastuu tehtävästä oli selkeästi osoitettu hänelle, vaikka käytännössä sopivien tehtävien löytäminen kirjasta ei aina ollutkaan ollut helppoa.

”Sillä tavalla, että siinä pitäis olla joku, joka ottaa siitä hommasta vastuun. Vastuusta, mä tiiän ko silloin ko X oli.., se oli mukautettu rinnalla ja mulla oli siinä semmonen systeemi siinä, että aina kirjassa pompittiin, .. kirjassa edestakasin, että otettiin se asia mikä tuota ni oli muillaki./.../Aikalailla samaa, mutta kyllähän se joskus tuli semmonen, että sillä ei kertakaikkiaan ollu semmosta asiaa”.(6D)

Jossain määrin nykyisen opetustilanteen mielekkyys tuli aineenopettajan taholta kyseenalaistettua. Hänen pitäisi ”normaaliryhmää” vetäessään pystyä valvomaan myös Janin suorittumista ja opettamaan näin kahden erilaisen opetussuunnitelman mukaan. Opetuksen pirstaleisuuden opettaja koki hankaloittavan myös oppilaan orientoitumista aineeseen. Hän ei koskaan voi tietää varmuudella mitä tehdään seuraavalla tunnilla.

”Ei se paljon kyllä voi oppia, minun käsitykseni on sama, että ku sitä opetetaan ihan yhtä aikaa ku muita ja vähän erilaista asiaa, miten se voi mittään oppia.”(6D)

Samainen opettaja jopa tunnusti, ettei hän koe henkilökohtaiseksi ongelmakseen Janin opetuksen järjestelyjä. Tämä on ymmärrettävää, sillä Jani opiskeli matematiikkaa mukautetun opetussuunnitelman mukaan. Ongelmia tuotti vastuun jakautumisen epäselvyys.

” Tai en mä tiiä ko en minä ainakaan koe sitä oikein henkilökohtasesti, että tehköön sillä tavalla, että.. onko se sitten sen luo- tavallisen opettajan tehtävä sitten..” (6E/Jan)

Jonkin aikaa vastuusta keskusteltuamme tämä sama opettaja vastasi suoraan kysymykseen seuraavalla tavalla:

”- kenelle tämä vastuu sitten Janin opettamisesta kuuluu? - Opettaja: No kyllä kai se kuuluu meille, kyllä se kuuluu mulleki.”(6D)

Opetuksen mukauttamisen ilmeisimpänä vaikeutena oli ongelmien selvittämisen lykkääminen ala-asteelta yläasteelle ja näin vastuun siirtäminen päätöksenteosta hallinnollisesti koululta toiselle. Tässä ovat takana ns. henkilökemiat eli vastaavan opettajan ja ala-asteen erityisopettajan haluttomuus puuttua radikaalisti oppilaiden elämään. Kysymys on myös vanhempien asenteista ja pienellä kylällä vallitsevista luutuneista käsityksistä mm. oppilaalle tehtävästä psykologisesta testauksesta.

”Että nämä on niitä ongelmia (mukauttaminen virallisesti) joitten kans’ minä sitten painin ja minä sanon, että minä teen sen roskatyön täällä. Kato, että se on aika työlästä ruveta niitä sitten panemaan testeihin ja sitten mukauttaa ja.. Se ois palijo parempi, että se ois tehty ala-asteella.” (7D)

Haastattelutilanne ja pakottaminen ajattelemaan oppilaiden tilannetta sai opettajat ajattelemaan mitä olisi voinut tehdä toisin. Yleinen ongelma oli kiire. Kiire ei johtunut ainoastaan opetettavien aineiden laajuudesta, vaan siitä, että kaikki oppilaat vaativat opettajalta aikaa ja huomiota. Saadessaan aikaa ajatella työtään opettajalla oli halu tehdä jotain heikompien oppilaiden hyväksi.

”Voi kuule, ois niin paljon parantamisen varraa, että.../Kyllä, kyllähän sitä välillä, välillä semmosta, että välillä niinku jaksaa enempi keskittyä niihin.../ Välillä on taas semmosia asioita, että on niinku tär- tärinäessä koko luokan kanssa, että on kiirusta tai jotain muuta touhua tämmöstä näin ja sitten vähäks’ aikaa taas niinku unohtuu, sitten taas tulee semmosia seesteisempiä vaiheita ja sitten taas ehtii niinku miettimään niitäki enempi, huomaa. Kyllä välillä on kuule semmosta, että ee, ei jaksu sillälaila paneutua niihin, että.. tulee luokka toisensa jälkeeseen ni.../ Ja sitten kun ruvetaan tällälaila oikein miettimään niin, kyllä sen huomaa heti, että tarkemminkin ois voinu keskittyä niihin.” (2D)

Kyseisen koulun klinikkamuotoinen erityisopetus toimi resurssien ääri rajoilla. Opettaja teki kaiken mitä pystyi ja olisi halunnutkin tehdä enemmän, mutta ei saanut. Erityisopetuksen tuntikehys ei riittänyt todellisten olemassa olevien ongelmien ratkaisuun. Onko ensimmäisen vieraan kielen opetus mukautetuille oppilaille todellakin niin tärkeitä, että se vie kaiken ajan ns. normaalin elämän kannalta tärkeämmiltä oppiaineilta?

”Sitten on menny ihan näihin.. kieliin, mukautettuun englantiin ja näihin kieliin menny kaikkiin ja matikkaan. Matikkaa aika vähän on pystyny. Palion enempi haluaisin ihte, mutta ko ei saa.../Ko se on tuo englannin- englanninlunttana tuossa, joka vie kaiken.../Että se on. Mutta aika hyvin ne on kuitenkin. Sillään ko minä oon, jottain niinkö noppiasioita otan niille sillain ni, kyllä ne nyt jotenkin on pärjänny, että. Mutta kyllähän se työlästä ja tulokset on, vitosen tasoa. Ja sen eteen on kyllä tehty töitä.../ Niin

justiin, että ne on.. ei ne sen paremmaks' nouse. Enkä minä ootakkaan. Sitten jos ne nousee, ne mennee luokkaopetukseen. Tulllee joku toinen tilalle (naurahtaa)/.../Ja minä, että kyllä se näitten vuosien aikana on menny alaspäin hyvin pitkästi. Tää taso.”(7D)

On luonnollista, että opettajakaan ei saavuta työssään aina täydellistä onnistumista, mutta mukautettujen oppilaiden opetukseen liittyvästä tuesta ja avusta kaikki opettajat eivät olleet halukkaita puhumaan. Yksi opettaja kiersi suoran kysymykseni vastakysymyksellä, kun toinen opettaja loukkaantui ja pyysi sulkemaan nauhurin kysyttyään ensin loukkaantuneena; *”Onko tämä joku kuulustelu? /.../ Ö.. no voisitko sä tuon panna pois?”(14 D)*

”Minä: Sä oot sen avun saanu mitä sä oot tarvinnu? Opettaja: Joo, ei se.. eihän se siis.. ei siis musta vielä oo tuntunu jos näitä aattelee, että kaikki ois menny niinku, niinku ois pitäny, että ainahan sitä on sitä.../.../ Niin, niin että se on kaikkien oppilaitten kohalla, mutta tosiaan, että.. en mä nyt oikein.. muista tota aikaa mitään, mitään sellasta. Miltä tää.. muuten tuntu tää, täällä oli tää yks' ryhmä ko suomennettiin..?” (5D)

Tämän koulun opettajista eivät kaikki olleet sisäistäneet poikkeavien oppilaiden opettamisen vastuun olevan heillä, vaan he toivoivat tukea antavaa opetusta laaja-alaisessa erityisopetuksessa, mikä kyseisessä koulussa olikin käytössä, mutta ilmassa leijaili myös kysymys erityisluokasta, joka hoitaisi ongelman kokonaisuudessaan.

”Onko tänne sitten mahdollisuus saaha jonkulainen erityisluokka?” (2D/E)

Virallisen opetuksen mukauttamispäätöksen puuttuminen aiheutti aineenopettajille myös ns. moraalisen ongelman oppilaiden suoritusten arvioimisessa. Kaikki opettajat eivät hyväksyneet ”armoviitosen” antamista mukautetun oppilaalle, kun samalla luokalla saattaa olla oppilas, joka normaaliopetuksen puitteissa tekee todella kovasti töitä ja saa silti viitosen arvosanaksi.

”Niin, niin, etten mä voi antaa, antaa tota sellaselle ysiluokkalaiselle, joka niinku mä sanoin esimerkin, että.. jos mulla ois ysiluokkalainen, joka on vaan kulkenu vain niinku meilläkin on kaks' vuotta.../.../Niin se lukee kuutosen kirjaa ysiluokalla, että sillä on koko ajan ollu jotain tekemistä, mutta sitä ei oo virallisesti mukautettu.../.../Niin se lukee kuutosen kirjaa, niin en mä voi antaa sille vitosta, kun mulla on sellanen ysiluokkalainen, joka lukee ysin kirjaa.. ja yrittää ja saa sillä vitosen. Mä en voi sitä, en mä pysty (ääni nousee) päästää läpi, kun se, että jos se on mukautettu, se lukee sitä helpompaa kirjaa, niin sille pystyy antaa numeron ihan normaalisti. /.../Niin. Eli se, että ku se meiän on kuitenkin tehtävä, se mukautus.. /.../Ni sitä me on yritetty viestittää ala-asteelle, että se pitää sieltä (nousee ääni) jo mennä se virallinen mukautus. Kyllä mä sen tiedän, että se

vanhemmille on kova pala, monille vanhemmille, mutta.../.../oppilaan parasta sitä pitäis ajatella.” (5D)

Myös koulunkirjojen valmistajilla ja kustantajilla on oma lusikkansa integroidun opetuksen vaikeuden sopassa. Kun kirjoilla ei ole kovaa menekkiä ja niitä ei ole siten taloudellisesti kannattavaa tuottaa, muutenkin heikommin menestyvät oppilaat katsotaan marginaaliryhmäksi, joiden todellisia tarpeita ei kustantajien ja päättäjiä tarvitse kuulla. On siis aineenopettajan aktiivisuudesta kiinni alkaako hän itse tehdä tehtäviä mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskeleville oppilaille.

”En minä tiää miten se fysiikassa mennee./.../Mutta se on kato, niillä nyt on, ko niitä on mukautetun kirja osalla, nyt niillä on eri kustantaja. Ja niissä ois ollu kato fysiikkaa ja niitä, Otavalla oli. Mutta kato ko niien menekki on niin vähänen./.../Ni eihän ne tee niitä. Ei oo sitten tähän, että se poikkeaa sitten niin paljon./.../Että se niinkö luokkatilanteessa on aika hankala vetää, opettajan.” (7D)

5.4.2 Onnistuneen integraation edellytyksiä

Peruskoululain 3 §:n mukaan oppilaalla on oikeus yksilölliseen, ikäkauden ja edellytysten mukaiseen opetukseen. Jokainen oppilas on erilainen ja niinpä opettajien ajatukset opetumahdollisuuksien parantamisesta ovat ehdottoman oppilas - ja opettajakohtaisia. Jotkut opettajista rohkenivat ajattelemaan ns. vallitsevien olosuhteiden ulkopuolelle, uskalsivat ehdottaa jotain sellaista mitä hetken ajateltuaan eivät uskoisi olevan mahdollista saavuttaa. Toiset opettajat pitäytyivät tiukasti kiinni arjessa ja muistivat ajan ja paikan asettamat rajoitteet. Uskon siis, että jos opettajia olisi voimakkaammin rohkaistu ideoimaan erilaisia opetuksen toteuttamisjärjestelyjä, he myös olisivat voineet tuottaa uusia tuloksellisempia ratkaisumalleja.

Tärkeänä opettajien haastatteluissa tuli esiin yksi integraatio-käsitteen kulmakivistä eli ‘vähiten rajoittava ympäristö’, mikä pitää sisällään samanikäisten nuorten seuran ja mahdollisuuden olla mukana siellä missä muutkin ovat. Osa-aikaisen erityisopetuksen mahdollisuutta pidettiin suotavana, jolloin sen rooli oli tukea-antava, terapeutin yksikkö, jossa ratkotaan niin oppimiseen kuin sosiaalistumiseenkin liittyvät ongelmat.

”Mutta ei, ei, ehkä jos se haluaa kuitenkin olla luokassa mukana ni eihän siinä sitten mitään.” /.../ Että kyllähän se varmaan ihan hyövää tekkee, että se porukassakin on..” (2E/Saara)

*"Etei sekään taas oo hyvä, ett' jos se tota niinku otetaan kovin erilleen, sillaan jatkuvas-
ti, että pitäs silleen just', että ois se mahdollisuus, että se ois, ois tosiaan vaikka joka päi-
vä, yks' tunti tai joku tämmönen, että olis semmosta henkilökohtasta ohjausta. Tukevaa
ohjausta ni./.../ Joku tämmönen niinku, nyt on ollu näitä klinikkaluokkia, tämmösiä.
Sais mennä sinne tunniks' ja sitten palais taas sinne muiden pariin, ett'.. siellä niinku
eriteltäs ja setvittäs näitä.. käytäs yhdessä läpi ne kuviot.."* (1E/Saara)

*"No, kyllä sen pitäs saaha päivittäin semmosta, ihan tera.. häneen, yksistään häneen koh-
distuvaa semmosta tukiterapiaa, jotain, että, jotka niinku vahvistas näitä eri ilmaisu-
eita. Ja musiikki mun mielestä vois olla aika tärkeä."* (1E/Jani)

Eräs opettaja esitti varsin voimakkaana mielipiteenä, että tekemistä ei olisi niinkään ope-
tuksen puolella ja tiedollisen pääoman saavuttamisessa, vaan pääasiallisin vaikutuskohta
Janin opetuksessa olisi kasvatuksellinen puoli eli saada hänet omaksumaan yleiseen elä-
mänhallintaan liittyviä taitoja.

*"Mitä tekkeen Janin opetuksen kans'.. Se on kyllä vähän vaikee sanoa. Tekis mieli kysyä,
että mitä tekee sen poijan kanssa? .. ett sillä ei menis elämä ihan pilalle, ei tuu yhtään
mitään, että jos menee kotoa pois ni se ei saa sanna suusta. Sillä tulee niin suuria on-
gelmia myöhemmin ku.. pitäis lähtiä maailmalle."* (2D)

Janin sopeutumisella ryhmään olisi opettajan mielestä merkitystä myös luokassa tapahtu-
van sosiaalisen oppimisen kannalta, vaikka tiedolliset tavoitteet olisivatkin jääneet asetta-
matta.

*"Sillähän niinku ajattelee matikassaki ni, eihän sillä niinku tavoitteita ei oikiastaan oo
asetettu mittään, että varmaan se, että se pys, sopeutus siihen ryhmään.. tekemään jota-
ki./.../.. että jos sais johonki, vaikka se ois kolme tai neljä oppilasta, jos yhteenk oppilaa-
seen sais jonkilaisen kontaktin. Siis jonku, se ois aina parempi."* (6E)

Eräs opettaja uskoi avaimen Janin kouluelämään sopeutumiseen löytyvän kotoa:

*"just' jos se, kai se jotenki niinku sieltä kotoo päin pitäs läh-lähtee menemään, että jos
kerran Jani siellä puhuu."* (2D)

Opettajien ajatuksissa kareili toivo ja tarve saada ammattiapua, tietoa alan asiantuntijoilta.
Omien taitojen ei uskottu riittävän niin kokonaisvaltaiseen toimintaan kuin Janin tilanteen
helpottamiseksi koettiin olevan tarpeellista.

*"Ei oo kyllä mittään kuningasajatusta, mutta... siihen tarvitaan varmaan pikkusen niin-
ku, pikkusen enempi alan asiantuntijaa, mitä mitä Janin kanssa voi tehdä, mutta..."* (2D)

"No, se on nyt sitten vähän niinku ammatti-ihmisten asia.." (1E)

Joskus hyvätkin ajatuksen kariutuivat, ei käytännössä aina niin yksinkertaisiin asioihin, kuin lukujärjestyksen jaksotukseen ja oppilaiden luokkajakoihin. Nämähän ovat paperilla ratkaistavia ongelmia.

"En minä ainakaan tiää mittään eri systeemiä, että minä sitä ajattelin, että miten se, ne hän pitäis olla niinku.. tunnit sammaan aikaan jos näitä mukautettuja oppilaita kerätään johonki matikantunniks' vaikka, käytännössä se on niin monimutkanen juttu kato ko ei hän matikkaa oo sammaan aikaan noissa jaksoissa ja.." (6E/Jani)

Erityisopettaja koki yksinkertaisesti, ettei yhden opettajan aika riitä koulun erityisopetuksen ongelmien ratkaisemiseen.

"Oon mä joskus puhunu, että täällä vois olla tää toinen. Vois ollakkaan paremmin avustajaa, mutta että.."(14M)

Erilaisten mainittujen vaihtoehtojen joukossa välähti ajatus tukioppilaiden järjestämisestä heikoimmin menestyvien oppilaiden tueksi, mutta se koettiin mahdollisten tukioppilaiden kannalta liian vaikeaksi ja vaativaksi tehtäväksi.

"..että ei mun mielestä sitä niinku kenenkään harteille kannata eikä sillälaila.. että sitten.. siinä tulee sitten kaikenlaisia vääristymiä sitten. Ei se oo, että kyllä minun mielestä tämmösessä tapauksessa semmosia ideaalitalanteita oikein oo." (7D)

Opetettavien aineiden vähentäminen Saaran kokonaisvaltaista kehitystä ajatellen kareili myös muiden opettajien mielessä. Ajatuksena oli, ettei ajatuksia ja oppimisresursseja tarvitsisi hajauttaa, vaan voisi keskittyä elämän kannalta välttämättömien ja tärkeiden asioiden omaksumiseen.

"Saara, no niin, jos ajattelee kokonaiskehitystä ni... (huokaus) jos- jostaki päästä ois varmaan ihan hyvä karsia niitä tuntia pois, että ku se jakaa huomionsa kaikkiin aineisiin.. ni ei tuu sitten mitään tehtyä kunnolla. En mä sitten tiää..."(2M)

Henkilökohtaista opetussuunnitelma ei kyseisen koulun erityisoppilaille ollut laadittu, mutta mm. biologian opettaja katsoi sen laatimisen onnistuvan ainakin teoreettisesti Saarelle, koska hän silloin pystyisi itse vaikuttamaan sen sisältöön kertomalla omista toivomuksistaan.

"Kyllähän ne varmasti auttaa, niinku Saaran kohalla pystyy varmasti itekki keskustelemaan sen kanssa, haluaisko se niinku pikkusen vähentää nuiita aineita.../.../ Vai haluaako

se olla joka aineessa oman luokkasa mukana ja mennä niinku muut.../.../Se varmaan ajattelee, että kerran Jaanaki on siellä ni hänki haluaa olla..."(2M)

Opetuksen eriyttämisen vaikeus ei ollut vain ainekohtaista, vaan mukautetun opetussuunnitelman mukaisen opetuksen järjestäminen osoittautui erityisopettajankin mukaan mahdolltomaksi. Se vaatisi erityisopettajalta klinikalla tapahtuvan opetuksen ohella mukautettujen oppilaiden opetuksen jatkuvaa koordinoitua ja konsultointia opettajien kanssa. Tähän ei yhden opettajan aika työajan puitteissa riittäisi. Jania hoitanut psykiatri oli ehdottanut Janin opetuksen mukauttamista 'kautta linjan' eli kaikissa oppiaineissa, mutta sitä ei erityisopettaja pitänyt tarpeellisena, koska Jani kuitenkin menestyi kohtalaisesti reaaliaineissa.

"Sehän on kato, että on aika hankala näissä puitteissa niinkö ruveta joka ainetta mukautamaan, siis minun resurssit ei riitä missään tapauksessa, sitten mä joutusin aineenopettajille.. antamaan niin paljon.. osviittaa ja ohjatta ja sillain, että se.. käy aika työllääksi.. kautta linjan ruveta mukauttaan sitä./.../mutta ei, mä sitä sanoin ki, että ei oo tarpeen, että se on ihan hyvin pärjänny niinkä historiassa oli pärjänny ihan, historian opettaja sano, että ihan on.. että, en tiää sitten mitä on. Biologiassa pärjää suht' koht' hyvin."(7D)

Kahdeksannella luokalla Saaralla oli odotettavissa helpompia kokeita ruotsin kielessä ja jatkuvan tuntiopetuksen suunnittelua ns. mukautetun opetussuunnitelman mukaan, sillä kielestä vapauttamisen opettaja uskoi olevan Saaran persoonallisen kehityksen kannalta leimaavampaa kuin opetuksen vaivihkainen eriyttäminen.

"Että minä oon, todennäkösesti ens' vuonna joutuu pitämään helepompia kokeita, mä oon sille esittäny vapautusta kokonaan ruotsissa kokonaan, mutta.. se tuntuu vaikialta. Mä, että se voi olla sen oman, persoonan kannalta ehkä hele- parempi että pannaan jotain helepompaa koetta sitten ens' vuonna. Se nyt on auki vielä siinä, mutta se on ollu normaalissa, se on mitä nyt viime kokkeesta se sai.. huonon ja se uusi sen, mutta sitä eellisestä se sai viis' puoli. /.../ että se kuitenkin jotaki, siitä normaaliluokkakokkeesta."(7D/Saara)

Saaran äiti ei epäröinyt antaa koululle lupaa opettaa Saaraa mukautetun opetussuunnitelman mukaan myös ruotsin kielessä. Äiti ei ollut tietoinen ko. koulun systeemistä mukauttaa englanninkielestä ja vapauttaa kokonaan ruotsinkielen opetuksesta.

"Ei, joo ei oo ollu, mutta kyllä sen saa panna ihan mukautettuun, jos kerta niin kahtoo että se on vaikiaa sille." (Saaran äiti 9.8.-96)

Niiden aineiden, joilta mukauttamista virallisesti tapahtui, opettajat uskoivat oman koulun erityisopetusluokassa tapahtuvan erityisopetuksen olevan ratkaisu Saaran ja Janin opetuksen ongelmiin.

"Jos siihen pystytään enemmän panostamaan, niinku mukautetussa pystytetään, pystytään ni, se niinku.. Se pääsee sille (innostuu), se pystyy johonki, taas jos se istuu viis tuntia täällä.."(5D/Jani)

"Minä en tiä sitten miten jos Jani ois niinku semmosessa mukautettujen ryhmässä... Eli jos niinku eri, ois niinku muutama mukautettu oppilas näin niinku erityisopetuksessa. Ei yksin, miten se sitten? Onko se ollu yhtään kertaa?"(6E/Jani)

Ongelmien syntyvaiheisiin ja varhaiseen puuttumiseen löytyi myös jonkinlainen ratkaisu. Varsinkin kielten opettajat vaativat systemaattista mukauttamista. Parhaita tuloksia saavutettaisiin, jos huonosti kielissä menestyville oppilaille aloitettaisiin kielen opettaminen jo siinä vaiheessa, kun ongelmat ilmenevät ensimmäisiä kertoja. Helppojen tehtävien antaminen oppilaille vain, jotta he pysyisivät hiljaa luokassa ja oppilaiden näennäinen ymmärtäminen ja siten virallisesta mukauttamisesta vetäytyminen ala-asteen aikana ei kerännyt myötätuntoa yläasteen opettajien piirissä.

"Eli ne pitäs jo ala-asteella mukauttaa virallisesti, jolloin niille pystyis virallisesti antamaan helpompaa materiaalia, jollon ne pystyittäis niinku, ja ne silti sais jotain järkevää koko ajan."(5D)

"Täällä ajatellaan sitä mukauttamista, mukauttamista hirveen kielteisesti."(6E)

Henkilökohtaisen tuen tarve oli kuitenkin ilmeinen molemmilla tarkkailemillani oppilailla. Heidän opetuksensa edellyttäisi opettajien mukaan enemmän aikaa ja mahdollisuuksia antaa yksilöllistä opetusta.

"..mutta tossakin just' on sitten se, että se ei tommosessa luokkatilanteessa, se ei saa riittävästi sitä huomioo.. että todella voin kuvitella, että jossain sairaalakoulussa, jossa on niinku se ohjaus henkilökohtasempaa ni.. se varmaan onnistuu siellä paremmin". (1D/Jani)

"..tavottomasti kun olis aikaa niin harjoitella, mutt' tämä luokka, luokka yhteensä, on vähän semmonen, levottomampi."(14D/Saara)

".. no, se on mun mielestä, kuuluu siihen joukkoon justiin, jonka pitäs saada sitä, jossain muussa tilanteessa sitä päivittäistä tukee, sillälaila.."(1E/Saara)

Kuvaamataidon opettajan mukaan suora ja rehellinen asennoituminen oppilaaseen sekä oppilaalta suorituksen vaatiminen antaa oppilaalle mahdollisuuden kokea onnistumisen elämyksiä. 'Tieto siitä, että minulta vaaditaan jotain, antaa minulle tunteen siitä, että olen jotain'.

"..mutta tota.. just' semmonen myönteinen.. että..toki niinku.. siinäkin on just' sitte miten se rakennetaan. Kyllähän siihenkin liittyy se, että ei se niin oo, että se niinku paapotaan, vaan nimenomaan, että sit' se kokee, että häneltä vaaditaan jotain, mutt' että kun hän onnistuu niin, niin saa sitten onnistumisen tuntoja siitä."(1E/Jani)

"Että se on niinku mitä mä oon miettiny sitä.. yhteistoiminnallisuutta, mitä me tietysti enemmän pitäis saada, saada ni tota muihinki, tai että sitä pitäis saada paljon käyttöön. Mä oon miettiny sitä, että mikä siinä on paras./.../Että ku ne on kiinteesti, aika kiinteesti se valvontaluokan kanssa monissa aineissa, oisko siinä hyöä, että saatais se ryhmä, joka.. että se sama ryhmä toimis monissa aineissa./.../Vai, vai onko se parempi sitten se, että niitä vaan.. sekotellaan miten sattuu millonki. /.../Niin, eli se, se että liikaa ne tekee, niinku nyttienki ku mulla on pulpetit näin, ni liikaa ne niinku tottuu siinä tekemään sen tietyn kanssa töitä./.../eli sitä pitäis saada mahdollisimman paljon vaihdettua. Mutta se, että.. se tietysti riippuu sitä miten hyvän ryhmän onnistuu tekemään./.../Eli jos onnistuu tekemään hyvän ryhmän, joka toki sekä niinku tasollisesti, että siinä on kaiken ta-sosia. /.../Par- paremmat auttaa heikompia ja niin päin ja sit', sit semmonen niinku vielä, joka sosiaalisesti toimii."(5M)

Oikeanlaiseksi henkiseksi tueksi eräs opettaja koki nimenomaan keskustelun yhdessä toisten samoja oppilaita opettavien opettajien kesken.

"Noo, kyllähän sitä (henkistä tukea) enempiki vois saaha.. Oisha.. oishan se ihan mukava joskus.. keskustella porukalla tämmöistä vaikeista tapauksista mitä täällä yleensä on useampia."(2M)

Opettajien olisi hyvä pitää keskusteluyhteyttä niin opettajavereihin kuin oppilaiden vanhempiin, sillä luonnollisessa vuorovaikutuksessa saadut kokemukset auttavat murtamaan muuten niin helposti opettajien ja vanhempien välille muodostuvia raja-aitoja. Tarkkailuvuonna tunsin usein olevani tarkemmin määrittelemätön subjekti koulun ja kodin välillä käydyssä kasvatuskeskustelussa. Osani osallistuvana tarkkailijana esti minua kuitenkin puuttumasta koulun ja kodin väliseen vuorovaikutukseen. Tämän tutkimuksen kohteena olleet oppilaat ovat tällä hetkellä nuoria aikuisia ja heidän oppivelvollisuutensa on päättynyt. Ehkä koulu oli heille ikävä paikka täynnä velvollisuuksia ja pyrkimyksiä pärjätä ja selviytyä päivästä kerrallaan. Heidän opettajansa näkivät heissä lievästi kehitysvammaisen tytön ja selektiivisesti mutistisen pojan, mutta heidän vanhempansa näkivät heissä tavalliset nuoret, joilla oli joitakin erityistaipumuksia niin kuin meillä kaikilla.

6 POHDINTAA

Integraatiosta ja inklusiivisesta kasvatuksesta keskusteltaessa on keskitytty lähinnä koulun opetuksellisiin tehtäviin ja oppilaiden tiedollisten tavoitteiden saavuttamiseen liittyviin ongelmiin. Useimmiten koulun mittapuulla mitattuna erilainen oppija on tavallista heikompi akateemisilta taidoiltaan ja häneltä puuttuu myös sosiaalisia taitoja. Näitä kysymyksiä pohdittiin tässäkin tutkimuksessa, mutta integraation ja inklusiivisen kasvatuksen tehtävänä on myös kasvattaa oppilaat yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi. Miten tässä tehtävässä onnistutaan, jos erilainen oppija itse ei ole halukas toteuttamaan koulun hänen ”sosiaalistamiseksi” asettamia tavoitteita? Tämä kysymys nousi todennäköisesti mieleesi mutistisen oppilaan koulunkäynnin kuvausta lukiessasi. Hän toimi kaikessa mahdollisimman passiivisesti, ei ottanut verbaalista kontaktia sen enempää opettajiin kuin luokkatovereihinkaan. Yksi opettaja koki tämän käyttäytymisen passiiviseksi häiriköinniksi ja sitähän se tavallaan olikin, vaikkakaan Jani ei kapinoinut eikä metelöinyt. Toisten opettajien mielestä hän oli juuri tämän vuoksi helppo oppilas. Janille oppivelvollisuus oli institutionaalista pakkoa, mistä kertovat hänen runsaat poissaolonsa koulusta.

Yllä olevasta tekstistä syntyy helposti mielikuva, että integraation onnistumisen esteet olisivat yksinomaan oppilaassa, eivätkä koulussa tai koulun toiminnassa. Näin ei kuitenkaan ole, vaan syytä on luonnollisesti niin syissä kuin sepissäkin, eli onnistunut integraatio on parhaimmillaan onnistunutta vuorovaikutusta koulun eli pääsääntöisesti opettajien ja oppilaiden välillä. Myös oppilaiden keskinäisellä vuorovaikutuksella on merkitystä. Kouluelämässä asiakastyön kielellä puhuttaessa oppilas on asiakas ja opettaja asiantuntija. Kaarina Mönkkösen (2002, 37) mukaan asiakaskeskeisyyttä korostavat auttamistyön ideologiat ovat tuoneet vuorovaikutuskulttuuriimme myös komplikaatioita, kun on syntynyt vääriä oletuksia, että vuorovaikutuksessa voitaisiin mennä yksin kenenkään ehdoilla. Koulu maailmassa säännöt ja ehdot säätelee koulun johtokunta, rehtori ja opettajat, jolloin koulun asioita ja ongelmia hoidetaan asiantuntijakeskeisesti. Näihin vuorovaikutuksen ongelmiin on olemassa ratkaisu, sillä sosiaalitieteellisessä keskustelussa on viime vuosina korostettu vastavuoroisuutta ja yhteisen ymmärryksen rakentumisen merkitystä vuorovaikutussuhteessa, mikä toteutuu dialogisella työotteella, joka puolestaan rakentuu pikkuhiljaa sekä asiantuntijakeskeisten ja asiakaskeskeisten positioiden kautta. (Mönkkönen 2002, 47.)

Mönkkösen (2002, 47) mukaan matka dialogiin voi alkaa siitä, että työntekijä (opettaja) uskaltautuu sukeltamaan asiakkaan (oppilaan) jäsentämään maailmaan ja vahvistamaan hänen valintojaan siinä. Mönkkönen on myös pohtinut kuinka paljon ihmisten suhteellisen pysyvät toimintatavat ja uskomukset vaikuttavat suhteen syntymiseen. Hänen mukaansa vuorovaikutukseen vaikuttavat myös monet muut seikat kuin kielelliset edellytykset (ks. Suoninen 1997, 59 - 62) ja vastuu vuorovaikutuksesta on molemminpuolista vastuuta. Dialogisuus voidaan nähdä paitsi kommunikaationa myös suhteena, jossa tapahtuu jotain merkittävää kahden tai useamman ihmisen välillä. Dialogisessa suhteessa myös työntekijää on tarkasteltava moniäänisenä ja epävarmana erilaisten ristiriitaisten suhteiden keskellä. Dialogisen orientaation periaatteiden mukaisesti kouluelämässä moniäänisyyden tarkastelun on ulotuttava sekä oppilaaseen että opettajaan. Mönkkösen (2002, 45 - 48) mukaan dialogisen vuorovaikutuksen yksi keskeinen lähtökohtana on ajatus, että vastakkaiset näkökohdat mahdollistavat ylipäättään ajattelun ja tavoitteena on löytää yhteisen tietämyksen alue sekä asettua suhteeseen toisen kanssa. Tähän on kouluelämässä aineksia, sillä useinhan opettajat ja oppilaat edustavat erilaisia näkemyksiä, jos ei minkään muun, niin periaatteen vuoksi.

Vallan ja vastuun kysymykset kuuluvat olennaisena osana opettajan työhön, mutta mitä tapahtuu oppilaalle silloin, kun opettajalla ei ole selkeätä käsitystä oppilaaseen kohdistuvasta vastuustaan, vaan oppilas jää ikään kuin heitteille ja selviämään yksin kouluelämän asettamista haasteista? Tässä korostuu koulun rehtorien merkitys opettajien yläpuolella toimivina hallinnollisina henkilöinä ja heidän tehtävänsä on huolehtia siitä, että opettajat ovat tietoisia kurinpidollisten velvollisuuksiensa lisäksi myös kasvatus- ja opetusvelvollisuudestaan. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat tilanteessa, jossa yksi vuosi kouluelämästä merkitsee paljon ja ollaan pahasti hakoteillä, jos esimerkiksi yläasteen ensimmäinen kouluvuosi kuluu opettajien ihmetellessä mitä ko. oppilas luokassa tekee tai mitä hänen opettamisekseen tulisi tehdä. Opettajat ovat usein suurien opetusluokkiensa kanssa niin "tärinässä", erästä tutkimukseen osallistunutta opettajaa lainaten, että heillä ei ole aikaa eikä energiaa miettiä miten toteuttaa eriytettyä opetusta. Tämän vuoksi heille tulisi varata työjärjestykseen aikaa yksilöllisten opetussuunnitelmien ja -menetelmien laatimiseen sekä mahdollisuus toimia yhteistyössä muiden opettajien ja varsinkin erityisopettajien kanssa, sillä erityisoppilasta ei voida vain "sijoittaa" yleisopetuksen luokkaan olettaen, että

”kyllä Siperia opettaa”. Siperia on opettanut ja opettaa edelleen, mutta vain niitä, joilla on mahdollisuudet ja kyky käsitellä ja vastaanottaa eriyttämätöntä opetusta.

Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmenneestä integraatiopyrkimysten onnistumisen epätäydellisyydestä ei voida syyttää tutkimuskoulun opettajien ”asennevammaisuutta”, vaan katse kohdistuu taloudellisiin tekijöihin, joista päättävät tahot kunnallisella ja valtiollisella tasolla eivät ole välttämättä tietoisia erilaisista opettamiseen ja oppimiseen liittyvistä todellisista vaikeuksista. Tähän lienee vaikuttamassa Suomen sosiaalipoliittinen tilanne, jonka vaikutuksesta vain ns. hyvien perheiden hyvin menestyvät lapset päätyvät valtaa pitävälle paikoille ja näin ollen heillä ei ole henkilökohtaista kokemusta mm. oppimisvaikeuksista tai sosiaalisista rajoitteista, joita näistä saattaa aiheutua. Se, että puhutaan avoimesti kuninkaallisen perheen lapsen lukihäiriöstä, ei välttämättä auta työläisperheen lasta parantamaan asemaansa lukihäiriöisenä, sillä sosiaalisesti ja taloudellisesti paremmassa asemassa olevan perheen lapsella on myös paremmat mahdollisuudet kompensoida oppimisvaikeuksien tuottamaa haittaa. Lapsen kotikunnalla on tässä tilanteessa vastuu oppilaan opetuksellisten tarpeiden taloudellisesta turvaamisesta, mikä tarkoittaa koululle osoitettujen määrärahojen lisäämistä ja tai oikeaa kohdentamista erityistarpeita omaavien lasten oppimisoikeuden toteutumisen takaamiseksi.

Opetuksen ”kannattavuus” ei aina ole ainoastaan taloudellinen kysymys, vaan oppilaan sosiaalisella statuksella on myös merkitystä siihen, miten opettaja häneen suhtautuu ja millaisia mahdollisuuksia erilaisella oppilaalla katsotaan olevan selviytyä yleisopetuksessa. Tutkimuksen kohteena olevan lievästi kehitysvammaisen tytön perheessä oli muitakin erityisopetuksen oppilaiksi leimautuneita lapsia ja näin hänen koulunkäyntiään varjosti joidenkin opettajien asenteelliset käsitykset hänen opettamisensa ”kannattamattomuudesta”, koska oletettiin hänen kuitenkin päätyvän elämässään samoihin ratkaisuihin kuin vanhemmat sisaruksensa. Näin on käynytkin, sillä hän on nykyään naimisissa ja saanut ensimmäisen lapsensa (Saaran siskon henkilökohtainen tiedonanto, syksy 2003). Tutkimuskoulun erityisopettajan opetuksellisen suunnittelun lähtökohtana oli akateemisen opetuksen ylitarjonnan sijaan tarjota Saaralle mahdollisuudet selviytyä jokapäiväiseen elämään liittyvistä tilanteista ja kouluintegraation horjumisesta huolimatta Saaran integroituminen yhteiskuntaan onkin onnistunut hänen lähiympäristönsä sosiaalisten odotusten mukaan.

Elämänhallinnan taitojen opettamisen pitäisikin kuulua erityisoppilaiden opetussuunnitelmaan sen sijaan, että heille väkikäpällä opetettaisiin esimerkiksi vierasta kieltä, jonka he todennäköisesti unohtavat heti koulun ovet suljettuaan. Onko mitään mieltä käyttää tavallisen koulupäivän aikana muiden oppiaineiden tunteja mm. englannin kielen tukiopetukseen, kun sinä aikana poikkeava oppilas jää entisestään jälkeen kyseisen oppiaineen opetuksesta? Vieraan kielen opetuksen mukauttaminen helpottaisi oppilasta ja tekisi opetuksesta tuloksellisempaa, sillä mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevalla oppilaalla on paremmat mahdollisuudet saavuttaa vieraan kielen perustaidot ja samalla hän pystyy osallistumaan normaalisti muuhun opetukseen, kun tukiopetusta ei tarvita. Jos oppilas sen sijaan saisi vieraasta kielestä vapautuksen, vapautuvaa tuntimäärää voitaisiin käyttää elämänhallinnan kannalta tärkeämpien aineiden, kuten matematiikan ja äidinkielen, perustaitojen harjaannuttamiseen.

Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi tutkia miten yleisopetukseen sijoitetut erityisoppilaat ovat aikuisiässä integroituneet ympäröivään yhteiskuntaan, ja millaisen vaikutuksen he kokevat integraatiolla olleen heidän elämässään, sillä he ovat oman elämänsä parhaita asiantuntijoita ja heidän kauttaan saataisiin tietoa siitä mikä integroivassa koulussa on onnistunut tai epäonnistunut. Ikuisuuskysemykseksi jäänee mitkä ovat ne elämän vahvuusalueet ja tekijät, jotka auttavat ihmistä selviämään vaikeuksista, vaikka näyttäisi siltä, että edes elämän perusedellytykset eivät ole kunnossa. Toinen tämän tutkimuksen tiimoilta nouseva tutkimusaihe olisi verrata keskenään niitä yleisopetuksen normaalioppilaita, jotka ovat olleet samassa opetusryhmässä erilaisen oppijan kanssa ja niitä, jotka ovat käyneet koulua vain ns. normaalioppilaiden kanssa samassa luokassa, sillä erilaisen oppilaan sijoittamisen vaikutuksesta yleisopetuksen ryhmän toimintaan ei ole laajaa tutkimusta, eikä myöskään tietoa miten muut oppilaat tosiasiaassa kokevat poikkeuksellisen oppilaan luokassaan. Tämä tutkimusaihe on arka ja sen toteuttaminen reaaliaikaisesti vaatisi poikkeuksellisia tutkimusjärjestelyitä, sillä vaikka mm. sosiometrisellä mittauksella saadaan tietoa oppilaiden välisistä suhteista, yhden oppilaan nimeäminen arvioinnin kohteeksi on eettisesti arveluttavaa.

Toisin kuin yleisesti ajatellaan, inklusiivisen kasvatuksen päämääränä ei ole jatkuva integroitavien oppilaiden samassa tilassa muiden oppilaiden kanssa opettaminen, vaan Mönkkösen (2002, 45 - 46) dialogisuus käsitteistöä lainaten eri osapuolten välinen yhteistoi-

minnallinen suhde, jossa voi tapahtua jotakin merkittävää ihmisten välillä. Yhteistoiminnallisuuden tapaan inklusiivinen kasvatus edellyttää yhteistä sosiaalista tietoisuutta sekä tietoisuutta omasta sosiaalisesta asemastaan ja persoonastaan. Oppilaan tunne kuulumisesta yhteisöön ei siten heikkene, vaikka hän välillä saisi persoonallisen kasvunsa kannalta relevanttia opetusta erillisessä tilassa. Inklusiivisen kasvatuksen ideaali, kaikille yhteinen koulu, on tavoittelemisen arvoinen asia, vaikka se ei koskaan täydellisesti onnistuisikaan, sillä inklusiivisen kasvatustajattelen yleistymisen myötä keskustelu perusoikeudesta yhdessä oppimiseen koskee kaikkia ihmisiä vammasta ja vajavaisuudesta riippumatta. Tällä on ihmisen ihmiseksi kasvamisen kannalta moraalista merkitystä, sillä kaikkien ihmisten erilaisuudesta riippumattoman samanarvoisuuden ja tasa-arvon tunnustaminen ja pyrkimykset sen toteuttamiseksi ovat eettisesti oikein.

LÄHTEET:

- Ahvenainen Ossi, Ikonen Oiva & Koro, Jukka. 1994. *Erytispedagogiikka 2; Erytiskasvatuksen käytäntö*. Juva: WSOY.
- Antikainen Ari. 1986. *Johdatus kasvatussosiologiaan*. Juva: WSOY.
- Borg, Walter R. & Gall, Meredith D. 1989. *Educational research; An introduction*. (5th ed.) New York: Longman.
- Calhoun, J. and Koenig, K. 1973. *Classroom modification of elective mutism*. Behavior Therapy 4, 700-702.
- Cline, Tony & Baldwin, Sylvia. 1994. *Selective Mutism in Children*. Studies in Disorders of Communication. London: Whurr Publishers Ltd.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence. 1986. *Research Methods in Education* (2nd ed.) Guilford and King's Lynn: Biddles Limited
- Croghan, L. M. and Craven, R. 1982. *Elective mutism: learning from the analysis of successful case history*. Journal of Pediatric Psychology 7, 85-93.
- Davison, Neale. 1994. *Abnormal Psychology* (6th Ed.) New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Feuser George. 2001. *Yleinen integratiivinen pedagogiikka välttämättömyytenä ja velvollisuutena*. Artikkelin perustuu G. Feuserin luento 36. Dosenttipäivillä Berliinissä v. 1999. Kääntämisen on rahoittanut INTEGER-projekti. Teoksessa Teoksessa Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. PS-Kustannus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Fox, Jonathan (ed.) 1987. *The essential Moreno - Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity by J.L. Moreno, M.D.* New York: Springer Publishing Company.
- Gronlund, Norman E. 1959. *Sociometry in the Classroom*. New York: Harper & Brothers.
- Hare, George W. & Noblit, R. Dwight. 1988. *Meta-ethnography: Syntesizing Qualitative studies*. Qualitative Research Methods Series 11. Newbury Park: SAGE.
- Happonen Heikki, Ihatsu Markku, Outakoski Niila & Tuunainen Kari. 1988. *Erytisopetus harvaanasutussa kunnassa*. Kouluhallitus, kokeilu- ja tutkimustoimisto. Julk. nro 10. Helsinki: VAPK.
- Hautamäki Jarkko, Lahtinen Ulla, Moberg Sakari & Tuunainen Kari. 1993. *Erytispedagogiikka 1; Erytispedagogiikka tieteenä*. Juva: WSOY.

- Hayden, T. L. 1980. *Classification of elective mutism*. Journal of the American Academy of Child Psychiatry 19, 118-133.
- Hegarty, Seamus. 1989. *Meeting Special Needs in Ordinary Schools*. London: Cassell Educational Limited.
- Hesselman, S. 1983. *Elective mutism in children 1877-1981: a literary summary*. Acta Paedopsychiatrica 49(6), 297-310.
- Howe, Kenneth R. & Miramontes, Ofelia B. 1992. *The Ethics of Special Education*. New York: Teachers College Press.
- Huhtamäki, S. 1997. *Omana itsenänsä toisten joukossa. Vanhempien kokemuksia vammaisen lapsen koulunkäynnistä yleisopetuksen luokassa*. Research reports N:O 61. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän ? 1997 kirjapaino Kopi-Jyvä Oy, Jyväskylä.
- Ihatsu, Markku. 1987. *Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 5. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Ihatsu, Markku. 1992. *Käyttäytymishäiriöiksi nimettyjen oppilaiden integraatio*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 46. Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Ihatsu, Markku & Pulkki Auli. 1990. *Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun ala-asteella*. Kouluhallituksen julkaisuja N:o 27. Helsinki: VAPK.
- Ihatsu, Markku & Tuunainen Kari. 1996. *Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa*. Teoksessa Blom Heikki, Laukkanen Reijo, Lindström Aslak ja Pirkko Virtanen (toim.). 1996. *Erityisopetuksen tila*. (ss.7-24) Helsinki: Yliopistopaino.
- Ikonen Oiva. *Harjaantumisopetus 2. Nykytila ja kehittäminen*. 1990. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 45. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ikonen Oiva 1990. *Psyykkisen kehitysvammaisuuden määrittelyä fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia kuvaamalla*. Kouluhallituksen julkaisuja N:o 24. Helsinki: VAPK.
- Ikonen, Oiva & Sassi, Markku. 1995. *Varhaisopetus, peruskouluopetus, ammatillinen opetus*. Erityisopetuksen 19. Pohjoismaisen kongressin raportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä: ER-paino (kannet) & Kopi-Jyvä.

- Kehitysvammaisuus. Määrittely, luokitus ja tukijärjestelmät.*1995. Suomenkielinen laitos, 2. painos. Kääntäjä Kirsti Sillman, lääketieteellinen käännöstoimisto.Kehitysvammaliitto RY.
- Kehitysvammakomitean mietintö II, 1970.
- Korpinen Eira. 1990. *Peruskoululaisen minäkäsitys.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi (kannet), Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Koskenniemi Matti. 1977. *Sosiaalinen kasvatustieteiden koulussa.* Keuruu: Otava.
- Koskenniemi Matti. 1982. *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen.* Keuruu: Otava.
- Koulukielen sanasto. 2003. Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Suomen vanhempainliitto. Nordmanin kirjapaino, Forssa 10/2003.
- Kuparinen Riitta. 1995. *Kehitysvammaiset muutosten riepotelevana.* STAKES, Aiheita 16, 1995.
- Ladonlahti Tarja, Naukkarinen Aimo & Vehmas Simo. 1998. *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet.* Atena kustannus; WSOY – kirjapainoyksikkö, Juva 1998.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 23.6.1977/ 519.
- Lasonen Kari. 1981. *Yhteisopetusta saavien ruotsalaisten oppilaiden ja siirtolaisoppilaiden integroituminen luokkiinsa.* Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja,66.
- Lazarus, Richard S.(suom. Liisa Toropainen). 1982. *Persoonallisuus.* Espoo: WSOY.
- Lebrun, Y. 1990. *Mutism.* London: Whurr.
- LeCompte, M.D.& Goetz, J.P. 1984. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.* San Diego: Academic Press.
- Lewis, Rena B. & McLoughin, James A.1990. *Assessing Special Students* (3rd ed.). New York: MacMillan.
- Lindsay Geoff (ed.).1984. *Screening for Children with Special Needs.* Guilford and King's Lynn: Biddles Ltd.
- Meijer, A. 1979. *Elective mutism in children: a family systems approach.* Israel Annals of Psychiatry and Related Disciplines 17, 93-100.
- Moberg, Sakari. 1982. *Erilaiset oppilaat - johdatus erityisopetukseen.* Jyväskylä:Gummerus.
- Moberg, Sakari. 1995. *Integraatiota - uskon vai tiedon pohjalta.* Teoksessa Erityisopetuksen 19. Pohjoismaiden kongressi. 3-5.8.1994. Raportti. Jyväskylä: Kopi-Jyvä

- Moberg, Sakari. 1996. *Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa*. Teoksessa Blom Heikki, Laukkanen Reijo, Lindström Aslak ja Pirkko Virtanen (toim.). 1996. *Erityisopetuksen ti-la*.(ss.121-136) Helsinki: Yliopistopaino.
- Moberg, Sakari. 1998. *Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin*. Teoksessa Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Atena kustannus; WSOY – kirjapainoyksikkö, Juva 1998.
- Moberg, Sakari 2001. *Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta*. Teoksessa Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. PS-Kustannus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Moreno, J.L. 1953. *Who shall survive? Foudation of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. New York: Beacon.
- Morris Richard J. 1985. *Behavior Modification with Exceptional Children*. Glenview; Scott, Foresman and Company. (Appendix B ss. 222-224)
- Morris, R.J. & Kratochwill, T.R. 1983b. *Treating children's fears and phobias: A behavioral approach*. New york: Pergamon.
- Murto Pentti, Naukkarinen Aimo ja Saloviita Timo (toim.) *Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen*. 2001. PS-Kustannus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Mönkkönen, Kaarina. 2002. *Dialoginen työote – vastaaminen, valta ja vastuu vuorovaikutuksessa*. Kuntoutus 4/ 2002. Kuntoutussäätiö.
- Noblit, George W. & Hare, Dwight R.1988. *Meta-ethnography: Syntesizing Qualitative Studies* California:SAGE Publications.
- Prior, M. 1992. *Childhood temperament*. Journal of Child Psychology and Psychiatry 33(1), 249-280.
- Reynolds, Cecil R. & Fletcher-Janzen Elaine. 2000. *A Reference for the Education of the handicapped and Other Exeptional Children and Adults*. Encyclopedia of Special Education,2nd edition. John Wiley & Sons, Inc.
- Runsas Reijo. 1991. *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Saloviita, Timo. 2001. *Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita*. Teoksessa Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. PS-Kustannus. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

- Silverman David. 1993. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London:SAGE.
- Stainback Susan & Stainback William (Eds.), 1997, 2nd editoin. *INCLUSION, A Guide for Educators*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Syrjälä Leena & Numminen Merja. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 51/1988. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Syrjälä Leena & Merenheimo Juhani.1991. *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Syrjälä Leena, Ahonen Sirkka, Syrjäläinen Eija, Saari Seppo. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Tekijät ja Kirjayhtymä Oy. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Syrjäläinen Eija .1990. *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä*. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja Steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia nro 78. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wilkins, R. 1985. *A comparison of elective mutism and emotional disorders in Children*. British Journal of Psychiatry 146, 198-203.
- Wright, H.H., Miller M.D., Cook, M.A. and Littman, J.R. 1985. *Early identification and intervention with children who refuse to speak*. Journal of the American Academy of Child Psychiatry 7, 603-617.
- Youngerman, J. 1979. *The syntax of silence: electively mute therapy*. International Review of Psychoanalysis 6(3), 283-295.
- Kehitysvammaisuus- Määrittely, luokittelu ja tukijärjestelmät*. 1995. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Sosiaali- ja terveydenhuollon lainsäädäntö 1993*. Lakimiesliiton kustannus. Jyväskylä: Kauppa-kaari yhtymä Oy.
- Yksilö ja yhteiskunta- Kehitysvammahuollon tutkimus- ja kehittämistyöryhmän muistio*. Helsinki: Sosiaalihuollon raporttisarja 1989.

Toissijaiset lähteet:

- Anttila, M & Kupari, T. (toim.) 1993. *Toivoo täynnä!* Kehitysvammaisten kuntoutuksen verkostot. STAKES, Raportteja 108, 1993.
- Baker, E.T., Wang, M.C. & Walberg, H.J. 1995. *The effects of inclusion on learning*. Educational Leadership 52, 33-35.
- Baker, J.M. & Zigmond, N. (1990). *Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities?* Exceptional Children, 56 (6), 515-526.
- Booth, T. 1982. *Special Biographies*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brown, B. and Lloyd, H. 1975. *A controlled study of children not speaking at school*. Journal of Association of Workers for Maladjusted Children 3, 49-63.
- Cline, T. and Kysel, F. 1987-88. *Children who refuse to speak: ethnic background of children with special educational needs described as elective mutism: a case report*. Journal of School Psychology 15, 9-17.
- Dunn, L-M. 1968. *Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable?* Exceptional Children 35, 3-22.
- Elliot, S.N. & Sheridan, S.M. 1992. *Consultation and teaming: Problem solving among educators, parents, and support personnel*. The Elementary School Journal, 92(3), 315-338.
- Emanuelsson, I. 1997. *Integration and segregation – Inclusion and exclusion*. Kongressiraportissa Special educational research, Documentation 1, Stockholm: Stockholm institute of education, 35-47.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (1991) *Framing the REI-debate: Abolitionists versus conservationists*. In J.W: Loyd, N.N. Singh & A.C. Repp (Eds.), *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues and models* (pp. 241-255). Sycamore, IL: Sycamore.
- Fundusis, T. Kolvin, I. and Garside, R F. 1979. *Speech Retarded and Deaf Children: Their Psychological Development*. London. Academic Press.
- Gartner, A. & Lipsky, D.K. 1987. *Beyond special education: Toward a quality system for all students*. Harvard Educational Review 57, 367-395.

- Goll, K. 1980. *Role structure and subculture in families of elective mutism*. In J. G. Howells (ed.), *Advances in Family Psychiatry*, vol. 2, pp. 141-162. New York: International Universities Press.
- Harris, K.C. 1990. *Meeting diverse needs through collaborative consultation*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education* (pp.139-150). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hocutt, A. M., Martin, E. & McKinney, J.D. (1991). *Historical and legal context of mainstreaming*. In J.W. Loyd, N.N. Singh & A.C. Repp (Eds.), *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues and models*. (pp. 17-28). Sycamore, IL: Sycamore.
- Johnson, G.O. 1962. *Special education for the mentally handicapped – a paradox*. *Exceptional Children* 29, 63-69.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1986. *Mainstreaming and cooperative learning strategies*. *Exceptional Children*, 52, 553-561.
- Kauffman, J.M., Gottlieb, J., Agard, J.A. & Kucic, M.B. 1975. *Mainstreaming -toward an explication of the concept*. *Focus on Exceptional Children*, 4.
- Kauffman, J.M. 1989. *The regular education initiative as Reagan-Bush education policy: A trickle-down theory of education of hard-to-teach*. *The Journal of Special Education* 23, 253-278.
- Kauffman, J.M. 1993. *How we might achieve the radical reform of special education*. *Exceptional Children*, 60, 6-16.
- Kauffman, J.M. 1995. In J. O'Neil, *Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin*. *Educational Leadership*, 52 (4), 7-11.
- Kauffman, J.M. 1997. *Today's special education and its messages for tomorrow*. The paper presented at the annual convention of the Council for Exceptional Children, Salt Lake City, April 11.
- Kimänen, T: 1999. *Pelko lapsen maailmassa. Teoksessa Eskola J. (toim.) Hegelistä Harreen, narratiivista Nudistiin. Kuopion yliopiston selvityksiä, Yhteiskuntatieteet 10, Kuopio, 271-296.*
- Kylä-Heiko, M. & Leino E. 1984. *Luokan ilmasto ja sosiaalinen rakenne sekä niiden yhteys työrauhahäiriöihin*. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Projektitutkielma.

- McMillan, D.L. & Hendrick, I.G. (1993) *Evolution and Legacies*. In J.I. Goodlad & T.C. Lovitt (Eds.), *Integrating general and special education* (pp. 23-48). New York: Merrill.
- Meisels, S.J. 1978. Open education and the integration of children with special needs. Teoksessa M.J. Guralnick (ed.) *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children*. Baltimore:University Park Press.
- Moberg, S. 1982b. *Erityisopetuksen toteuttamismallit: Yleiset mallit*. Teoksessa Moberg, S. (toim.) *Erilaiset oppilaat*. Jyväskylä: Gummerus, 57-66.
- Moberg, S. 1984. *Poikkeavia lapsiako normaaliluokalle*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17.
- Porter, G.L., Wilson, M., Kelly, B. & den Otter, J. 1991. *Problem solving teams: A thirty minute peer-helping model*. In G.L. Porter & D. Richler (Eds.) *Changing Canadian Schools: Perspective on disability and inclusion*. Donsview, Ontario, Canada: G. Allan Roehrer Institute.
- Pugach, M.C. & Johnson L.J. 1990. *Meeting diverse needs through professional peer collaboration*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education* (pp. 123-137). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sailor, W. (1991) *Special education in the restructured school*. *Remedial and Special Education*, 12(6), 8-12.
- Sapon-Shevin, M. 1990. *Student support through cooperative learning*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education* (pp.65-79). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sapon-Shevin, M. 1995. Artikkelissa O'Neil, J. *Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin*. *Educational Leadership* 52, 7-11.
- Schumaker, J.B. & Deshler, D.D. (1988). *Implementing the regular education initiative in secondary schools: A different ball game*. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 36-42.
- Schumm, J.S. & Vaughn, S. (1991). *Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teacher's perspectives*. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.
- Thousand, J.S. & Villa, R.A. 1990. *Sharing expertise and responsibilities through teaching teams*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) *Support networks for inclusive schooling*:

- Interdependent integrated education (pp.151-166). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Skrtic, T.M. 1997 *Special education and student disability: A social/political perspective*. Kongressrapportissa Special educational research, Documentation 1, Stockholm: Stockholm institute of education, 49-81.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1989. *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul. H. Brookes
- Stainback, S. & Stainback, W. 1990a. *Facilitating support networks*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education (pp.25-36). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1990b. *Inclusive schooling*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education (pp.3-23). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1990c. *The support facilitator at work*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education (pp.37-48). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1992. (Eds.) Curriculum considerations in inclusive classrooms. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1992). *Schools as inclusive communities*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives (pp. 29-43). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Suoninen, E. 1997. *Miten tutkia moniäänistä ihmistä?* Acta Universitas Tamperensis 580, Tampere.
- UNESCO 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action*. World Conference on Special Education: Access and Quality. Salamanca, Spain 7-10. June 1994.
- Villa, R. (1993, April) *Inclusive education: issues, trends and concerns*. A public forum sponsored by the Kansas State Board of Education and the University of Kansas department of Special education. Lawrence, KS.
- Villa, R.A. & Thousand, J. 1990. *Administrative supports to promote inclusive schooling*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education (pp.201-218). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Walker, Hedberg, Clement & Wright.1981. *Clinical procedures for behavior therapy*. Prentice-Hall, Inc. New Jersey; Englewood Cliffs. (page 34).
- Will, M.C. 1986. *Educating children with learning problems: A shared responsibility*. *Exceptional Children* 52, 411-415.
- Wolfensberger, W. 1983. *Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization*. *Mental retardation* 21, 234-239.
- Wood, J.W.(1998). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings* (3rd ed.) Upper Saddle river, NJ; Prentice Hall.
- YK 1993. *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. Adopted by the United Nations General Assembly at its 48th session on 20 december 1993 (resolution 48/96).

Julkaisemattomat lähteet:

- Koulupsykologin lausunto 16.1.1991.
- Hiekka, Teija. 1995. *X:n yläasteen erityisopetus 15.8.1994- 3.6.1995*. Laudaturharjoitteluraportti, Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Härkönen-Kela, K. & Karasti, H. 1996. *Erityisoppilas normaaliluokassa. Luokanopettajan valmiudet kohdata erityisoppilas*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.Kajaanin Opettajankoulutuslaitos.Varhaiskasvatuksen suuntautumisvaihtoehto. Kasvatutieteiden syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Jokinen, Eino. 1995. *EMU-oppilasko yleisopetuksessa?* Tapaustutkimus mukautettuun opetukseen määritellyistä oppilaasta yleisopetuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma
- Jukkala, K. & Rantanen A. 1995. *Pienluokan oppilaan integrointi yleisopetukseen*. Kasvatustieteen Pro gradu- tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Kämäräinen, K. & Lehikoinen, T. 1995. *Pedagogisesti poikkeavan oppilaan integraatio yleisopetusryhmään opettajan näkökulmasta*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, Luokanopettajan koulutusohjelma, Kasvatustieteiden syventävien opintojen tutkielma.

- Manninen, P. & Muhonen, S. 1994. *Opettajakeskeisen ja oppilaskeskeisen luokan ilmapiiri ja sosiaalinen rakenne*. Pro gradu- tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä.
- Mäkinen, O. & Vuohiniemi, S. 2001. *Onnistuuko integraatio? Erityisopetuksen integraatio opettajien ja opettajaksi opiskelevien silmin*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Ralli, I. & Vuoristo, R. 2003. *”Jos sitä haluaa ja sen puolesta haluaa toimia, niin se onnistuu”*. Erityis- ja yleisopetukseen pyrkivän koulun mallin tarkastelua opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Rinnasto, A. & Saijets, K. 1997. *Koulu integroidun oppilaan kokemana. Yleisopetukseen integroitujen peruskoululaisten, nuorten ja aikuisten kokemuksia integraatiosta*. Luokanopettajan koulutusohjelma. Lapin yliopisto. Syventävien opintojen tutkielma
- Östman, M. 2001. *Emu-oppilaiden opetus – missä ja miten? 1-6 luokissa mukautetussa opetuksessa työskentelevien erityisluokanopettajien näkemyksiä emu-oppilaiden integroinnista*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma.

LIITE 1

Asennekyselyn kysymykset

1. yksin oleminen
2. Oleminen oudossa tai kummallisessa paikassa
3. äänekäs puhuminen
4. kuollut ihminen
5. mielipuoliselta/ järjettömältä näyttävä ihminen
6. autot ja rekat tiellä
7. kiusatuksi tuleminen
8. myrsky
9. epäonnistuminen
10. olla korkeassa paikassa ja katsoa alas
11. mielikuvitukselliset oliot, hirviöt, eläimet jne.
12. oudot ihmiset
13. autolla tai bussilla matkustaminen
14. vanhat ihmiset
15. kovakuoriaiset, hämähäkit tai madot
16. äkilliset / yllättävät äänet
17. ihmismassat / tungos
18. isot avoimet paikat
19. kissat ja koirat
20. joku lyö toista tai käyttäytyy tätä kohti rumasti
21. ankaran näköinen ihminen
22. minua katsotaan kun teen jotain
23. aseet
24. sairas ihminen
25. minulle kerrotaan, että olen väärässä
26. vihaiset ihmiset
27. puukot
28. minut kidnapataan
29. veri
30. joku perheestäni kuolee
31. sotkuiset asiat
32. kun ihmiset eivät tykkää minusta
33. kun minua käsketään lopettamaan jonkin tekeminen
34. kun minua ei kuunnella
35. pimeässä oleminen
36. valaistus
37. lääkärit
38. asioiden väärin tekeminen
39. kun minua sanotaan yksinkertaiseksi
40. sairastuminen
41. hulluksi tuleminen
42. testien / kokeiden tekeminen
43. itseni tunteminen muista poikkeavaksi / erilaiseksi
44. riitelemine
45. kun sydämeni lyö oudosti
46. kasvaminen ja tuleminen vanhemmaksi
47. pojat
48. tytöt
49. opettajalle puhuminen
50. luokan edessä puhuminen
51. läksyt
52. suihkussa käyminen muiden nuorten kanssa koululla tai jossain muualla
53. treffeille meneminen
54. alastomat ihmiset
55. Kylpyhuoneeseen (WC) meneminen kun muita ihmisiä lähistöllä
56. hyvien arvosanojen saaminen koulussa
57. en tule valituksi joukkueeseen tai minut valitaan vasta lopussa
58. jos minusta ei pidetä
59. unet tai painajaiset
60. vuoteen kasteleminen
61. löydän läikkiä alusvaatteistani
62. vaatteiden sotkeentuminen
63. selkäsauna
64. esineiden rikkoontuminen
65. kiroaminen
66. naimisiin meno joskus
67. aamut
68. nukkumaan meneminen
69. eksyminen
70. isän ja äidin riitely
71. isän ja äidin huutaminen
72. itseni loukkaaminen
73. ei ole ystäviä
74. tappeluun joutuminen
75. koulu
76. opettajat
77. tulevaisuus
78. huumeet
79. juopottelu
80. asioiden unohtaminen
81. myöhästyminen
82. minulle nauretaan
83. olla tekemättä mitä käsketään
84. leveilijät / diivailijat
85. vanhemmat oppilaat
86. minua ei kutsuta juhliin
87. juhliin meneminen
88. ystävän luona yöpymine
89. koulubussilla matkustaminen
90. näytän kummalliselta vaatteissani
91. valehteleminen
92. minut yllätetään tekemästä jotain
93. vesi
94. kodin menettäminen
95. hengityksen loppumine
96. olla pahannäköinen / vastenmielinen
97. en ole tarpeeksi älykäs
98. en ymmärrä asioita
99. vanhemmat eroavat
100. sairaalat
101. kaatumine
102. hissit
103. kuoleminen
104. juopuneet ihmiset
105. minut myrkytetään
106. maailmanloppu
107. ihmiset ulkoavaruudesta

Sosiometrinen kysely 7-luokkalaisille Oppilaan nimi: _____

Luokka: 7__

Luokallasi on monenlaisia oppilaita. Alla on kuvaukset erilailta käyttäytyvistä oppilaista. Luettelethan jokaisen kuvauksen jälkeen ne luokkasi oppilaat, jotka sopivat kuvaukseen. Voit kirjoittaa myös oman nimesi kohtaan, joka tuntuu kuvaavan sinua.

1) Tämä oppilas saa luokan muut oppilaat tottelemaan itseään. Hän on luokassa pidetty ja arvostettu. Hänellä on hyviä ehdotuksia ja ideoita. Hän on myös rohkea, reilu ja oikeudenmukainen sekä melko hyvä monissa kouluasioissa. Hän on tavallaan luokkamme johtaja.

2) Tämäkin oppilas saa luokan muut oppilaat tottelemaan itseään, mutta tekee sen uhkailemalla ja pakottamalla. Hän on usein riidanhaluinen, epäreilu ja ilkeä, joskus jopa pelätty.

3) Tätä oppilasta pilkataan ja joskus kiusataankin. Häntä ei huolita yhteisiin peleihin ja hänellä on hyvin vähän ystäviä.

4) Tämä oppilas ei itse halua osallistua yhteisiin peleihin. Hän ei halua vastata oppitunneilla eikä osallistua yhteisiin toimintoihin. Hän on ujo, hiljainen ja arka.

(jatkuu..)

5) Näiden luokkani oppilaiden kanssa haluaisin olla ystävä.

*Seuraavaksi olen kuvannut tilanteita, joita koulussa on. Kuvittele itsesi kuvattuun tilanteeseen ja kerro kenet luokkasi oppilaista valitsisit / toivoisit samaan ryhmään tai pariksesi. Nimeä oppilaat siinä jäjes-
tyksessä mikä olisi sinulle mieluisin, eli paras vaihtoehto ensimmäiseksi, toiseksi paras toiseksi jne. Jos si-
nulla on ehdoton varmuus siitä kuka parisi on, yksi nimi riittää.*

(Manninen, P. & Muhonen, S. 1994.)

1) Pelaamme liikuntatunnilla pesäpalloa/ lentopalloa. Olet joukkueen kapteeni. Ilmoita kolmen ensimmäisen oppilaan nimet huutojärjestyksessä.

Kuka jää viimeiseksi? _____

2) Kuvaamataidon tai käsitöiden tunnilla sinulla on ongelmia jonkin tehtäväsi kanssa. Kenen oppilastoverin puoleen käännyt?

3) Fysiikan tai kemian tunnilla tehdään kokeita. Kuka on työparisi?

4) Biologian tunnilla tehdään ryhmätöitä. Ketkä oppilastovereistasi tulevat ryhmääsi?

5) Keittien kanssa ryhmätyöskentely ei onnistu?

6a) Olemme Kielistudiossa. Kenen vieressä istut?

6b) Kielistudiossa harjoitellaan vuoropuheluja. Kuka on parisi?

(jatkuu..)

7) Luokassa vaihdetaan istumajärjestystä. Kenen oppilaan viereen haluaisit istumaan?

_____ , _____ , _____

8) Ruokalassa istumajärjestys on vapaa. Ketkä luokkasi oppilaista istuvat lähelläsi?

_____ , _____ , _____

9) Rehtori kutsuu oppilaat pareittain haastatteluun. Kenen kanssa lähdet?

_____ , _____ , _____

10) Lähdemme päiväksi teatteriin, mutta vain oman luokan kanssa. Kenen vieressä haluaisit istua koko matkan?

_____ , _____ , _____

11) Kevät saapuu ja niin myös koulun alueen siivoaminen. Kuka kantaa roskapussia ryhmässäsi?

_____ , _____ , _____

12) Päätätte 'poiketa' välitunnilla luvatta kauppaan. Kenen kanssa lähdet?

_____ , _____ , _____

13) Joudut poistua koulusta kesken päivän. Kenelle luokkasi oppilaista kerrot lähdöstäsi?

_____ , _____ , _____

14) Et muista milloin teillä pitikään olla maantiedon koe. Keneltä kysyt?

_____ , _____ , _____

15) Ketkä luokkasi oppilaista tunnet parhaiten?

_____ , _____ , _____

16) Opettajalle on viritetty tuoliin ansa. Kuka ei varmaankaan ole tehnyt sitä?

_____ , _____ , _____

Kiitos !

Nyt sinulla on aikaa piirrellä tai kirjoitella. Odotellaan rauhassa, että kaikki ovat saaneet vastattua ja vasta sitten aletaan kysellä, "joko...?"

t. Teija

LIITE 3 Opettajien haastattelujen ensimmäinen analyysivaihe

TAULUKKO 2 Opettajien haastattelujen ensimmäinen analyysivaihe

opet- taja	Ai- he	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	yht.	yht.
Ilkka	1	x / y	x / y	y	y	x / y	x / y	y	y	x	y	x / y							11
Juha	2	x / y	x / y	y	y	x	x / y	y	y		y	x	x	x / y	y				13
Marika	3	y		y															2
Ulla	4	x / y	x									x		x					4
Pirjo	5	x / y	x / y		x / y		x / y							x / y	x				6
Aija	6	x / y	y		y	y	y	y	y	x	y	y		x / y			y		12
Han- nele	7		x / y		x / y	y	y	y	y	x	y	x / y		x / y					10
Enni	8								y					y	y				3
Kylli	9	x / y	y		y			y						y					5
Pekka	10	y	y		y		y												4
Pirkko	11	y		y	y		y	y	y	y		y		y					9
Marjut	12		y											y					2
Katri	13	x	x		x														3
Ellen	14	x	x		x							x		x					5
X=Saa- ra		X=8	X=7		X=4	X=2	X=3			3		X=5	1	X=6					39
Y=Jan- i		Y=9	Y=7	4	Y=8	Y=3	Y=7	4	6	1	4	Y=3		Y=8	2	1	1	68	89
yht.		17	14	4	12	5	10	4	6	4	4	8	1	14	2	1	1		107

LIITE 4 Ensimmäisen analyysivaiheen tunnus-ten selitykset

- A) Osallistuminen tunneille
 B) Numerot ja perustelut
 C) Reagointi ja toiminta opetustilanteessa
 D) Opettajan näkemys integr. Oppilaan tilanteesta
 E) Opettajan näkemys oppilaalle oikeasta koulumuodosta
 F) Erityisoppilaista tiedottaminen lukuvuoden alussa
 G) Poissaolot
 H) Opettajien suhtautuminen Janin puhumattomuuteen
 I) Kiusaaminen
 J) Kokevatko opettajat Janin käyttäytymisen vallankäyttönä vai pelkona?
 K) Opettajan kuvaus luokasta
 L) Tukiopetus
 M) Opettajien mahdollisuudet tukea e-oppilasta. Opettajien yhteistyö.
 N) Oppilashuoltoryhmä
 O) Henkilökohtainen opetussuunnitelma
 P) Välitunnit ja ruokailu

Tämä siis ns. ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen, jonka tilanne kuvattu erillisellä taulukolla.

Tarkeempi seuloita tuotti tulokseksi seuraavat aihepiirit. Vaibe nro 2 !!

Ilkka (nro 1 > 14 asiaa)

Yksilölliset opetuksen ongelmat; integraatio?
 Erityisoppilaista informoiminen
 Numerot ja perustelut
 Kiusaaminen
 Asenteet
 Kuvaus luokasta
 Välitunnit
 Osallistuminen tunneille
 Mitä pitäisi tehdä?
 Poissaolot; Syyt, vaikutus oppimiseen, asenteisiin
 Reagointi opetustilanteessa (Jani)
 Tukitoimien tarkoitus
 Opettajien suhtautuminen puhumattomuuteen
 Osallistuminen ryhmiin

Juha (nro 2 > 14 asiaa)

Osallistuminen ryhmiin
 Erityisoppilaista informoiminen
 Asenteet
 Numerot ja perustelut
 Opettajien välinen yhteistyö
 Tukiopetus
 Osallistuminen tunneille
 Mitä pitäisi tehdä?
 Yksilöllisen opetuksen ongelmat; integraatio?
 Kuvaus luokasta

Reagointi opetustilanteessa (Jani)
 Suhtautuminen puhumattomuuteen
 Tukitoimien tarkoitus; oppia kommunikoimaan
 Poissaolot (Jani)

Marika (nro 3 > 3 asiaa)

Reagointi opetustilanteessa /muistarit
 Osallistuminen tunneille
 Suhtautuminen puhumattomuuteen

Ulla (nro 4 > 3 asiaa)

Osallistuminen tunneille
 Reagointi opetustilanteessa
 Numerot ja perustelut

Pirjo (nro 5 > 11 asiaa)

Opettajien suhtautuminen puhumattomuuteen
 Mitä pitäisi tehdä?
 Erityisoppilaista informoiminen
 Osallistuminen tunneille
 Tukitoimien tarkoitus
 Yksilöllisen opetuksen ongelmat
 Asenteet
 Välitunnit
 Kuvaus luokasta
 Numerot ja perustelut

Aija (nro 6 > 15 asiaa)

- Tukitoimien tarkoitus
- Yksilöllisen opetuksen ongelmat
- Numerot ja perustelut
- Kiusaaminen
- Erityisoppilaista informoiminen
- Kuvaus luokasta
- Asenteet
- Mitä pitäisi tehdä?
- Poissaolot
- Opettajien välinen yhteistyö
- Suhtautuminen puhumattomuuteen
- Reagointi opetustilanteessa
- Osallistuminen tunneille
- Osallistuminen ryhmiin
- Välitunnit

Hannele (nro 7 > 13 asiaa)

- Tukitoimien tarkoitus
- Yksilöllisen opetuksen ongelmat
- Numerot ja perustelut
- Kiusaaminen
- Erityisoppilaista informoiminen
- Kuvaus luokasta
- Asenteet
- Mitä pitäisi tehdä?
- Poissaolot
- Opettajien välinen yhteistyö
- Opettajien suhtautuminen puhumattomuuteen
- Reagointi opetustilanteessa
- Osallistuminen tunneille

Enni (nro 8 > 5 asiaa)

- Erityisoppilaista informoiminen
- Mitä pitäisi tehdä?
- Opettajien välinen yhteistyö
- Asenteet
- Suhtautuminen puhumattomuuteen

Kylli (nro 9 > 6 asiaa)

- Poissaolot
- Suhtautuminen puhumattomuuteen
- Asenteet
- Mitä pitäisi tehdä?
- Osallistuminen tunneille
- Numerot ja perustelut

Pekka (nro 10 > 6 asiaa)

- Numerot ja perustelut
- Yksilöllisen opetuksen ongelmat
- Poissaolot
- Osallistuminen tunneille
- Suhtautuminen puhumattomuuteen
- Opettajien välinen yhteistyö

Pirkko (nro 11 > 8 asiaa)

- Poissaolot
- Osallistuminen tunneille
- Asenteet
- Reagointi opetustilanteessa
- Suhtautuminen puhumattomuuteen
- Kuvaus luokasta
- Erityisoppilaista informoiminen
- Kiusaaminen

Marjut (nro 12 > 4 asiaa)

- Osallistuminen tunneille
- Mitä pitäisi tehdä?
- Asenteet
- Numerot ja perustelut

Katri (nro 13 > 7 asiaa)

- Asenteet
- Osallistuminen tunneille
- Mitä pitäisi tehdä?
- Numerot ja perustelut
- Yksilöllisen opetuksen ongelmat
- Poissaolot
- Osallistuminen ryhmiin

Ellen (nro 14 > 8 asiaa)

- Opettajien välinen yhteistyö
- Erityisoppilaista informoiminen
- Kuvaus luokasta
- Mitä pitäisi tehdä?
- Yksilöllisen opetuksen ongelmat
- Asenteet
- Numerot ja perustelut
- Osallistuminen tunneille

LIITE 5 Opettajien haastattelujen toinen analyysivaihe

TAULUKKO 3 Opettajien haastattelujen toinen analyysivaihe

Opettaja	Aihe	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P		yht.
Ilkka	1	x / y	x / y	y	x / y	x / y	x / y	y	x / y	x / y	x / y	x / y	x / y	x / y	x / y				14
Juha	2	x / y	x / y	y	x / y	x / y	y		x / y	x / y		x / y	x / y	x / y	x / y	x / y			14
Marika	3	y		y				y											3
Ulla	4	x / y	x	x / y															3
Pirjo	5	x / y	x / y		x / y	x / y		y		x / y	x / y	x / y	x / y	x / y					10
Aija	6	y	y	y	y	y	y	y	y	y	y	y	y	y	y	y			15
Hannele	7	x / y	x / y	x / y	x / y	x / y	x / y	x / y	x / y	x / y	x / y		x / y	x / y		x / y			13
Enni	8					y		y					y	y		y			5
Kylli	9	y	y				y	y					y	y					6
Pekka	10	y	y		y		y	y								y			6
Pirkko	11	y		y		y	y	y	y	y				y					8
Marjut	12	x / y	x / y								x / y			x / y					4
Katri	13	x	x		x		x						x	x	x				7
Ellen	14	x	x		x	x				x	x			x		x			8
x= Saara		x = 8	x = 8	x = 2	x = 6	x = 5	x = 3	x = 1	x = 2	x = 5	x = 6	x = 2	x = 5	x = 6	x = 3	x = 3	x = 1	yht. 66	116
y= Jani		y = 11	y = 8	y = 7	y = 5	y = 7	y = 7	y = 10	y = 4	y = 6	y = 6	y = 3	y = 7	y = 8	y = 3	y = 5	y = 1	yht. 98	
	yht.	19	16	9	11	12	10	11	6	11	12	5	12	14	6	8	2		164

LIITE 6 Toisen analyysivaiheen Tunnusten selitykset

A) Osallistuminen tunneille
 B) Numerot ja perustelut
 C) Reagointi opetustilanteessa
 D) Yksilöllisen opetuksen ongelmat; Integraatioko ratkaisuna?
 E) Erityisoppilaista informoiminen kouluvuoden alussa
 F) Poissaolot
 G) Opettajien suhtautuminen puhumattomuuteen
 H) Kiusaaminen
 I) Kuvaus luokasta
 J) Tukitoimien tarkoitus
 K) Välitunnit
 L) Mitä pitäisi tehdä
 M) Asenteet
 N) Osallistuminen ryhmiin
 O) Opettajien välinen yhteistyö
 P) Tukiopetus

Ilkka (nro 1 > 14 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Numerot ja perustelut (B)
 Reagointi opetustilanteessa (Jani) ©
 Yksilöllisen opetuksen ongelmat (D)
 Erityisoppilaista informoiminen (E)
 Poissaolot; Syyt, vaikutus oppimiseen, asenteisiin (F)
 Suht. puhumattomuuteen (G)
 Kiusaaminen (H)
 Kuvaus luokasta (I)
 Tukitoimien tarkoitus (J)
 Välitunnit (K)
 Mitä pitäisi tehdä? (L)
 Asenteet (M)
 Osallistuminen ryhmiin (N)

Juha (nro 2 > 14 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Numerot ja perustelut (B)
 Reagointi opetustilanteessa (Jani) ©
 Yksilöllisen opetuksen ongelmat (D)
 Erityisoppilaista inform. (E)
 Poissaolot (Jani) (F)
 Suhtaut.puhumattomuuteen (G)
 Kuvaus luokasta (I)
 Tukitoimien tarkoitus; kommunikointi (J)
 Mitä pitäisi tehdä? (L)
 Asenteet (M)
 Osallistuminen ryhmiin (N)

Opettajien välinen yhteistyö (O)
 Tukiopetus (P)

Marika (nro 3 > 3 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Reagointi opetustilant./muistarit ©
 Suhtaut.puhumattomuuteen (G)

Ulla (nro 4 > 3 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Numerot ja perustelut (B)
 Reagointi opetustilanteessa ©

Pirjo (nro 5 > 11 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Numerot ja perustelut (B)
 Yksilöllisen opetuksen ongelmat (D)
 Erityisoppilaista informoiminen (E)
 Suhtaut.puhumattomuuteen (G)
 Kuvaus luokasta (I)
 Tukitoimien tarkoitus (J)
 Välitunnit (K)
 Mitä pitäisi tehdä? (L)
 Asenteet (M)

Aija (nro 6 > 15 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Numerot ja perustelut (B)
 Reagointi opetustilanteessa ©
 Yksilöllisen opetuksen ongelmat (D)
 Erityisoppilaista informoiminen (E)
 Poissaolot (F)
 Suhtaut.puhumattomuuteen (G)
 Kiusaaminen (H)
 Kuvaus luokasta (I)
 Tukitoimien tarkoitus (J)
 Välitunnit (K)
 Mitä pitäisi tehdä? (L)
 Asenteet (M)
 Osallistuminen ryhmiin (N)
 Opettajien välinen yhteistyö (O)

Hannele (nro 7 > 13 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Numerot ja perustelut (B)
 Reagointi opetustilanteessa ©
 Yksilöllisen opetuksen ongelmat (D)
 Erityisoppilaista inform.(E)
 Poissaolot (F)
 Suhtaut.puhumattomuuteen (G)
 Kiusaaminen (H)
 Kuvaus luokasta (I)
 Tukitoimien tarkoitus (J)
 Mitä pitäisi tehdä? (L)
 Asenteet (M)
 Opettajien välinen yhteistyö (O)

Enni (nro 8 > 5 asiaa)
 Erityisoppilaista informoiminen (E)
 Suhtaut.puhumattomuuteen (G)
 Mitä pitäisi tehdä? (L)
 Asenteet (M)
 Opettajien välinen yhteistyö (O)

Kylli (nro 9 > 6 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Numerot ja perustelut (B)
 Poissaolot (F)
 Suhtaut.puhumattomuuteen (G)
 Mitä pitäisi tehdä? (L)
 Asenteet (M)

Pekka (nro 10 > 6 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Numerot ja perustelut (B)
 Yksilöllisen opetuksen ongelmat (D)
 Poissaolot (F)
 Suhtaut.puhumattomuuteen (G)
 Opettajien välinen yhteistyö (O)

Pirkko (nro 11 > 8 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Reagointi opetustilanteessa ©
 Erityisoppilaista informoiminen (E)
 Poissaolot (F)
 Suhtaut.puhumattomuuteen (G)
 Kiusaaminen (H)
 Kuvaus luokasta (I)
 Asenteet (M)

Marjut (nro 12 > 4 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Numerot ja perustelut (B)
 Mitä pitäisi tehdä? (J)
 Asenteet (M)

Katri (nro 13 > 7 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Numerot ja perustelut (B)
 Yksilöllisen opetuksen ongelmat (D)
 Poissaolot (F)
 Mitä pitäisi tehdä? (L)
 Asenteet (M)
 Osallistuminen ryhmiin (N)

Ellen (nro 14 > 8 asiaa)
 Osallistuminen tunneille (A)
 Numerot ja perustelut (B)
 Yksilöllisen opetuksen ongelmat (D)
 Erityisoppilaista inform. (E)
 Kuvaus luokasta (I)
 Mitä pitäisi tehdä? (J)
 Asenteet (M) Opett. väl. yhteistyö (O)

LIITE 10 Saaran luokan syrjityt oppilaat- ja syrjäänvetäytyneet oppilaat- valinnat

TAULUKKO 10 Saaran luokan syrjitty oppilas- valinnat

7E-luokan syrjitty																		
valitsija nro	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	yht.	
Taru																		
Tuija																		
Mika																		
Tuomo																		
Ville	1							1	1	1	1						5	
Anne																		
Piia																		
Jussi																		
Juuso																		
Toni																		
Tiina	1	1		1			1	1			1		1	1		1	1	10
Tapani																		
Arto																		
Juha																		
Saara	1																	1
Jaana	1																	1
																	yht.	17

TAULUKKO 11 Saaran luokan syrjäänvetäytyneet oppilaat- valinnat

7E-luokan syrjään- vetäytynyt																		
valitsija nro	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	yhteensä	
Taru																		
Tuija																		
Mika																		
Tuomo																		
Ville										1							1	
Anne																		
Piia																		
Jussi																		
Juuso																		
Toni																		
Tiina	1	1	1	1			1	1	1	1		1		1	1	1	1	13
Tapani										1								1
Arto																		
Juha																		
Saara	1			1			1				1						1	5
Jaana	1			1			1				1						1	5
																	yht.	25

LIITE 13 Saaran ja Janin luokan kiltit oppilaat- valinnat

TAULUKKO 18 Janin luokan kiltit oppilaat- valinnat

7C-luokan oppilaista se, joka ei varmaankaan ole 'käsitelty' opettajan tuolia																			
Valitsija	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	Y
Harry		1							1										2
Teemu																			0
Riina	1				1		1				1	1							5
Vesa																			0
Suvi	1	1					1				1	1		1					6
Henry						1													1
Tomi																			0
Jani	1		1				1	1	1	1			1				1	1	10
Tuomo		1							1						1			1	4
Pasi																			0
Anne			1		1		1			1				1				1	6
Jenni							1					1							2
Maija							1				1								2
Mari			1		1		1			1				1				1	7
Harri							1								1				2
Matti						1													1
Markus																			0
Tommi															1				1
Yhteensä								*											49

*) Se jota en ole nähnyt paikalla!

TAULUKKO 19 Saaran luokan kiltit oppilaat- valinnat

7E-luokan oppilaista se, joka ei varmaankaan ole 'käsitelty' opettajan tuolia																	
valitsija nro	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	yhteensä
Taru																	0
Tuija																	0
Mika																1	1
Tuomo					1												1
Ville	1		1							1							3
Anne																	0
Piia																	0
Jussi																	0
Juuso																	0
Toni					1							1				1	3
Tiina	1	1	1	1			1	1	1	1	1			1			10
Tapani			1							1							2
Arto					1											1	2
Juha																	0
Saara		1		1			1	1	1		1			1	1		8
Jaana	1	1		1			1	1	1		1			1			8
						*							**			yht	38

*) Sitä ei kaikille kerrotakaan. **) Mistä minä tietäisin?

LIITE 14 Saaran luokan asennekyselyn tulokset (0=ei yhtään, 1=vähän, 2= paljon)

TAULUKKO 19 Saaran luokan asennekyselyn tulokset

sivu 1 / 2

7E	ASENNEKYSELY																	
Op	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
kys.																	yht	
1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	4	12.5%
2	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	2	12	37.5%
3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	4	12.5%
4	1	1	1	2	0	0	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	19	59.4%
5	1	1	1	0	0	1	1	1	2	0	1	1	1	1	1	1	14	43.75%
6	0		0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	4	12.5%
7	1	1	0	1	1	0	2	1	1	0	0	1	1	0	0	1	11	34.4%
8	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	7	21.9%
9	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	11	34.4%
10	1	1	2	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	14	43.75%
11	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	5	15.6%
12	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	7	21.9%
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3.1%
14	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	9.4%
15	0	1	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	1	7	21.9%
16	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	11	34.4%
17	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0		0	0	1	5	15.6%
18	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	12.5%
19	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	6.25%
20	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	1	1	9	28.12%
21	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	10	31.25%
22	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	1	1	1	0	0	1	7	21.9%
23	2	2	0	0	0	0	2	0	0	1	1	0	0	0	1	1	10	31.25%
24	0	2	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	9	28.12%
25	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	9.4%
26	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	11	34.4%
27	1	2	1	0	0	2	0	0	0	1	2	1	0	1	1	1	13	40.6%
28	2	2	0	2	0	0	1	0	1	0	2	0	0	1	1	1	13	40.6%
29	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	1	0	1	8	25 %
30	1	2	2	2	0	2	2	1	2	0	2	2	1	2	2	2	25	78.13%
31	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	1	6	18.75%
32	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	2	1	0	2	9	28.12%
33	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	6	18.75%
34	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	9.4%
35	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	12.5%
36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	3.1%
37	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	6	18.75%
38	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	8	25 %
39	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	9.4%
40	1	1	1	1	0	0	2	1	1	0	1	1	1	1	0	1	13	40.6%
41	1	2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	1	11	34.4%
42	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	7	21.9%
43	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	6	18.75%
44	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	6	18.75%
45	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	2	1	0	1	2	1	12	33 %
46	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1	6	18.75%
47	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	6.35%
48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3.1%
49	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	5	15.6%
50	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	2	10	31.25%
51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
52	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	2	7	21.9%

53	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	7	21.9%
54	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4	12.5%
55	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	6	18.75%
56	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3	9.4%
57	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	6	18.75%
58	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	1	0	1	7	21.9%
59	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	8	25 %
60	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3	9.4%
61	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3.1%
62	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4	12.5%
63	1	1	0	2	0	1	0	0	1	0	2	1	0	0	1	1	11	34.4%
64	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	12	33 %
65	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	6	18.75%
66	1	0	0	0	0	2	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	7	21.9%
67	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6.35%
68	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	6.35%
69	1	2	1	2	1	0	2	0	1	1	2	1	0	1	2	2	19	59.4%
70	2	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	2	2	14	43.75%
71	2	1	0	2	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	2	2	13	40.6%
72	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	10	31.25%
73	1	2	1	1	0	1	2	0	0	0	2	1	0	2	0	1	14	43.75%
74	1	1	1	0	1	0	2	0	0	1	1	1	0	1	1	1	12	33 %
75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3.1%
76	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	9.4%
77	0	1	0	1	0	2	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	8	25 %
78	2	2	1	1	1	0	2	0	0	0	2	2	0	2	2	2	19	59.4%
79	1	1	1	1	0	0	2	0	1	0	2	0	0	0	2	2	13	40.6%
80	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	9.4%
81	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	5	15.6%
82	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	8	25 %
83	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	7	21.9%
84	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	4	12.5%
85	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	4	12.5%
86	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	9.4%
87	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	4	12.5%
88	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	6.35%
89	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
90	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	2	0	6	18.75%
91	1	1	1	1	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1		1	9	28.12%
92	1	2	1	1	0	1	2	0	1	1	2	2	0	1	0	1	16	50 %
93	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	9.4%
94	1	2	0	2	0	0	1	0	1	0	2	2	2	2	2	2	19	59.4%
95	2	2	0	2	0	0	2	1	0	0	2	1	0	2		2	16	50 %
96	0	1	0	1	0	2	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	9	28.12%
97	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	1	8	25 %
98	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	5	15.6%
99	1	2	0	2	1	0	1	0	2	0	2	1	1	0	2	2	17	53.12%
100	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	2	7	21.9%
101	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	4	12.5%
102	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	6	18.75%
103	1	2	1	2	0	1	2	1	1	0	2	0	1	1	2	2	19	59.4%
104	1	1	1	1	0	0	2	0	1	0	2	0	1	1	2	2	15	46.9%
105	2	2	0	2	0	0	0	0	2	1	2	1	2	1	2	2	19	59.4%
106	1	2	0	1	0	0	0	1	2	0	2	1	0	0	2	2	14	43.75%
107	1	2	0	1	1	0	0	1	2	0	2	0	1	1	0	2	14	43.75%
yht.	57	93	22	53	13	36	76	22	53	20	91	61	31	58	58	97	841	3424 max
pi	27	43	10	24,8	6,1	16,8	35,5	10,3	24,8	9,3	42,5	28,5	14,5	27,1	27,1	45,3		24.6%

55	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	7	19.44%
56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	5.55%
57	0	1	0	0	1	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	1	1	1	9	25 %
58	1	1	1	1	1	0	2	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	13	36.11%
59	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	2	0	0	0	1	9	25 %
60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	3	8.33%
61	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2.78%
62	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2.78%
63	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	8	22.22%
64	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	13	36.11%
65	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	7	19.44%
66	0	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	6	16.7%
67	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	11.11%
68	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	8.33%
69	f	f	f	f	f	f	f	0	0	0	f	f	f	2	0	f	f	2	16	44.44%
70	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1	12	33.33%
71	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	7	19.44%
72	1	1	2	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	9	25 %
73	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	11	30.56%
74	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	1	10	27.78%
75	0	0	2	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	6	16.7%
76	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	3	8.33%
77	0	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	9	25 %
78	1	1	0	1	1	1	0	1	1	2	1	2	1	2	0	2	1	1	19	52.78%
79	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	2	1	1	14	38.89%
80	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	9	25 %
81	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	8	22.22%
82	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	8	22.22%
83	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	9	25 %
84	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	6	16.7%
85	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	7	19.44%
86	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5.55%
87	0	1	0	0	1	0	2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	7	19.44%
88	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2.78%
89	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %
90	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	5	13.89%
91	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	12	33.33%
92	f	f	0	0	f	f	2	f	0	f	f	0	f	f	f	f	f	f	15	41.67%
93	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	11.11%
94	0	1	2	1	1	1	2	1	0	2	2	1	1	2	1	1	0	1	20	55.56%
95	0	1	1	1	0	1	2	0	0	2	2	2	1	2	1	0	0	2	18	50 %
96	0	1	0	1	1	0	2	1	0	2	0	0	0	1	0	1	0	1	11	30.56%
97	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	8	22.22%
98	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	10	27.78%
99	0	f	0	f	0	f	2	0	0	f	f	f	f	2	f	f	0	2	15	41.67%
100	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	2	0	0	0	1	7	19.44%
101	1	0	2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	7	19.44%
102	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	5.55%
103	0	1	2	1	1	1	2	0	0	2	2	2	1	1	1	2	0	1	20	55.56%
104	0	1	2	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	12	33.33%
105	0	1	0	1	1	1	2	0	0	2	2	0	1	1	0	0	0	1	13	36.11%
106	0	1	0	1	2	1	1	0	0	2	1	0	1	1	1	0	0	1	13	36.11%
107	0	2	0	0	1	0	1	0	0	2	1	0	1	1	0	1	0	0	10	27.78%
yht.	18	74	68	42	63	44	81	14	15	89	50	26	28	89	10	53	24	46	834	3852
pi	8,4	34,6	31,8	19,6	29	21	38	6,5	7	42	23	12	13	42	5	25	11	22		