

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/404/>

## **MISSÄ ON KAISAN PAIKKA?**

**Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia integroidusta opetuksesta  
peruskoulun jälkeen**

**Minna Takkunen**

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kesä 1997

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja Timo Saloviita

## TIIVISTELMÄ

Takkunen, Minna. 1997. Missä on Kaisan paikka? Opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia integroidusta opetuksesta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma, 66 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia Kampus-ohjelman toiminnasta ja heidän suhtautumistaan Kampus-opiskelijaan. Kampus-ohjelma tarjoaa vammaisille nuorille aikuisille mahdollisuuden peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin tavallisessa ympäristössä yhdessä ikätovereiden kanssa. Tutkimus ajoittui Kampus-ohjelman ensimmäisen toimintavuoden eli lukuvuoden 1995-1996 keväälle.

Tutkimuksen aineisto kerättiin opettajien haastatteluilla ja opiskelijoiden kyselyllä. Tutkimukseen osallistui 25 opettajaa viidestä eri koulutusohjelmasta ja 43 opiskelijaa neljästä eri koulutusohjelmasta. Aineiston analysointi perustui kvalitatiiviseen analyyttisen induktion periaatteeseen eli aineistosta esiin nouseville asioille pyrittiin löytämään yhteisiä luokkia, jotka kuvaavat ilmiötä kokonaisuudessaan.

Tutkimus osoitti, että opettajien ja opiskelijoiden kokemukset Kampus-ohjelmasta ja suhtautuminen Kampus-opiskelijaan vaihteli myönteisestä voimakkaan kielteiseen. Kampus-ohjelman idea koettiin periaatteessa hyväksi ja sen toiminnasta nähtiin etua Kampus-opiskelijan ja muiden opiskelijoiden sosiaalisten taitojen kehittymiselle ja henkilökohtaiselle kasvulle. Keskeisimmiksi Kampus-ohjelman kehittämistarpeessa oleviksi osa-alueiksi nähtiin riittävän tiedon saaminen, ristiriidat Kampus-opiskelijan kykyjen ja koulutusohjelmien tavoitteiden välillä, opetuksellisen eriyttämisen kysymykset ja ajankäytön ongelmat. Näiden osa-alueiden kehittäminen nähtiin myös tulevan yhteistyön ehdoiksi.

Avainsanat: vammainen nuori, jatko-opetus, Kampus-ohjelma, täyden integraation malli, opettajien ja opiskelijoiden kokemukset

## SISÄLTÖ

1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	1
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1 Muutokset palvelujärjestelmissä	3
2.1.1 Laitospalveluista yhteisön jäsenyyteen	3
2.1.2 Luonnollisella tuella täyteen integraatioon	5
2.2 Vammaisten henkilöiden mahdollisuudet jatko-opintoihin	8
2.2.1 Tasa-arvoiset mahdollisuudet säädöksiä ja lakien tavoitteena	8
2.2.2 Ammatillisen koulutuksen tilanne	12
2.3 Kampus-ohjelma	15
2.3.1 Tausta ja toiminnan tavoitteet	15
2.3.2 Toimintamalli	17
2.3.3 Opiskelijoiden esittely	19
3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	21
3.1 Tutkimuksen osallistujat ja aineisto	21
3.2 Aineiston analysointi	22
3.3 Tutkimuksen luotettavuus	26
4 KAMPUS-OHJELMA OPETTAJIEN JA OPISKELIJOIDEN KUVAAAMANA	29
4.1 Kokemuksia Kampus-ohjelman toiminnasta	29
4.1.1 Ajatuksena hyvä - ontuuko toteutus?	29
4.1.2 Tiedon puute rasitteena	30
4.1.3 Onko oppilaitoksemme ja kurssitarjontamme sopiva?	31
4.2 Kampus-opiskelija luokassa	34
4.2.1 Osallistuminen tunneilla	34
4.2.2 Eriyttäminen mietityttä	35
4.2.3 Mutkia matkassa - hankaluuksia opetuksen toteuttamisessa	38
4.2.4 Opetustyöhön tukea kokemuksesta ja koulutuksesta	40
4.3 Opiskelun merkitys Kampus-opiskelijalle	41
4.3.1 Sosiaaliset taidot kehittyvät	41
4.3.2 Motivoivampi ympäristö kannustaa oppimiseen	42
4.3.3 Tukee henkilökohtaista kasvua	43
4.4 Muut opiskelijat ja Kampus-opiskelija	43
4.4.1 Haparoivaa vuorovaikutusta	44
4.4.2 Erilaisuuden kohtaaminen	44
4.4.3 Teoriasta käytäntöön	45
4.4.4 Kielteisistä kokemuksista kielteiseen suhtautumiseen	46
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	48
LÄHTEET	58
LAIT, ASETUKSET JA KOMITEAMIENTINNÖT	63
LIITTEET	64

## 1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

*...joku heitti tuossa toimistossa mulle kysymyksen, että..hei että, mitä mieltä sää oot, että joku..joku soitti tuolta Kuhankoskelta, että otettaisko me tänne niitten yks opiskelija. Ja mua nauratti, kun mä ensimmäisenä vastasin, että joo..periaatteessa kyllä. Mut sit mäki rupesin niinku miettiin..mä huomasin..mä sain itteni kiinni siitä, että rupesin miettiin, että mitä kaikkea se tarkoittaa, mitä kaikkea se niinku tuo meille, koska mä en tienny sitä, että..et mikä tän opiskelujen taso on. (Opettaja 16)*

Vammaisten nuorten aikuisten sijoittuminen yleisiin ammatillisiin ja yleissivistäviin jatko-opintoihin on vielä vähäistä lainsäädäntömme määrittelemistä toisenlaisista tavoitteista huolimatta. Yllä oleva aineistokatkelma kertoo niistä ajatuksista ja kysymyksistä, joita vammaisten henkilöiden sijoittaminen tavalliseen koulutusympäristöön voi herättää. Vuonna 1995 perustettu Kuhankosken erityisammattioppilaitoksen uusi koulutuslinja, Kampus-ohjelma, on tarkoitettu sellaisille vammaisille henkilöille, jotka jäävät jostakin syystä yleisten ammatillisten ja yleissivistävien jatko-opintojen ulkopuolelle. Kampus-ohjelmaan osallistuvia opiskelijoita kutsutaan Kampus-opiskelijoiksi. Ohjelman tavoitteena on tarjota heille mahdollisuus opiskella yhdessä ikätovereidensa kanssa yleisissä koulutusohjelmissa ja valita itseään kiinnostavia aihealueita ja kursseja. Kampus-ohjelman idea ja käytännön toiminta perustuu ns. täyden integraation malliin, jonka keskeisenä ajatuksena on taata riittävän yksilöllisen tuen avulla vammaisille henkilöille mahdollisuus täyteen osallistumiseen ja yhteisön jäsenyyteen, joka sisältää myös oikeuden tavallisiin koulutuspalveluihin.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää, millaisena Kampus-opiskelijan opettajat ja opiskelijatoverit kokevat Kampus-ohjelman toiminta-ajatuksen ja käytännön toteutuksen niissä koulutusohjelmissa, joihin Kampus-opiskelijat ovat sijoittuneet lukuvuonna 1995-1996. Tutkimustehtäväni olen määritellyt seuraavasti:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla ja opiskelijoilla on Kampus-ohjelmasta ja sen toiminnasta?

2. Mitä merkitystä Kampus-opiskelijan opiskelulla koulutusohjelmassa on hänelle itselleen, opettajille ja opiskelutovereille?
3. Mitkä koetaan Kampus-ohjelman keskeisimmiksi kehittämisalueiksi?

Tutkimuksen aineisto koostuu opettajien haastatteluista ja opiskelijoiden kyselystä, joiden analysoinnin tein kvalitatiivisella analyyttisen induktion periaatteella. Kokeusten ja mielipiteiden kartoittaminen on tärkeää, sillä Kampus-ohjelma on kokeilutoimintaa, joka tarvitsee palautetta toimintansa kehittämistä ja jatkosuunnitelmien tekemistä varten. Kampus-opiskelijoiden opettajat ja opiskelutoverit ovat avainasemassa kartoitettaessa kokemuksia Kampus-ohjelman synnyttämästä uudesta tilanteesta koulutusohjelmissa, sillä heidän suhtautumistapansa voi parhaimmillaan tukea ja pahimmillaan estää Kampus-opiskelijoiden oppimista ja sopeutumista. Jotta Kampus-opiskelijan tarvitsema riittävä ja luonnollinen tuki tulisi mahdolliseksi, Kampus-opiskelijoiden itsensä lisäksi myös koulutusohjelmien opettajien ja opiskelijatoverien tulisi kokea Kampus-opiskelijan läsnäolo mielekkäänä ja tarkoituksenmukaisena. Kampus-ohjelman tulevaisuuden kannalta on tärkeää saada tietoa, millaisiin asioihin tulisi jatkossa kiinnittää huomioita suunniteltaessa yhteistyötä eri koulutusohjelmien kanssa.

## 2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Muutokset palvelujärjestelmissä

#### 2.1.1 Laitospalveluista yhteisön jäsenyyteen

Vammaisille henkilöille tarkoitettujen palvelujärjestelmien kehittyminen ja muutokset kytkeytyvät tietyllä aikakaudella yhteisössä vallitseviin arvostuksiin, aikakauden tuomiin kehitystarpeisiin ja koko yhteiskunnan kehitysvaiheisiin (Moberg 1990; Tuunainen & Nevala 1989, 64-66). Vuosikymmenien aikana palvelujärjestelmissä on tapahtunut ns. paradigman muutoksia, jotka ovat johtaneet palvelujen kohteiden ja painotusten muuttumiseen. Paradigman muutos tapahtuu, kun olemassaoleva palvelujärjestelmä ei enää kykene vastaamaan yhteiskunnallisen tilanteen tuomiin haasteisiin tai vammaisten henkilöiden tarpeisiin. (ks. Kuhn 1962, 10-12, 52, 82-84; Bradley 1994, 13; Smull & Bellamy 1991, 528.) Koulutuspalvelujen muutokset kytkeytyvät tiiviisti koko palvelujärjestelmää koskevaan muutokseen viime vuosikymmenien aikana.

Bradleyn (1994) mukaan vammaisten henkilöiden palvelujärjestelmän kehityksellinen eteneminen jakautuu kolmeen vaiheeseen: institutionaalistumiseen, yhteisön kehittämisen vaiheeseen ja yhteisön jäsenyyden vaiheeseen. Institutionaalistumisen aikakaudella korostettiin vammaisten henkilöiden huolenpitoa ja parantamista ja heidät haluttiin eristää muulta maailmalta laitoksiin hoidettaviksi. Ensimmäinen paradigman muutos ajoittuu 1960-luvun loppupuolelle, jolloin alettiin siirtyä tästä lääketieteellisestä vaiheesta kohti yhteisön kehittämisen vaihetta. Siirtymäkaudelle oli ominaista kaikkien yksilöiden kasvun ja kehityksen edellytysten korostaminen. Vammaiset henkilöt alettiin nähdä yhteisön erilaisten kasvatuksellisten ja kuntoutuksellisten interventioiden kohteina. (Bradley 1994, 13-20; Kom. 1982:35.) Yhteisön kehittämisen vaihetta on kutsuttu myös yhteisöpalvelujen kehittämisen vaiheeksi (ks. Smull & Bellamy 1991, 527) tai osittaisen integraation vaiheeksi (ks. Saloviita 1993, 159) riippuen siitä, mitä puolia siinä on korostettu. Käytän jatkossa osittaisen integraation

käsitettä, koska se kertonee parhaiten, miten vammaisten henkilöiden täysi osallistuminen ja integroituminen yhteisöön on tässä vaiheessa vasta osittain toteutunut.

Osittaisen integraation vaiheelle on ominaista, että vammaisia henkilöitä pyritään palvelemaan laitosten lisäksi tavallista yhteiskuntaa lähempänä olevissa yksiköissä. Nämä yksiköt on integroitu yhteisöön, mutta palvelut järjestetään edelleen sosiaalisesti segregoiduissa ympäristöissä. Yhteisön jäseneksi oppimisen oletetaan tapahtuvan itse yhteisön ulkopuolella, ns. keinotekoisissa ympäristöissä, joihin kootaan yleensä vain saman vamman alle diagnosoituja yksilöitä. Todellisesta ympäristöstä poikkeavassa kontekstissa opetettavilla taidoilla ei ole välttämättä ollut vammaiselle henkilölle merkitystä yhteisössä selviytymisen kannalta. Jotta vammaisen henkilö voisi osallistua tavallisen yhteisön toimintoihin ja palveluihin, edellytetään, että hänen käyttäytymisessä ja toiminnassa ilmenevät "rajoitukset" poistetaan, eli hänen odotetaan kuntoutuvan yhteiskunnassa asetettujen kriteerien mukaiselle tasolle. (Bradley 1994, 17; Saloviita 1993, 159; Uditsky, Frank, Hart & Jeffery 1988, 97-98.)

Suomessa ja muualla maailmassa alettiin 1960-luvun loppupuolella kritisoida voimakkaasti vammaisille henkilöille järjestettyjä eristäviä eli segregoivia koulutuspalveluja ja korostaa normalisaatioperiaatteen mukaisesti opetuksen integraatiota. Integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä järjestää vammaisten henkilöiden koulutus mahdollisimman pitkälle yleisen opetuksen yhteydessä. (Moberg 1996, 121-123; Salminen 1989, 69-70.) Muutoksen taustalla on, että vammaisille henkilöille järjestetyt erilliset palvelut on todettu riittämättömiksi ja yksilön oikeuksia riistäviksi. Palvelujen tarvitsijoiden vaatimukset ja odotukset palvelujen sisällöistä ovat lisääntyneet nopeammin kuin yhteiskunnan niihin tarjoamat resurssit. Kriisin lähteenä on siis laadun ongelmien ohella palveluiden niukkuus. Osittaisen integraation vaihe ei tarjoa yksilöllisiä palveluvaihtoehtoja, vaan vaatii palvelujen tarvitsijoiden luokittelua palvelun saamisen takaaviin kategorioihin. Myös vammaisten henkilöiden mahdollisuudet vaikuttaa itse elämäänsä ovat vähäiset ja erilliset palvelut saattavat eristää heitä omasta perheestä, ystävistä ja koko yhteisöstä. Pettymys saatavilla oleviin palveluihin onkin johtanut toiseen paradigman muutokseen. (Bradley 1994, 13-20; Smull & Bellamy 1991, 527-528.)

Tästä uudesta paradigmasta käytän jatkossa käsitettä täyden integraation malli (Support Paradigm). Siinä painotetaan yksilöllisen tuen merkitystä vammaisten henkilöiden täyden osallistumisen ja yhteisön jäsenyyden edellytyksenä. (Saloviita 1993, 162; Smull & Bellamy 1991, 527-528). Bradley (1994, 13) on käyttänyt siitä nimitystä yhteisön jäsenyyden vaihe. Useat amerikkalaiset tutkijat viittaavat samoihin sisältöihin myös termillä 'inclusion' (ks. esim. Baker, Wang & Walberg 1995; Jorgensen 1992, 179-181; Stainback & Stainback 1991, 225; Staub & Peck 1995).

### **2.1.2 Luonnollisella tuella täyteen integraatioon**

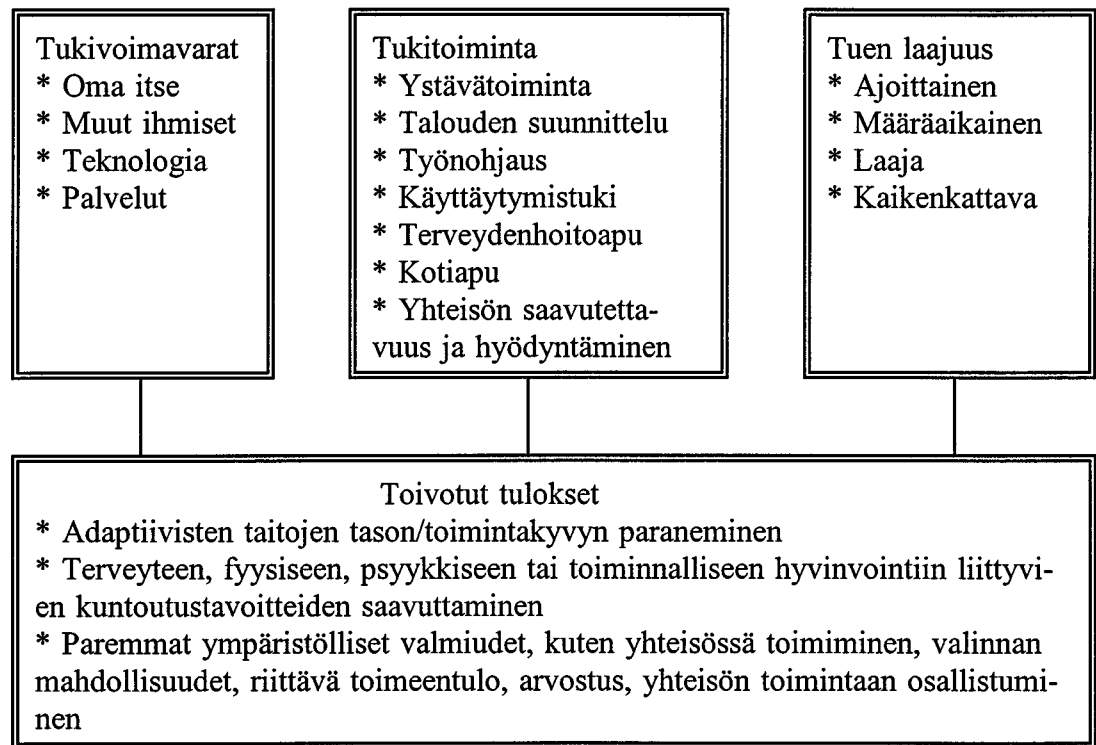
Täyden integraation mallin mukaan vammaisten henkilöiden palvelujen suunnittelussa ja toteuttamisessa pitäisi huomioida sekä yksilön että yhteisön voimavarat. Yksilön ympärille pyritään kehittämään riittävän joustava ja tarkoituksenmukainen tukijärjestelmä, jonka avulla hän voi osallistua yhteisönsä eri toimintoihin omien tarpeidensa ja valintojensa mukaisesti. Yksilön tarpeisiin ei enää pyritä vastaamaan sen mukaan, mihin palvelujen ryhmään yhteisö luokittelee hänet, vaan mitä palveluja hän itse kokee tarvitsevänsä. (Smull & Bellamy 1991, 528.)

Yhdysvaltain kehitysvammaliiton, AAMR:n (American association on Mental Retardation), vuonna 1992 julkaisemassa käsikirjassa on ehdotus uudesta tukimallista, jonka tavoitteena on kehittää yhä laadukkaampia yksilön henkilökohtaista tyytyväisyyttä ja sosiaalista kehitystä edistäviä toimintatapoja tuen tarjoamisessa. Tukimalli korostaa erityisesti sekä palvelujen tarjoamista luonnollisissa puitteissa palvelujen tarvitsijaa tyydyttävällä tavalla että hänen omiin voimavaroihinsa luottamista tuen tärkeimpänä lähteenä. (AAMR 1992, 101-102.) Mallissa painottuvalla luonnollisella tuella tarkoitetaan sellaisten toimintafilosofioiden, käytännön menetelmien, teknologian ja vuorovaikutussuhteiden toteuttamista, jotka auttavat kaikkia ihmisiä hyödyntämään tavallisessa ympäristössä olevia tuen lähteitä. Tärkeimpiä tuen lähteitä yksilön itsensä ohella ovat hänen perheensä, ystävänsä, naapurinsa, avustajansa, jne. Tukitoimilla voidaan edistää jokaisen yksilön osallistumista esimerkiksi tavalliseen koulutusjärjestelmään ja yhteisön elämään sen tuottavana jäsenenä. Luonnolliset tukitoimet edistävät myös ystävyysuhteiden muodostumista lisäävät näin tyytyväisyyden



kokemuksia. (AAMR 1992, 101-102; Jorgensen 1992, 183.)

Kuviossa 1 on koottu tavallisessa ympäristössä olevia tukitoiminnan osatekijöitä, jotka vaikuttavat toivottujen tulosten saavuttamiseen.



**Kuvio 1.** Tukitoiminta ja toivotut tulokset (AAMR 1992, 102.)

Tukimallin toteuttaminen vaatii sekä yksilön fyysistä että sosiaalista läsnäoloa yhteisössä. Vasta 1980-luvun lopulla on alettu kiinnittää huomiota siihen, että yhteisössä oleminen ei ole sama asia kuin yhteisön osallisena oleminen ja että yksilöt voivat olla eristettyjä muiden ihmisten toiminnasta, vaikka heidät olisi fyysisesti integroitu tavalliseen yhteisöön. Yhteisön jäsenyyden kokeminen perustuu luonnollisten ja vastavuoroisten kontaktien syntymiseen yhteisön jäsenten välillä. Ns. hankitut ystävyysuhteet, kuten toveritutorit tai avustajat, eivät välttämättä johda luonnolliseen ystävyteen, mitä kautta tuki parhaiten saataisiin. Ystävyyttä ei voida järjestää, mutta sen syntymistä voidaan tukea tarjoamalla vammaiselle henkilölle tavallisen ympäristön kautta mahdollisuus monipuolisiin ja antoisiiin sosiaalisiin suhteisiin. Esimerkiksi koulun tehtävänä on tarjota mahdollisuuksia ystävyysuhteiden solmimiseen erilaisten

oppilaiden välillä, jolloin vuorovaikutussuhteiden luomisen sosiaaliset ja kasvatukselliset päämäärät koskettavat kaikkia oppilaita. (Bradley 1994, 12, 20-24; Strully & Strully 1989, 61-62.)

Koulutusjärjestelyissä täyden integraation mallin toteuttamisen perusajatuksena on, ettei ole olemassa kahta erillistä koulutettavaa ryhmää. Yksilöitä ei ole tarkoituksenmukaista jakaa vammaisiin ja vammattomiin opetuksellisista syistä. Yhden yhteisen koulujärjestelmän tulee tarjota kaikille oppilaille heidän yksilöllisiä tarpeitaan ja kykyjään vastaavaa opetusta. (Lipsky & Gartner 1991, 44-45; Moberg 1996, 121; Stainback & Stainback 1991, 225.) Sapon-Shevin (1994) korostaa, että koko maailman itsessään pitäisi olla kaikki ihmiset sisällyttävä yhteisö. Vammaisten henkilöiden osallistumista yleiseen koulutusjärjestelmään voidaan perustella sillä, ettei ketään ihmisiä eroteta tavallisesta yhteisöstä muidenkaan eroavaisuuksien, esimerkiksi rodun, luokan, sukupuolen, tai uskonnon, takia. Kaikkien ihmisten, niin myös vammaisten, tarpeet tulee kohdata tavallisessa ympäristössä. (O'Neil 1994.) Yksilön kunnioittaminen, omien valintojen tekemisen mahdollisuus, itsemääräämisoikeus ja mahdollisuus olla arvostettu ja osallistuva yhteiskunnan jäsen ovat yhteiskunnassamme vallitsevia ihanteita. Ne asettavat eettiset ja moraaliset perustelut vammaisten koulutuksen järjestämiselle yleisissä koulutusjärjestelmissä. Koulutuksen pitää olla kaikille kyseenalaistamaton perusoikeus, eikä ansaittavissa. (Moberg 1996, 122-123; Stainback & Stainback 1991, 228.)

Integraatiota toteutettaessa lähtökohtana on, että olemassaolevan järjestelmän tulee sopeutua jokaisen yksilön tarpeisiin eli tuki siirretään sinne, missä yksilö on (Salmi-nen 1989, 71-72). Shapon-Shevin (1994) ja Stainback & Stainback (1991) ovat todenneet, ettei täyden integraation malli toimi siten, että yksilö 'tuupataan' yleisope-tukseen ja sen jälkeen hänet jätetään selviytymään ilman tarvittavia tukipalveluja. Si-joitaminen yleisopetukseen edellyttää, että vammaisen henkilön erityistarpeisiin vastataan juuri siinä ympäristössä. Joustavuus, yksilölliset opetussuunnitelmat, yhteis-toiminnallinen oppiminen ja muut yksilöä tukevat käytännöt ovat opetuksen haasteita ja parhaimmillaan toteutettuna takaavat kaikille oppilaille mahdollisimman tarkoituk-senmukaisen opetuksen. Jos koulutuksessa ei vastata näihin haasteisiin, on vaarana

paluu vanhaan käytäntöön, jossa tuen tarvitsija leimataan vammaiseksi palvelujen saamisen turvaamiseksi. (O'Neil 1994; Stainback & Stainback 1991, 229, 232.)

Suomessa täyden integraation malli ei toteudu vammaisten henkilöiden koulutusjärjestelyissä, vaan koulutuksen suunnittelua ja toteuttamista koskevassa lainsäädännössä tällä hetkellä korostuu edelleen tasa-arvoisten edellytysten turvaaminen vammaisille henkilöille. Moberg (1990, 1996) toteaa suomalaisen erityiskasvatuksen kulkevan perinteisen luokitteluun ja erityisopetuksen erityisyyteen perustuvan ja täyden integraation mallin mukaisen koulutuksen välimaastossa. Pitäytyminen perinteiseen malliin on kuitenkin edelleen vallalla, vaikka yhä useammin opetus pyritään järjestämään yleisopetuksen osana erillistä luokittelevaa erityisopetusta välttämällä. Yhteiskunnan eri intressiryhmien käsitykset integraation mahdollisuuksista voivat myös vaikuttaa integraation kehittymiseen. Esimerkiksi Suomen erityiskasvatuksen liiton (SEL) vuoden 1995 kannanotto, jossa todetaan mm., että integraatio on vain yksi keino erityiskoulujen ohella turvata vammaisten henkilöiden täysipainoinen osallistuminen yhteiskuntaan, ohjaa integraation kehittymistä. Myös erityisopettajajärjestön integraation onnistumiselle asettamat ehdot ja niistä tiukasti kiinni pitäminen näyttävät jarruttavan vammaisten henkilöiden yksilöintegraatiota Suomessa. (Moberg 1990; Moberg 1996, 132-133.)

## **2.2 Vammaisten henkilöiden mahdollisuudet jatko-opintoihin**

### **2.2.1 Tasa-arvoiset mahdollisuudet säädöksiin ja lakien tavoitteena**

Vammaisten henkilöiden peruskoulun jälkeisen yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen järjestämisessä tasa-arvoisten mahdollisuuksien turvaaminen on edelleen ajankohtainen tavoite. Yleissivistävää ja ammatillista peruskoulun jälkeistä koulutusta ei ole vielä tarjolla kaikille vammaisille nuorille. Vielä harvemmin heillä on mahdollisuus osallistua opetukseen tavallisiin opetusryhmiin integroituina. Vammaisten henkilöiden yleissivistävästä ja ammatillisesta opetuksesta on annettu useita suosituksia, ohjeita ja lakeja, joista viimeisimmät osaltaan pyrkivät tukemaan heidän integroitumistaan yleiseen koulutukseen. Tämänhetkinen tilanne näyttäisi kuitenkin vielä

olevan kaukana täyden integraation toteutumisesta varsinkin yksilön näkökulmasta katsottuna.

**Ammatillinen erityisopetus.** Erityisammattioppilaitokset olivat 1960-70-luvuille asti keskeisin vammaisten ammatillisen koulutuksen väylä eli kouluttaminen tapahtui lähinnä tavallisen ympäristön ulkopuolella segregoiduissa olosuhteissa. Jonkin verran vajaakuntoisia opiskeli erityisjärjestelyin yleisissä ammattioppilaitoksissakin. (Tuunainen & Nevala 1989, 75, 78-79.)

1980-luvulle tultaessa ja koko vuosikymmenen ajan ammatillisessa erityisopetuksessa oli kaksi rinnakkaista linjaa: vammaisten kouluttaminen vammattomien keskuudessa yleisissä ammattioppilaitoksissa ja erityisammattioppilaitosten määrän kasvattaminen vaikeammin vammaisten koulutustarpeisiin. Vammaisten henkilöiden koulutusta koskevissa komiteamietinnöissä (Kom 1973:154; Kom 1979:9) keskeisenä sisältönä oli, että vammaisilla on samat oikeudet kuin muillakin saada ammatillista koulutusta normaalin koulutusjärjestelmän puitteissa yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa, jolloin osa oppilaista voidaan sijoittaa normaaliluokkiin. Integraatio yleisiin ammattioppilaitoksiin ei kuitenkaan merkinnyt välttämättä opetuksen järjestämistä yhdessä ikätovereiden kanssa, vaan keskittyi erityislinjoilla annettavaan opetukseen. Integraation lähtökohdista huolimatta korostettiin myös segregoidun erityisopetuksen kehittämisen ja laajentamisen tarvetta lähinnä vaikeammin vammaisten opetusta varten. Käytännössä oikeus kaikille yhteisiin ammattiopintoihin koski vain lähinnä lievästi vammaisia, apukoulun ja tarkkailuluokan oppilaita. Esimerkiksi kehitysvammaiset nähtiin vielä erillisenä ryhmänä muiden vammaisten rinnalla, eikä heidän sijoittamistaan ammatillisen koulutuksen normaaliryhmiin edes suositeltu. (Kom 1973: 154; Kom 1979: 9.)

Keskiasteen koulutuksen kehittämisestä annetussa laissa (Laki 474/78) todetaan, että ammatillisten oppilaitosten aloituspaikkoja tulee lisätä niin, että kaikilla peruskoulun ja lukion päättävillä on mahdollisuus päästä ammatillisesti eriytyvään koulutukseen vuoteen 1988 mennessä. Keskiasteen kehittämisohjelmassa (1985) todetaan, että ammatillisen koulutuksen hankkiminen turvataan vuoteen 1988 mennessä myös

kaikille vammaisille. Pääpaino erityisopetuksen järjestämisessä on yleisissä ammattioppilaitoksissa annettavan opetuksen kehittämässä ja tämän turvaamiseksi tarvittavien toimenpiteiden kartoittamisessa. Harjaantumiskoulun käyneiden todetaan edelleenkin saavan ammatillisen koulutuksensa joko yleisten ammattioppilaitosten erityisryhmissä tai sosiaalihuollon alaisissa laitoksissa. Ammatillinen erityisopetus sai yhtenäisen säädöspohjan vasta vuonna 1987 (Laki 487/1987; Asetus 491/1987), ja se noudattelee kehittämissuunnitelman linjaa, jonka mukaan erityisopetusta voidaan järjestää yleisten ammatillisten oppilaitosten erityisryhmissä, integroituna normaaliin tai ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Vuonna 1991 lakia muutettiin ammatillisen koulutuksen mitoituksen osalta. Peruskoulun ja lukion käyneiden lisäksi ammatillista koulutusta tai korkeakouluopetusta piti järjestää myös "vastaavan koulutuksen muutoin suorittaneille". (Laki 146/1991, 30§.)

**Yleissivistävä koulutus.** Vammaisten jatkokoulutuksessa näyttää korostuvan ammatillinen koulutus, joten heille järjestetystä yleissivistävästä koulutuksesta ei ole annettu kovinkaan selkeitä ohjeita. Kansanopistoilla on Kansainvälisten Vammaisten Vuoden 1981 Suomen komitean mietinnön (1982:35) mukaan keskiasteen ammatillisen koulutuksen rinnalla merkittävä tehtävä lähinnä yleissivistävien opintojen tarjoamisessa myös vammaisille henkilöille. Kansanopistotoimikunnan II mietinnössä (1983:37) todetaan, että pelkästään erityisryhmille tarkoitettuja kansanopistoja ei pitäisi enää perustaa, vaan vammaisten opiskelijoiden opetus pitäisi pyrkiä järjestämään tavallisissa opetusryhmissä, jotta opiskelijat voisivat mahdollisimman kiinteästi osallistua opiston normaaliin toimintaan.

Lukioiden osalta Kansainvälisten Vammaisten vuoden 1981 Suomen komitean mietinnössä (1982:35) tavoitteeksi asetetaan mahdollisimman monen vammaisen nuoren lukioon pääsyn turvaaminen ja lukioiden valmiuksien lisääminen ottaa vastaan vaikeammin vammaisia oppilaita. Komitea asettaa tavoitteeksi, että vammaisilla on myös korkea-asteen koulutuksessa mahdollisuus monipuoliseen ja joustavaan opiskeluun.

**Oppisopimuskoulutus.** Vammaisten henkilöiden kouluttautuminen oppisopimuksella on vielä harvinaista. Sopivan työpaikan hankkiminen ja työehtosopimuksen mukaisen palkan maksaminen on yksi este oppisopimuskoulutustoiminnan kehittymiseen. Opetushallituksen tekemän kyselyn mukaan koulutarkastajat näkevät vammaisten oppisopimuskoulutuksen suurimpina esteinä asenteet ja ennakkoluulot. (Liimatainen-Lamberg & Virtanen 1996, 439).

**Kansainväliset ohjelmajulistukset.** Suomi on hyväksynyt useita kansainvälisiä ohjelmajulistuksia, joissa vaaditaan palvelujen yhdenmukaista saatavuutta myös vammaisille. YK:n vammaisten oikeuksien julistuksen (1975) mukaan vammaisille on taattava samat kansalaisoikeudet kuin muillekin ja myös oikeus kehittää itseään niin pitkälle kuin kykyjensä mukaan on mahdollista. Kansainvälisen Vammaisten Vuoden tuloksena laadittiin Vammaisia koskeva yleismaailmallinen toimintaohjelma (1982), jossa korostetaan mahdollisuuksien yhdenvertaistamisen periaatetta. Sen mukaan vammaisten ulottuvilla on oltava yhteiskunnan yleisen järjestelmän palvelut, johon myös opetukselliset mahdollisuudet varsinaisen koulujärjestelmän puitteissa kuuluvat.

Kansainvälisen työjärjestön, ILO:n, vuonna 1983 hyväksymä vajaakuntoisten ammatillista kuntoutusta ja työllistämistä koskeva yleissopimus tuli Suomen osalta voimaan 1986. Vuoden 1987 kansallisen toimintaohjelman mukaan ammatillinen peruskoulutus pitäisi järjestää koko ikäluokalle eli myös vammaisille henkilöille ensisijaisesti yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa, jolloin pääpaino on toimenpiteillä, jotka tukevat oppilaiden kouluttamista muiden kanssa samoissa opetusryhmissä. Vuoden 1995 uudistetussa toimintaohjelmassa tästä poiketen todetaan, että "koulutuksessa käytetään kaikkia ammatillisen koulutuksen muotoja", ja erityisoppilaitosten olemassaolo korostuu varsinkin vaikeasti työllistettävien vajaakuntoisten koulutuksessa. (Asetus 218/1986; Vajaakuntoisten työllistäminen 1987, 6; Vajaasta varteenotettavaksi 1995, 20.)

Euroopan Neuvoston Vammaispoliittisen kokonaisuohjelman (1991) mukaan vammaisille on taattava oikeus heidän tarpeitaan vastaavaan asianmukaiseen, korkeatasoiseen

ja monipuoliseen koulutukseen, jonka avulla he voivat kehittää itseään mahdollisimman pitkälle. Lisäksi ohjelmassa todetaan, että ellei toimintavajaus aiheuta merkittävää estettä, on opetuksessa käytettävä tavallisia koulutusjärjestelmiä, joihin voidaan tarvittaessa tehdä opetusta helpottavia muutoksia. YK:n Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevien yleisohjeiden (1993) kuudennessa ohjeessa taas todetaan, että vammaisten henkilöiden koulutus tulee järjestää integroidussa ympäristössä kiinteänä osana yleistä koulutusjärjestelmää. Tukipalveluilla voidaan edistää opetusta normaalissa koulutusjärjestelmässä. Ohjeessa todetaan myös, että erityisopetuspalvelut pitäisi vähitellen sulauttaa normaaliin koulutukseen.

### **2.2.2 Ammatillisen koulutuksen tilanne**

Vammaisten henkilöiden yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen nykytilanteen selvittäminen on ongelmallista, koska seurantatutkimus on ollut melko vähäistä. Tämän hetken tiedot vammaisten peruskoulun jälkeisestä jatkokoulutuksesta ovat lähinnä ammatillisesta koulutuksesta. Tiedot ovat puutteellisia, sillä niissä ei ole eritelty ollenkaan, millä tavalla erityisopiskelijan opetus yleisessä ammattioppilaitoksessa on järjestetty. Lisäksi eri vuosina kerättyjen tilastotietojen vertaaminen keskenään on osin ongelmallista, koska luokitukset ja määritykset eivät ole aina keskenään yhteensopivia, jolloin lukujen vertaaminen ei ole luotettavaa.

Vammaisten henkilöiden pääsemiseen ammatilliseen ja muuhun jatkokoulutukseen näyttää vaikuttavan heidän tuen tarpeensa. Vähemmän tukea tarvitsevilla vammaisilla henkilöillä on paremmat mahdollisuudet päästä jatkokoulutukseen, kun taas peruskoulunsa päättäneistä vaikeammin vammaisista oppilaista vain osa pääsee ammatilliseen jatkokoulutukseen. Lievästi kehitysvammaisten ja kehityksessään viivästyneiden peruskoulun käyneiden oppilaiden osuus koko oppilasmäärästä lukuvuonna 1987/88 oli 1,9%, kun ammatillisissa oppilaitoksissa se oli enää vain 0,6% koko oppilasmäärästä. Vastaavat luvut aistivammaisilla olivat kuitenkin 0,1 % ja 0,2%. (Erityisopetus 1987/88.)

Lainsäädännöllisistä suosituksista ja kansainvälisistä ohjeista huolimatta vammaisten jatkokoulutus tapahtuu yleensä segregoidusti erityisoppilaitoksissa tai erityislinjoilla. Erityisopiskelijoille on perustettu useita erityislinjoja yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin, mutta tavalliseen ryhmään sijoittamista on vielä suhteellisen vähän, joskaan sen toteuttamisesta ei ole saatavissa selkeitä tietoja. Taulukossa 1 on lukuvuoden 1987/88 tiedot erityisopetusta saaneiden oppilaiden sijoittumisesta peruskouluun, ammatillisiin oppilaitoksiin ja kansanopistoihin opetuksellisten järjestelyjen mukaan (Erityisopetus 1987/88). Tilanne ei liene tähän mennessä juurikaan muuttunut.

**Taulukko 1.** Erityisopetusta saaneiden oppilaiden sijoittuminen opetuksellisten järjestelyjen mukaan lukuvuonna 1987-1988.

Oppilaitos, vammausyyppi	Erityisoppi- laitos &	Erityislinja %	Erityisjärjes- telyt ja osa- aikainen ope- tus %	Yht.
Peruskoulu				
Aistivamma	67	2	32	101
Lievä kehitysvamma tai viivästymä	84	7	9	100
Keskivaikea tai vaikea kehitysvamma	70	25	5	100
Liikuntavamma	53	26	21	100
Emotionaalinen häiriintyneisyys tai sosi- aalinen sopeutumattomuus	8	28	64	100
Ammatilliset oppilaitokset				
Aistivamma	86	3	11	100
Lievä kehitysvamma tai viivästymä	23	60	17	100
Keskivaikea tai vaikea kehitysvamma	64	35	1	100
Liikuntavamma	92	26	6	100
Emotionaalinen häiriintyneisyys ja sosi- aalinen sopeutumattomuus	22	33	45	100
Kansanopistot				
Aistivamma	57	30	13	100
Lievä kehitysvamma tai viivästymä	14	81	5	100
Keskivaikea tai vaikea kehitysvamma	31	69	-	100
Liikuntavamma	79	5	16	100
Emotionaalinen häiriintyneisyys tai sosi- aalinen sopeutumattomuus	25	68	7	100

Euroopan Neuvoston Vammaispoliittisen kokonaisohjelman (1991) ja YK:n asiakirjojen mukaan vammaisilla on oikeus valita mahdollisimman laajasta koulutuslavalikoi-  
masta. Tämä ei kuitenkaan toteudu käytännössä, vaan erityisoppilailta on kapeammat mahdollisuudet kuin muilla oppilailta valita haluamansa koulutusala sekä yleisissä



ammattillisissa oppilaitoksissa että ammatillisissa erityisoppilaitoksissa, joissa koulutuslavalikoima on muutenkin rajoittunut (ks. Mänty 1996, 388).

Erityisopiskelijoiden määrä ammatillisissa oppilaitoksissa on vuosien 1993 ja 1995 välisenä aikana noussut voimakkaasti. Ei ole kuitenkaan varmaa, onko opiskelija-aines loppujen lopuksi muuttunut ammatillisissa oppilaitoksissa, vai onko kyse vain luokitteluperusteiden muuttamisesta. Vuodesta 1993 lähtien yleiset ammatilliset oppilaitokset ovat saaneet 50%:n lisärahoituksen erityisopiskelijoiden kouluttamista varten, mikä voi vaikuttaa luokittelun perusteiden muuttumiseen lisärahoituksen saamiseksi. (Mänty 1996, 387-388.) Esimerkiksi Salmisen (1996) mukaan lukuvuoden 1994/95 mennessä ammatillisen erityisopetuksen tarpeessa olevista oppilaista emotionaalisesti häiriintyneiden tai sosiaalisesti sopeutumattomien, mukautetun peruskouluopetuksen käyneiden ja kielellisistä häiriöistä kärsivien määrä on lisääntynyt eniten. Lisäksi uudeksi luokitteluryhmäksi on tullut huono opintomenestys. (Salminen 1996, 356.)

Myös opintojen keskeytyminen on runsasta vammaisilla henkilöillä. Esimerkiksi Jahnukaisen (1996, 242, 249) mukaan lähes jokainen ammatilliseen koulutukseen hakeutunut mukautetun (EMU) ja sopeutumattomien (ESY) opetuksen käynyt oppilas on tullut hyväksytyksi koulutukseen, mutta opiskelemaan päässeistä EMU-oppilaista n. viidesosa (21%) ja ESY-oppilaista lähes puolet (46%) keskeyttävät opintonsa. Tilastokeskuksen julkaisun Ammatilliset oppilaitokset 1996 mukaan vuonna 1995 ammatillisten opintojen keskeyttämisprosentti oli 10.2%. Tulosten vertailu ei ole täysin luotettavaa tutkimusten erilaisista laskentaperusteista johtuen, mutta antaa kuitenkin vihjeitä siitä, että ESY-oppilaiden koulutuksen keskeyttämisprosentti on hälyttävän korkea. Kuorelahti (1993) toteaa tutkimuksessaan, että ESY-oppilaat pääsevät EMU-oppilaita harvemmin ensisijaisesti toivomalleen koulutuslinjalle. Syyksi tähän hän toteaa, että ESY-oppilaat pyrkivät yleensä ammattioppilaitosten suosituimpien koulutusalojen linjoille, kun taas EMU-oppilaat hakevat yleensä joko erityislinjoille tai vähemmän suosituille yleislinjoille. (Kuorelahti 1993, 47-48, 54.)

## 2.3 Kampus-ohjelma

### 2.3.1 Tausta ja toiminnan tavoitteet

Edellä tehdystä katsauksesta vammaisten henkilöiden ammatillisen koulutuksen mahdollisuuksiin ja saavutettavuuteen käy ilmi, että periaatteessa laki velvoittaa ammatilliset oppilaitokset ottamaan vammaisia opiskelijoita koulutuslinjoilleen. Heille on taattava jatkokoulutuspaikka ja myös järjestettävä tarvittavaa erityisopetusta. Vammaisen yksilön näkökulmasta tarkasteltuna tilanne on kuitenkin hankala. Oppilaitoksia ei ole velvoitettu ottamaan ketä tahansa vammaista opiskelijaa koulutukseensa, vaan niissä voidaan suorittaa valintaa. Yksittäinen opiskelija voidaan jättää koulutuksen ulkopuolelle valintatilanteessa. Salmisen (1996) ammatillisten oppilaitosten rehtoreille tekemässä tutkimuksessa tuli esille mm., että rehtorit pitävät yhtenä integraation esteenä nimenomaan opiskelijaa itseään. Hänen ominaisuutensa, vammansa tai sairautensa voidaan kokea integraation esteeksi opetuksen ja opetusjärjestelyllisten puutteiden sijaan. (Salminen 1996, 359.) Vammaisten henkilöiden ammatillisessa koulutuksessa on siis edelleen ongelmana, kuinka taata yksilöiden mahdollisuudet saada haluamaansa jatkokoulutusta. Yhtenä yrityksenä ratkaista tätä yksilön ongelmaa aloitettiin Jyväskylässä vuonna 1995 ns. Kampus-ohjelma.

Kampus-ohjelman malli saatiin kanadalaisesta vastaavasta ohjelmasta. Kanadan Albertassa perustettiin vuonna 1987 paikallisen vanhempainyhdistyksen aloitteesta ja yhteistyössä yliopiston kanssa On Campus-Program edistämään vammaisten henkilöiden mahdollisuuksia jatkokoulutukseen oppivelvollisuuskoulun suorittamisen jälkeen. Ohjelman tavoitteena on tarjota jatkokoulutusta ensisijaisesti sellaisille vammaisille henkilöille, jotka yleensä jäävät yhteiskunnan palvelujen ulkopuolelle eli ohjelman täytyy olla tarjolla kaikille henkilöille, joilla on koulutuksellisia tarpeita, riippumatta heidän vammansa vakavuudesta. Aikuisille yleensä tarjolla olevat laajat mahdollisuudet jatkuvaan koulutukseen ja koulutuspaikkaan pitäisi saada myös vammaisten henkilöiden ulottuville. Ohjelma perustuu täyden integraation mallin ajatuksiin. Peruslähtökohtana on pyrkiä turvaamaan vammaisten henkilöiden täysi osallistuminen tavallisen yhteisön palveluihin tarvittavan luonnollisen tuen avulla. (Uditsky ym.

1988, 96-103.) Jyväskylään ohjelman toi PsT Timo Saloviita, joka sai Albertan yliopiston ohjelmasta tietoa ja opastusta ohjelman käytännön järjestelyihin. Vuosina 1993 ja 1994 Kampus-ohjelman periaatteita kokeiltiin Jyväskylässä (ks. esim. Saarinen 1994) ja vuonna 1995 Kampus-ohjelmasta tuli yksi Kuhankosken erityisammattikoulun koulutuslinjoista, joka toimii kiinteässä yhteistyössä Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen kanssa. (T. Saloviita, henkilökohtainen tiedonanto 3.9.1996.)

Kampus-ohjelmalla halutaan tarjota nuorille aikuisille, jotka ovat jonkin vamman, kehitysviivästymän, oppimisvaikeuksien tai muun syyn takia jääneet tavallisten oppilaitosten ulkopuolelle, mahdollisuus opiskella yhdessä vammattomien ikätovereidensa kanssa yliopistossa tai jossain muussa yleisessä oppilaitoksessa. Tähän pyritään erilaisten tukitoimien ja yksilöllisten opetussuunnitelmien avulla. Kampus-ohjelmassa toimii kaksi ns. Kampus-opettajaa, jotka vastaavat Kampus-opiskelijan opintojen suunnittelusta ja toteutuksesta, ja muutoinkin ohjaavat ja tukevat heidän opiskeluaan kaikin mahdollisin tavoin. (Kampus-ohjelman esite 1995.)

Keskeisenä ajatuksena Kampus-ohjelmassa on antaa opiskelijalle mahdollisuus osallistua tavallisen yhteiskunnan toimintoihin. Tavallinen ympäristö on tärkeä, koska sen välityksellä Kampus-opiskelija saa mahdollisuuden laajentaa sosiaalista verkostoaan ja kehittää itsetuntoaan. Tavallinen opiskeluympäristö tarjoaa myös enemmän vaihtoehtoja vammaisille henkilöille valita juuri heitä itseään kiinnostavia aihealueita, mikä tuottaa sekä tyydytystä että lisää itsearvostusta ja itsenäisyyden kasvua. Kampus-ohjelmassa opintojen yksi lähtökohta on YK:n vuonna 1993 hyväksymä Vammaisten henkilöiden yhdenvertaistamista koskeva asiakirja, jonka yleisohjeiden 6. ohjeessa todetaan, että vammaisten henkilöiden koulutus tulee järjestää integroidussa ympäristössä kiinteänä osana yleistä koulutusjärjestelmää erilaisten tukipalvelujen avulla. (Kampus-ohjelman esite 1995; T. Saloviita, henkilökohtainen tiedonanto, 3.9.1996)

Opiskelijavalinnassa on lähdetty liikkeelle opiskelijan ja hänen perheensä kiinnostuksesta. Tärkeää on, että heillä on vahva motivaatio lähteä mukaan juuri tämän tyyppi-

seen opiskeluun. Opiskelijat ja heidän perheensä ovatkin yleensä itse ottaneet yhteyttä ja halunneet päästä mukaan ohjelmaan. Opiskelijan valinnan Kampus-ohjelmaan vahvistaa viime kädessä Kuhankosken erityisammattikoulu, jossa opiskelijat ovat kirjoilla opintojensa ajan. Kampus-opiskelijat eivät voi suorittaa opiskelemaan oppilaitoksessa ammatillista tutkintoa ellei heitä valita oppilaitoksen varsinaisiksi opiskelijoiksi. Kampus-ohjelmassa ammatillisen tutkinnon sijaan opintojen tavoitteena onkin henkilökohtaisesti suunnitellun opinto-ohjelman avulla lisätä opiskelijan mahdollisuuksia löytää omat vahvuutensa ja niiden mukainen työpaikka tavallisesta ympäristöstä. (Kampus-ohjelman esite 1995; A-K. Liukkonen & R. Puupponen, henkilökohtainen tiedonanto 28.8 1996; T. Saloviita, henkilökohtainen tiedonanto 3.9. 1996)

### 2.3.2 Toimintamalli

Kampus-ohjelman toimintaa tarkastellessa tulee ottaa huomioon, että siinä on kyse kokeilutoiminnasta. Sen takia kovin selkeitä raameja Kampus-ohjelman toteutukselle ja Kampus-opettajien toiminnalle ei ole olemassa, vaan niitä jatkuvasti luodaan kokemusten perusteella. Käsittelen Kampus-ohjelman toimintamallin Saloviidan (1996) jaotteluun perustuen:

Kun opiskelija on valittu mukaan Kampus-ohjelmaan, hänelle aletaan tehdä yksilöllistä opetussuunnitelmaa yhdessä opiskelijan, hänen perheensä ja muiden tukihenkilöiden sekä Kampus-henkilökunnan kanssa. Yhteisissä kokoontumisissa kartoitetaan opiskelijan kiinnostuksen kohteita, vahvoja ja heikkoja alueita, tarpeita, toiveita sekä myös tulevaisuuden visioita. Opiskelijan tuen tarve selvitetään ja hänen tulevalle opiskelulle asetetaan tavoitteet. Näiden tietojen hankinnan tukena voidaan käyttää Saloviidan (1995) Tulevaisuudensuunnitelma -lomaketta, joka sisältää edellä mainittuja kysymyksiä ja jonka kysymykset perustuvat Forest & Lusthausin (1989) kehittämään kysymyskarttaan.

Opiskelijan kiinnostusten ja vahvuuksien selvittämisen jälkeen hänelle pyritään löytämään sopiva opiskelupaikka. Kampus-opettajat ovat yhteydessä eri oppilaitoksiin ja

neuvottelevat opettajien kanssa opiskelijan mahdollisuudesta osallistua opetukseen. Opiskelijoiden mahdollisuus päästä seuraamaan oppilaitosten opetusta perustuu siihen, että opetus on Suomessa julkista; kenellä tahansa on oikeus mennä seuraamaan opetusta, vaikkei tutkinnon suorittaminen näin olekaan mahdollista. Sopivan opiskelupaikan löytymisen jälkeen Kampus-opettajien tehtävänä on tiedottaa Kampus-ohjelmasta oppilaitoksen opettajille ja opiskelijoille ennen opiskelijan tuloa sinne. Kampus-ohjelman esitteessä (1995) kerrotaan myös Kampus-ohjelman vapaaehtoisuudesta, jolla tarkoitetaan lähinnä oppilaitoksessa muodostettavaa tukihenkilöjärjestelmää. Ennen Kampus-opiskelijan tuloa oppilaitokseen pyritään sieltä löytämään muutamia sellaisia opiskelijoita, jotka voisivat toimia Kampus-opiskelijan tukihenkilöinä sekä opiskelussa että mahdollisesti myös vapaa-aikana. (Kampus-ohjelman esite 1995.)

Kampus-opiskelija aloittaa opintonsa tutustumalla uuteen opiskeluympäristöönsä ja tarvittaessa hänen kanssaan harjoitellaan liikkumista kodista oppilaitokseen. Oppilaitoksen opettajille annetaan myös mahdollisuus tutustua opiskelijaan ennen kurssien alkamista. Yhteistyö opettajien kanssa on ensiarvoisen tärkeää, ja Kampus-opettaja ja kurssin opettaja yhdessä miettivätkin, miten opiskelijan opetus järjestetään ja millaisia tavoitteita hänelle asetetaan. Vasta tämän jälkeen Kampus-opiskelija aloittaa opintonsa oppilaitoksessa. Periaatteena on, ettei Kampus-opettaja tule mukaan oppitunneille, koska alusta alkaen pyritään tukemaan opiskelijan itsenäistä osallistumista. Kampus-opettajan tehtävänä on kuitenkin tarvittaessa olla mukana tunneilla tukemassa opiskelijaa tai opettajaa hänen opetustyössään. Kampus-opettajan työstä suuri osa on jatkuvaa yhteydenpitoa oppilaitoksen opettajiin ja muihin opiskelijoihin. Kampus-opettajat toteavat, että toimiva yhteistyö ja tuen tarjoaminen ovat edellytyksiä kestävien ja hyväksyvien suhteiden luomiselle oppilaitosten kanssa. Ne edistävät myös oppilaitosten sitoutumista jatkuvaan yhteistyöhön. (A-K. Liukkonen & R. Puupponen, henkilökohtainen tiedonanto, 28.8.1996)

Kampus-opettaja suunnittelee opiskelijalle sopivan lukujärjestyksen oppilaitoksen kurssitarjonnasta yhdessä opettajien kanssa. Jos kurssitarjonta ei sovellu opiskelijalle, hänelle kehitellään korvaavaa toimintaa. Kampus-ohjelman ideaan kuuluu myös

tarjota opiskelijalle mahdollisuus tutustua erilaisiin työpaikkoihin harjoittelujen kautta. Kampus-opettajat ohjaavat sopivan työpaikan hankinnassa ja tukevat opiskelijan työnoppimista. Tärkeää olisi saada Kampus-opiskelijalle mahdollisuus työskennellä tavallisessa ympäristössä tarvittavien tukipalvelujen avulla. (Kampus-ohjelman esite 1995.)

### 2.3.3 Opiskelijoiden esittely

Kampus-ohjelmassa opiskeli lukuvuonna 1995-1996 kuusi Kampus-opiskelijaa, joista viisi on mukana tutkimuksessani. Kampus-opiskelijoiden oppimisvaikeudet vaihtelevat erittäin lievistä vaikeampiin. Ennen opintojensa aloittamista Kampus-ohjelmassa opiskelijat ovat saaneet perusopetusta lähinnä erityisopetuksessa. Kampus-ohjelmassa opiskelunsa aikana kaikki opiskelijat asuivat kotona.

Kampus-ohjelman ensimmäinen opiskelija oli 37-vuotias Saara, jolla on todettu Downin oireyhtymä. Saara on ollut 4-vuotiaasta lähtien kahdessa eri työ- ja toimintakeskuksessa, lukuunottamatta viime vuosia, jotka hän on ollut kotona. Työ- ja toimintakeskuksissa hän on osallistunut sekä työ- että askartelutoimintoihin ja saanut siellä 14-18-vuotiaana myös opetusta.

Tiina, 22 vuotta, on käynyt mukautetun peruskoulun, jonka jälkeen hän on työskennellyt kaksi vuotta työkeskuksessa. Ennen opintojensa aloittamista Kampus-ohjelmassa Tiina on opiskellut vuoden kansanopiston erityisryhmässä.

19-vuotias Kaisa on aloittanut koulunsa tavallisessa peruskoulussa, josta hänet on neljännen luokan jälkeen siirretty mukautettuun opetukseen lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien takia. Peruskoulun jälkeen Kaisa on opiskellut kansanopiston valmentavalla linjalla suorittaen myös joitakin peruskoulun yleisiä oppimääriä. Ennen Kampus-ohjelmaan tuloa hän on ollut työharjoittelussa vanhainkodissa ja työskennellyt koulunkäyntiavustajana.

Matti, 26 vuotta, on käynyt peruskoulunsa erityiskoulussa. Sen jälkeen hän on saanut jatko-opetusta kolme vuotta harjaantumislukalla. Viime vuodet ennen Kampus-ohjelmaan tuloa Matti on ollut töissä toimintakeskuksessa.

19-vuotias Teija on suorittanut peruskoulunsa mukautetun opetuksen (EMU) luokassa. Ennen Kampus-ohjelmaan tuloa hän on ollut työharjoittelussa sekä päiväkodissa että koulun keittiöllä.

### 3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

#### 3.1 Tutkimuksen osallistujat ja aineisto

Tutkimukseni osallistujina on sekä opettajia että opiskelijoita niistä koulutusohjelmista, joissa Kampus-opiskelija on ollut opiskelijana lukuvuonna 1995-1996. Tutkimus ajoittui Kampus-ohjelman ensimmäisen toimintavuoden keväälle, jolloin ohjelmassa oli mukana viisi opiskelijaa viidessä eri koulutusohjelmassa. Kampus-opiskelijoista kaksi opiskeli yliopistossa kahdessa eri tiedekunnassa, kaksi ammatillisissa oppilaitoksissa ja yksi kansanopistossa.

Opettajia tutkimukseen osallistui kaikista viidestä koulutusohjelmasta yhteensä 25. Haastattelin opettajat maaliskuun huhtikuun aikana keväällä 1996. Mahdollisten tutkimukseen osallistuvien opettajien yhteystiedot sain Kampus-opettajilta. Haastateltavien valintakriteerinä oli, että he ovat opettaneet Kampus-opiskelijaa vähintään muutamia tunteja lukuvuoden aikana. Huhtikuun 1996 jälkeen ensimmäistä kertaa Kampus-opiskelijaa opettaneet opettajat eivät ole mukana tutkimuksessa. Otin opettajiin yhteyttä puhelimitse, jolloin sovimme tarkemmasta haastatteluajasta. Osa opettajista oli vaikeasti tavoitettavissa ja useiden tuloksettomien soittoyritysten jälkeen jätin heidät pois tutkimuksesta. Yksi opettajista kieltäytyi haastattelusta, koska koki opettaneensa liian lyhyen aikaa Kampus-opiskelijaa, jotta voisi kertoa kokemuksistaan. Haastattelujen kesto vaihteli 5-20 minuuttiin. Litteroitua tekstiä kertyi 2-rivivälillä yhteensä 107 A4-arkkia.

Opettajien haastattelussa käytin teemahaastattelun ja standardoidun avoimen haastattelun yhdistelmää (ks. Patton 1980, 197-198, 204). Teemahaastattelua kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Haastattelun taustalla on joitakin ennalta määrättyjä teema-alueita, joiden sisällä haastattelu voi edetä eri tavoin haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksesta riippuen. Haastattelijalla on usein käytössään tukilista teeman alla käsiteltävistä aihealueista, mutta lopulliset kysymykset muotoutuvat tarkemmin vasta haastattelun aikana. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35-36, 42.)



Teemoja muodostamalla voidaan taata se, että kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi suunnilleen samat asiakokonaisuudet (Patton 1980, 200). Tutkimukseni opettajien haastattelu perustui kolmeen teemaan: 1) Kokemuksia ja ajatuksia Kampus-opiskelijan opiskelusta normaaliyhteisössä, 2) Kampus-opiskelijalle luodut opetustavoitteet ja -menetelmät, 3) Kokemukset Kampus-ohjelmasta (ks. liite 1). Muodostin etukäteen selventäviä ja syventäviä apukysymyksiä teema-alueista, jotka käytiin läpi useimmissa haastatteluissa (ks. Patton 1980, 202). Tarkoitukseni ei ollut kuitenkaan antaa teemojen ja asetettujen apukysymysten rajata liiaksi haastattelun kulkua. Myös haastateltavat nostivat esille sellaisia asioita ja aihealueita, joita en ollut etukäteen suunnitellut kysyväni.

Opiskelijoita tutkimukseeni osallistui yhteensä 43 neljästä eri koulutusohjelmasta. Opiskelijoille tein avoimen kyselyn huhti-toukokuun vaihteessa 1996. Yhden koulutusohjelman opiskelijat jätin pois tutkimuksesta, koska arvelin opiskelutoverien haastattelun voivan vaikuttaa kielteisesti Kampus-opiskelijan hyvin alkaneeseen opiskeluryhmän jäseneksi sopeutumiseen. Kampus-opettajan kertoman mukaan kaikki koulutusohjelman opiskelijat eivät tienneet Kampus-opiskelijan erityisestä tuen tarpeesta. Jokaisesta koulutusohjelmasta valitsin yhden sellaisen opiskelijaryhmän, jonka sain tavoitettua helpoimmin ja jonka toiminnassa Kampus-opiskelija oli ollut mukana useampia tunteja. Ryhmän opettajan suostumuksella opiskelijoille annettiin jonkin oppitunnin alussa tai lopussa n. 15 minuuttia aikaa vastata kyselyyn. Osalle opiskelijoista järjestelykysymysten takia annoin kyselylomakkeen kotiin vastattavaksi. Opiskelijoiden kysely muodostui kolmesta avoimesta kysymyksestä liittyen tutkimustehtäviini (ks. liite 2). Vastauksista koostuneen aineiston kokonaismäärää on vaikea ilmaista tarkasti, sillä opiskelijoiden vastausten pituudet vaihtelivat yhtä kysymystä kohden parista sanasta noin sivun mittaiseen vastaukseen.

### **3.2 Aineiston analysointi**

Aineistoni käsittelyn ja analysoinnin aloitin kesällä 1996. Aineistoni analysointi perustui laadulliseen *analyttisen induktion* menetelmään. "Induktiivinen analysointi tarkoittaa, että analyysissä mallit, teemat ja kategoriat ovat peräisin aineistosta; ne

pikemminkin nousevat aineistosta kuin määrätään ennen aineiston keräämistä ja analysointia. Analysoija etsii aineiston luonnollista vaihtelua." (Patton 1980, 306.) Tällaisessa ns. aineistolähtöisessä lähestymistavassa on kuitenkin aina kyseessä tutkijan oma konstruktio aineistosta. Aineistosta itsestään ei voi nousta mitään esille, ja siksi aineistolähtöiseen luokitteluun liittyy aina jonkin verran tutkijan omia ennakkoluuloja ja aineistosta tehtyä tulkintaa. (Eskola & Suoranta 1996, 120.) Tutkimuksessani olen muotoillut opettajien teemahaastattelun ja opiskelijoiden kyselyn avoimet kysymykset ennakkoon asettamieni tutkimustehtävien perusteella. Analysointivaiheessa en kuitenkaan antanut näiden tutkimustehtävien rajoittaa liikaa analyysiä. Tarkoitukseni oli aluksi antaa aineiston "puhua" eli kaikki aineistosta nouseva tieto oli tärkeää.

Aloitin analysoinnin lukemalla aineiston läpi muutamia kertoja tutustuakseni siihen mahdollisimman hyvin. Aineiston perinpohjainen tunteminen on tärkeää; tutkijan on oltava sinut oman aineistonsa kanssa (Eskola & Suoranta 1996, 116). Sen jälkeen aloitin analysoinnin järjestämällä opettajien haastatteluista saamaani aineistoa. Bogdan ja Biklen (1992) toteavat tutkijan järjestävän uudelleen aineistonsa tiedot siitä löytämiensä asiakokonaisuuksien, säännönmukaisuuksien ja ilmiötä kuvaavien mallien mukaan. Näin syntyviä luokkia he kutsuvat koodikategorioiksi. (Bogdan & Biklen 1992, 71-72, 165-166.) Luin aineistoa tarkasti läpi etsien sieltä samanlaisuuksia, vastakkaisuuksia, yleisiä piirteitä, asiakokonaisuuksia ja luokituksia, joiden avulla aineisto koodautui helpommin käsiteltävissä oleviin luokkiin. Tekstiä yhä uudelleen läpi lukemalla pyrin löytämään kaikki mahdolliset teemat, jotka aineistosta nousivat esille. (Eskola & Suoranta 1996, 120.) Käsiteltyäni aineistoa muutamia sivuja huomasin, että aloittamani luokittelu oli liian ylimalkainen. Aloitin aineiston jäsentämisen alusta ja muutin luokitteluperusteita yksityiskohtaisemmiksi. Käydessäni aineistoa läpi useita kertoja muodostamani luokittelurungon avulla erilaiset teemat tarkentuivat, hahmottuivat uudelleen, yhdistyivät toisiin teemoihin tai karsiutuivat kokonaan pois. Eskola ja Suoranta (1996) toteavat luokittelurungon syntyvän usein kahdessa vaiheessa. Tutkija laatii ensin alustavan rungon, jonka avulla käy aineistoaan läpi. Alkuperäinen luokittelurunko ei ole kuitenkaan lopullinen, vaan se muuttuu ja täydentyy koko ajan analysointiprosessin edetessä. (Eskola & Suoranta 1996, 121.)

Aineistoa luokitellessani muodostin jo joitakin yleisempiä pääluokkia, joissa yhdistyi useita teemoja. Osa teemoista saattoi kuulua useampaan pääluokkaan. Pääluokkien muodostaminen oli jo osa aineistoni lopullista teemoittelua. Teemoittelun ja luokittelun tekeminen vaatii jatkuvaa palaamista aineistoon, sillä aineistosta nousevia havaintoja yhdistämällä löydettyjen laajempien havaintojen tulee päteä koko aineistoon. Poikkeavat havainnot ovat tärkeitä tutkijan näkökulman avartajia, sillä yksikin poikkeava havainto vaatii tutkijaa miettimään uudelleen muodostamansa pääluokan kattavuutta. Poikkeavien havaintojen sisällyttäminen aineiston kuvailuun vaatiikin usein aineistosta nousevien pääluokkien muuttamista abstraktimpaan ja käsitteellisempään suuntaan. (Alasuutari 1994, 33.) Esimerkiksi muodostamaani pääluokkaan 'mukanaolon merkitys Kampus-opiskelijalle' sisältyi mm. seuraavia alateemoja: kontaktit normaaliympäristöön, ryhmässä toimiminen, sosiaalinen edistyminen, sosiaaliset suhteet, viihtyminen, uuden oppiminen, motivoiva ympäristö, jne. Myöhemmässä vaiheessa neljästä ensimmäisestä alateemasta muodostui oma teemansa 'sosiaaliset taidot kehittyvät', joka sisältyy laajempaan teemaan 'opiskelun merkitys Kampus-opiskelijalle'. Aineiston mahdollisimman tarkan luokittelun jälkeen keräsin eri pääluokkiin liittyvät aineistokatkelmat peräkkäin omiin tiedostoihinsa. Tämä helpotti pääluokkien hahmottamista kokonaisuuksina ja niiden keskinäistä vertailua.

Opettajien haastattelujen luokittelun jälkeen työstin opiskelijoiden avoimet vastaukset samalla analyttisen induktion periaatteella. Opiskelijoiden vastausten analysoinnin koin helpommaksi, koska heillä oli kaikilla samat avoimet kysymykset ja vastausten pituus rajatumpi. Opiskelijoiden kyselyn ja opettajien haastattelujen aineistoista nousseet pääluokat olivat osittain samoja, mutta molemmista muodostui myös runsaasti täysin omia teemoja ja pääluokkia.

Luokiteltuani sekä opettajien että opiskelijoiden aineistot luin molemmista aineistoista muodostamiani pääluokkia yhä uudelleen ja uudelleen pyrkien tarkentamaan niiden sisältöä, kuitenkin vertaillen jatkuvasti alkuperäisten aineistojen esimerkkikatkelmiin. Eskola ja Suoranta (1996, 121) toteavat, että "aukottoman" luokittelun tekeminen on mahdotonta; aineistoon voidaan jatkuvasti löytää uusia näkökulmia ja uusia perusteita luokittelulle. Aineistosta muodostuneet pääluokat tarkentuivat ja

elivät edelleen myös kirjoitusvaiheen aikana ja muotoutuivat vähitellen suuremmiksi pääteemoiksi ja niiden alla oleviksi alateemoiksi. Lopullinen aineiston luokittelu ja teemoittelu on nähtävissä tutkimukseni tuloksia esittelevässä ja aineistoa kuvailevassa osassa (4.luku), jossa olen yhdistänyt sekä opettajien haastattelujen että opiskelijoiden kyselyn tulokset. Kirjoittaessani muodostamani pääluokat ja teemat tekstiksi, lisäsin siihen runsaasti suoria lainauksia sekä opettajien että opiskelijoiden haastatteluista, jotta lukijan olisi mahdollista arvioida tulosteni paikkansapitävyyttä (ks. esim. Eskola & Suoranta 1996, 140). Raporttini tulokset -osassa aineistositaattien alla on merkintä 'opettaja', 'opiskelija' ja juokseva numerointi, jonka perusteella eri opettajien ja opiskelijoiden haastatteluista otetut sitaattit voi erottaa toisistaan. Sitaaateissa esiintyvät Kampus-opiskelijoiden nimet olen myös muuttanut.

Aineiston kuvailussa olen tietoisesti pyrkinyt siihen, ettei yksittäinen Kampus-opiskelija nousisi liiaksi esille. Kuvailun keskeiseksi näkökulmaksi olen ottanut aineistosta nousevien asioiden variaation. Muutamissa kohdissa olen joutunut aineistoa kuvaillessani selventämään, millaista Kampus-opiskelijaa tietyt tulokset koskevat.

Jotta tutkimukseni ei jäisi pelkäksi "tematisoinnin nimissä tapahtuneeksi sitaattikoelmaksi" (ks. Eskola & Suoranta 1996, 136), olen tutkimuksessani aineiston kuvailun lisäksi pyrkinyt tulkitsemaan ja tekemään joitakin johtopäätöksiä löydöksistäni (5.luku). Aineiston kuvailu ja tulkinta ovat raportissani erotettu omiksi luvuikseen. Alasuutarin (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen ytimenä on ns. arvoituksen ratkaiseminen, jolla hän tarkoittaa merkitystulkintojen tekemistä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston järjestelyvaiheessa muodostetut pääluokat ovat peruspilareita aineiston tulkinnalle. Raporttini tulkintaosassa olen pyrkinyt siirtymään aineiston kuvailun tasolta teemojen ja ilmiöiden tasolle ankkuroimalla tutkimukseni löydökset mahdollisuuksien mukaan laajempiin sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin yhteyksiin esimerkiksi viittaamalla muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. (Alasuutari 1994, 34-37; Syrjäläinen 1994, 90.)

### 3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen yhtenä päämääränä on ymmärtää paremmin yksilöiden käyttäytymistä ja kokemuksia. Tähän pyritään tutkimalla niitä prosesseja, joilla yksilöt rakentavat merkityksiä todellisuudesta ja kuvaavat, mitä nämä merkitykset ovat. Käyttäytymiselle ei yritetä löytää yhtä oikeaa selitystä, koska sellaista ei ole olemassa. (Bogdan & Biklen 1992, 48-49.) Laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan mieluummin näkökulmia tutkittavasta todellisuudesta kuin itse totuutta sinänsä. Näitä todellisuuksia voi olla useita, eli ilmiöistä ei ole olemassa yhtä objektiivista totuutta. (Patton 1980, 327.) Kun tutkija omine lähtökohtineen analysoi ja tulkitsee näitä todellisuuksia, hänestä tulee oman tutkimuksensa keskeisin luotettavuuden kriteeri. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysointia, tulkintaa ja kirjoittamista ei voi erottaa selkeästi omiksi alueikseen, vaan ne kulkevat limittäin koko tutkimusprosessin ajan. Siksi tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkastella erillisenä irti tutkimuksen analysoinnista ja raportoinnista, ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi onkin ulotettava koskemaan koko tutkimusprosessia. Omassa tutkimuksessani aineiston analysointia ohjasi analyyttisen induktion periaate; aineisto puhuu itse puolestaan. Luokitellessani aineistoa ja etsiessäni sen monimuotoisuutta jouduin kuitenkin tekemään jatkuvasti ratkaisuja, jotka vaikuttavat koko tutkimukseni luotettavuuteen. Erilaiset analyysitekniikat eivät voi antaa mitään yksiselitteisiä ohjeita, kuinka analysoinnin tulee tapahtua ja siksi tutkija joutuukin koko tutkimusprosessinsa ajan pohtimaan tekemiensä ratkaisujen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1996, 164-165.)

Tynjälä (1991) toteaa, että laadullisen tutkimuksen moninaisesta tutkimusperinteestä johtuen sillä ei ole yhtä yhteneväistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista. Hän on artikkelissaan esitellyt Lincolnin ja Guban (1985) perinteisistä luotettavuuskäsitteistä muokkaamat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden osatekijät: *vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus*. (Tynjälä 1991.)

Vahvistettavuudella tarkoitetaan tutkijan viitekehyksen eli henkilökohtaisten käsitysten ja kokemusten vaikutusta tutkimusprosessiin. Ahonen (1994, 129-130) puhuu tutkimuksen intersubjektiivisuudesta tarkoittaen juuri sitä, että tutkijan mielessä vaikuttavat merkitykset vaikuttavat hänen tekemiinsä tulkintoihin ja päättelyihin. Omassa tutkimuksessani huomasin opiskeluuni liittyvän harjoittelujakson yhden Kampus-opiskelijan avustajana heijastuvan jonkin verran haastattelu-, analysointi- ja tulkintatilanteisiin. Siksi olen pyrkinyt tutkimusprosessini aikana tarkkailemaan itseäni ja refleктоimaan otettani tutkimukseen, jotta omien kokemusteni myötä muodostunut mielikuva Kampus-ohjelman toiminnasta ei vääristäisi tekemiäni havaintoja ja niiden tulkintaa. (Tynjälä 1991.)

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu vastaavuuden käsitteen pohjalta tarkoittaa tutkimuksen totuusarvon arviointia. Tutkimuksen totuusarvo on hyvä silloin, kun tutkija pystyy osoittamaan tekemiensä tulkintojen ja käsitteellistämisen oikeellisuuden ja vakuuttamaan lukijan analyttisten väitteiden ja aineiston yhtenevyydestä. Olen käyttänyt tutkimustulosteni esittelyssä runsaasti suoria lainauksia aineistosta. Näiden aineistokatkelmien avulla lukijan elävä mielikuva tutkimustodellisuudesta vahvistuu ja hän voi verrata tekemiäni tulkintojen oikeellisuutta aineistoesimerkkien kautta. On kuitenkin syytä muistaa, että myös aineistoesimerkit ovat tutkittavien konstruktioita todellisuudesta. (Eskola & Suoranta 1996, 140; Syrjäläinen 1994, 99-101; Tynjälä 1991.)

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten siirrettävyyden arvioinnista vastaa tutkijan ohella lukija (tulosten hyödyntäjä) itse. Raportoimalla tutkimuksensa kulun riittävän tarkasti tutkija antaa lukijalle mahdollisuuden seurata, miten hän on toiminut tiedonhankinnan ja aineiston analysoinnin eri vaiheissa. Tällöin lukija voi seurata tutkijan tekemää päättelyä ja arvioida hänen löydöstensä ja tulkintojensa perustelujen luotettavuutta. Lukija saa myös mahdollisuuden hyväksyä tai riitauttaa tutkimuksen etenemiseen liittyvät ratkaisut. Riittävän tutkimuksen kulkuun liittyvän materiaalin pohjalta lukija voi ottaa kantaa tutkimustulosten sovellettavuuteen muihin konteksteihin. Omassa tutkimuksessani olen esitellyt tutkimusprosessini etenemisen pääpiirteissään raportoimalla tutkimukseni eri vaiheet, käyttämäni käsitteet, aineistonkeruumenetel-

mät ja aineiston analyysitekniikan mahdollisimman tarkkaan. (Mäkelä 1990, 57-59; Syrjäläinen 1994, 99-101; Tynjälä 1991.)

Tutkimustilanteen arvioinnilla tarkoitetaan tutkimuksen tuotantoehtojen arviointia. Tutkimuksen varmuutta voidaan lisätä ottamalla huomioon mahdollisuuksien mukaan tutkimusolosuhteet ja tutkimustilanteissa vaikuttavat ennakkoehdot, joilla voi olla merkitystä tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Eskola & Suoranta 1996, 167; Mäkelä 1990, 48; Syrjäläinen 1994, 100-101). Tutkimukseni ajoittuminen Kampus-ohjelman ensimmäisen toimintavuoden keväälle on otettava huomioon tutkimuksen tuloksia arvioitaessa. Kampus-ohjelma ilmentää jotain aivan uutta ajattelua vammaisten henkilöiden koulutuksen kentällä, sillä vammaisten henkilöiden sijoittuminen tavallisiin yleissivistäviin ja ammatillisiin opintoihin ei ole vielä yleistä. Tutkimukseni tuloksia on hyvä peilata sitä näkökulmaa vasten, että haastatteluvaiheessa useiden opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ja tunnelmia saattoi sävyttää hämmentyneisyyden ja epävarmuuden tunteet uuden tilanteen edessä. Todennäköisesti kyseessä saattoi olla jonkinlainen törmäyskurssi totuttujen ajattelutapojen ja uuden ajattelun ymmärtämisen ja sisäistämisen kanssa.

## 4 KAMPUS-OHJELMA OPETTAJIEN JA OPISKELIJOIDEN KUVAAMANA

### 4.1 Kokemuksia Kampus-ohjelman toiminnasta

#### 4.1.1 Ajatuksena hyvä - ontuuko toteutus?

Sekä opettajilla että opiskelijoilla on myönteisiä kokemuksia Kampus-ohjelmasta. Sen toiminnan ideaa ja lähtökohtia pidetään mielenkiintoisina ja hyvinä. Myönteisyyttään opettajat perustelevat esimerkiksi toteamalla, että Kampus-ohjelma on tulevaisuuden tapa kehittää vammaistyötä, koska siinä lähdetään liikkeelle yksilön tarpeista ja luodaan opintojen tavoitteet näiden tarpeiden pohjalta. Toisaalta myös erilaiset kokeilut vammaisten opetuksen järjestelyissä ja niihin osallistuminen koetaan myönteisinä.

*Niin, mitenäs tuohon nyt sitten..tietysti se on positiivinen asia ja myös onnistuu sillä tavalla. Kumpaa siinä nyt loppujen lopuksi sopeutetaan, näitä opiskelijoita, vai häntä..mun mielestä on niinku paljon hyviä puolia tässä. (Opettaja 14)*

*Ei mitään negatiivista sillälailailla. No, mä ihan..eikä ollu yhtään siis epä..en epäröiny sitä ainakaan minä tuota, että eikö voitais ottaa kokeiltavaksi. Siis kokeiluahan tämä on...? (Opettaja 8)*

Opiskelijat taas perustelevat opettajia harvemmin positiivisia kokemuksiaan ja toteavat vain yksinkertaisesti, että Kampus-opiskelijan mukanaolo heidän koulutusohjelmassaan on ollut hyvä juttu ja kokemuksena myönteinen.

Vaikka Kampus-ohjelman idea on tuntunut toisaalta hyvältä, opettajat ja opiskelijat toteavat myös, että sen toteutuksessa on jotenkin epäonnistuttu ja tarvittaisiin joitakin kehittämistoimenpiteitä. Kaikille opettajille ei ole myöskään muodostunut oikein selkeää mielikuvaa Kampus-ohjelmasta, vaan muodostunut mielikuva on sekava.

*Ajatuksena Kampus-projekti on hyvä, mutta toteutus tällä tavalla kuin Saaran kohdalla ei ole tarkoituksenmukaista. (Opiskelija 31)*

*Sekava..siis sekava sillä tavalla, että..mullon yks sellanen lehtinen siitä ja yhdessä kokouksessa puhuttu..et se..se on jäänyt kyllä liian niinku irralli..irralleksi asiaks. Että tuota siis sikäli niinkun hirveen positiivinen asia ja tosi hyvä idea, mutta se toteutus niin se ei välttämättä tällä hetkellä vielä oo ihan niinku se pitäis. (Opettaja 9)*



#### 4.1.2 Tiedon puute rasitteena

Lähes kaikki opettajat ja useat opiskelijat kokevat tietävänsä hyvin vähän Kampus-ohjelmasta ja useimmille heistä onkin sen toiminta-ajatus jäänyt hahmottumatta kokonaisuudessaan. He toteavat, etteivät he oikeastaan tiedä, mihin ohjelmalla pyritään ja mikä tarkoitus Kampus-opiskelijan mukanaololla heidän koulutusohjelmassaan on. Tiedon saaminen näistä asioista koetaan tärkeäksi.

*...mää en itse asiassa oo selvillä, että mikä se sitten on se lopullinen tän..tän Kampus-projektin tarkoitus sitten... (Opettaja 5)*

*En ole saanut Kampusohjelmasta mitään kuvaa. Koko systeemi on epäselvä. (Opiskelija 9)*

*Ryhmälle olisi heti alkuvaiheessa voinut tiedottaa paremmin Kampus-ohjelmasta ja kertoa joitakin tietoja Kampus-opiskelijasta. (Opiskelija 23)*

Opettajien keskuudessa riittävä tieto koetaan yleensä tärkeänä tavoitteellisen toiminnan edellytyksenä. Opettajat ovat kokeneet voimattomuutta ja tiedon puutetta toimiessaan Kampus-opiskelijan kanssa. He eivät ole oikein tienneet, miten Kampus-opiskelijaan tulisi suhtautua ja millä keinoilla häntä voisi saada mukaan ryhmän toimintaan. Joissakin tilanteissa omat tiedot ja taidot koettiin riittämättömiksi. Riittämätön tieto Kampus-ohjelmasta ja -opiskelijasta johti usein hämmennykseen opettajien keskuudessa.

*No, kyl mun täytyy edelleenki sanoa, että mää en tiedä siitä oikeestaa paljon mitää..mitään, et..et tuota tää on niinku semmonen pieni..pieni niinkun reikä ehkä siihen --- et aika paljon siitä on niinku hahmottumatta jääny, että mistä tää niinku lähtee liikkeelle, mikä on..mikä tässä on..on niinku sillai..sillai tavoitteena, mikä on..mikä on kohdejoukko ja niin pois päin... (Opettaja 9)*

Kampus-ohjelman liikkeellelähtö koulutusohjelmassa on myös hämmentänyt opettajia. Liikkeellelähdön ongelmiksi koetaan juuri riittämätön alkuinformaatio Kampus-opiskelijan tullessa opiskelemaan ja opettajien puutteellinen perehdyttäminen uuteen tilanteeseen. Opettajat kokevat joutuneensa tilanteeseen yllättäen ja lähes täysin valmistautumattomina. Useat opettajat mainitsevat kyllä saaneensa postitse Kampus-ohjelmasta kertovan esitteen, josta ovat vähäiset tietonsa saaneet. Myös Kampus-

opettajilta he olivat saaneet jonkin verran tietoa. Ennakkoon saatu tieto Kampus-opiskelijasta on saattanut kuitenkin olla joko riittämätöntä tai tullut liian myöhäisessä vaiheessa. Pari opettajista jopa vähän kritisoi, onko tietoja tarkoituksellisesti salattu heiltä.

*Että nyt..nyt se alko vähän sillä tavalla niinku varkain, että kukaan ei oikein tienny niinku, mistä on kysymys. (Opettaja 9)*

*Et mulla on aino, mitä mä tiesin Matista, oli se, että mä sain tällasen lausunnon ja sitte Matti tuli tunnille --- et se..se ei riitä. (Opettaja 9)*

#### 4.1.3 Onko oppilaitoksemme ja kurssitarjontamme sopiva?

Opettajat kokevat, että asetetut kurssitavoitteet ja Kampus-opiskelijan kyvyt ovat ristiriidassa. Ristiriidan olemassaoloa ei kuitenkaan koeta välttämättä ongelmallisena opetustyössä, vaan opettajat vain kertovat, että Kampus-opiskelijalta puuttuu tiettyjä oppitunnilla vaadittavia taitoja, mistä usein selvittää pienellä tehtävien eriyttämisellä.

*...et ainut, mistä sen mun mielestä niinku sillai huomaa nyt, että..et..tai ehkä kun sitä seuraa ja kahtooki eri tavalla..niin..niin se on tietysti, että Kaisa kirjottaa hitaammin ku muut, että sitte ainaki saa ootella... (Opettaja 25)*

Opetustyö vaikeutuu kuitenkin silloin, kun opettajat kokevat, ettei Kampus-opiskelija voi oikein osallistua kurssin ohjelmaan. Tällöin Kampus-opiskelija ei voi tehdä paljon mitään samaa kuin muut tekevät, koska kurssien tavoitteet ovat liian kaukana hänen sen hetken kyvyistään. Opettajat kokevat käytännön toteutuksen Kampus-opiskelijan osallistumisesta oppituntien toimintaan olevan aika vaikeaa. Kurssien sisällöt voivat myös olla sellaisia, ettei Kampus-opiskelijan ole tarpeen niitä edes yrittää käydä läpi.

*...tietysti välillä tai mää oon ehkä kokenu sen enemmänki hankalana kun he, siinä mielessä..niin, sen takia koska pitää keskittyä siihen tekemiseen, yrittää saada ne sisällöt vedettyä ja sitten Mattihan..Mattihan ei aina tietenkään pysty oleen tässä mukana. Sitä joutuu erikseen miettiin, että mitä tehdään. Et siinä mielessä se on ollu silleen joskus..tai vaikeeta saada se toimiin hyvin. (Opettaja 5)*

Myös opiskelijat ovat kokeneet, ettei Kampus-opiskelija oikein pysy opetuksessa mukana normaaleilla tunneilla. Opetuksen taso voi olla sellainen, ettei Kampus-

opiskelija kykene ymmärtämään kaikkea ja osallistuminen vaikeutuu. Opiskelijat ovatkin pohtineet, millaisia tavoitteita Kampus-opiskelijalle voi asettaa ja mihin toimintoihin hän voi osallistua tunneilla. Passiivisena ja osallistumattomana koetun Kampus-opiskelijan opiskelijatoverit mainitsevat esimerkiksi, ettei heidän teoriaopin- tonsa sovellu Kampus-opiskelijalle. Paremmin hänelle sopisivatkin käytännön toimin- taa sisältävät tunnit, kuten kotitalous ja askartelu. Opiskelijat kertovat Kampus- opiskelijan näyttäneen teorialunneilla väsyneeltä ja tympääntyneeltä. Heidän mieles- tään Kampus-opiskelija pitkästyy pelkästä tunnilla istumisesta, jos hänelle ei pystytä siellä järjestämään mitään hänen kykyjään vastaavaa mielekästä toimintaa. Siksi muutamit opiskelijoista ehdottavatkin jatkossa kiinnitettävän suurempaa huomiota Kampus-opiskelijalle valittavien kurssien opetussisältöihin. Lisäksi osallistumatto- muuden tulkitaan johtuvan siitä, ettei Kampus-opiskelijaa kiinnosta koulutuksen tarjoamat kurssisisällöt.

*Aloittaessa voisi olla enemmän pienryhmätyöskentelyä. Tuntiaiheita voisi myös mieltää enemmän. (Opiskelija 26)*

*Näyttää myös siltä, ettei hän edes halua tai ole kiinnostunut mistään. Ei osallistu ryhmiin, vaikka opettaja käskää pyytää. (Opiskelija 6)*

Opettajat ja opiskelijat arvioivat, että Kampus-opiskelijalle itselleen voi myös olla ongelmallista, jos hänen tietonsa ja taitonsa ovat ristiriidassa koulun asettamien tavoitteiden ja vaatimusten kanssa. Kampus-opiskelijan täyden tai osittaisenkin osallistumisen estymisen koetaan olevan hänen itsetuntonleen huono asia ja sen nähdään aiheuttavan turhautumista ja ulkopuolisuuden kokemuksia. Erään opettajan mielestä erilaisen, muiden toiminnasta poikkeavan tehtävän suorittaminen ei kuiten- kaan Kampus-opiskelijasta itsestään välttämättä tunnu mielekkäältä.

*...me oltiin sovittu toimintamuodoksi se, että jos tulee vaikeempaa juttua niin mä sanon et tai tuu tänne sivuun että..tai keräileen palloja tai jotain muuta..muuta, että se ei sitte ollu enää ees semmonen asia, joka hänelle niinku olis iskeny, et hän ei sitä nautintoa siitä saanu, koska se oli sitte tämmöstä monotonista toistamista... (Opettaja 19)*

Erityisesti silloin kun koulutusohjelmassa opiskeleva Kampus-opiskelija on ollut passiivinen tai aiheuttanut toiminnallaan häiriötä, sekä opiskelijat että opettajat ovat pohtineet, onko juuri heidän koulutusohjelmansa oikea paikka Kampus-opiskelijan taitojen kehittämiseksi. Opiskelijat kertovat epäilyjään, hyötyykö Kampus-opiskelija

opiskelustaan ohjelmassa ja onko hänen oppimisessaan saavutettu mitään tuloksia. Heidän onkin vaikea ymmärtää, onko järkevää sijoittaa Kampus-opiskelija juuri heidän koulutusohjelmaansa. Kampus-opiskelijan vammausyyppi ja hänen toiminnallinen tasonsa vaikuttavat opettajien mielestä siihen, ettei kyseinen koulutusohjelma voi palvella hänen tarpeitaan, vaan Kampus-opiskelija hyötyisi opetuksesta paremmin jossain muussa paikassa. Heidän koulutusohjelmallaan voisi olla paremmat mahdollisuudet ottaa jonkin toisen tyyppinen, enemmän valmiuksia omaava, vammaisen mukaan opetukseensa.

*En ole kokenut sitä mitenkään erikoisena, vaikka ryhmässäni on ollut Kampus opiskelija. Olen vain ihmetellyt, onko siitä hänelle tarkoituksenmukaista hyötyä. (Opiskelija 28)*

*...jos jotakin semmosta kritiikkiä haluaisin antaa, semmosta, että ehkä kannattas miettiä, minkä tasoista yrittää..eikö Saara ole..se on nyt varmaan minun näkemys vaan, että Saara on liian vaikea siihen projektiin, että hän ei..hänelle ei ole kertakaikkiaan mahdollisuuksia niinku edetä siinä... (Opettaja 8)*

Kampus-opiskelijan sopivuutta koulutusohjelmaan on pohdittu myös vastakkaisesta näkökulmasta. Mitä sitten, jos sinne tuleva Kampus-opiskelija olisikin ollut vaikeammin vammaisen? Opettajat miettivät, miten Kampus-opiskelijan vaikeampi vammaisuuden aste voisi vaikuttaa heidän kokemuksiinsa hänen mukanaolostaan tai myös koko Kampus-ohjelmasta.

Kampus-ohjelman opiskelijavalinta on mietityttänyt sekä opettajia että opiskelijoita silloin, kun Kampus-opiskelija on koettu sopimattomaksi heidän koulutusohjelmaansa. Valinnassa pitäisi heidän mielestään enemmän kiinnittää huomiota Kampus-opiskelijan ominaisuuksiin ja sen hetkisiin kykyihin. Muutamat opettajista toivovat saavansa vaikuttaa tulevaisuudessa Kampus-opiskelijan valintaan, jos yhteistyö Kampus-ohjelman kanssa jatkuu. Tällä he haluaisivat taata, että Kampus-opiskelijan taso vastaisi vähän paremmin koulun asettamia vaatimuksia ja toiminnan realiteetteja. Opettajien tietoja ja kokemusta omalta alaltaan pitäisi myös hyödyntää opiskelijavalinnassa.

*Pitäs tehdä sillälaila se asia niin että se opiskelijoiden valinta tänne näin, niin täytyis kyllä suorittaa sillai niin, että me, joilla on..joilla on aika paljon kokemusta täällä, niin se tulee meidän kautta, ei niin, että*

*joku ulkopuolinen lähettää meille jonkun. (Opettaja 3)*

*Opiskelijat voisi valita paremmin -> valita niitä opiskelijoita joilla on edellytyksiä itsekkin ottaa yhteyttä ryhmään ja saada opetuksesta jotain irti. (Opiskelija 23)*

## **4.2 Kampus-opiskelija luokassa**

### **4.2.1 Osallistuminen tunneilla**

Aktiivisiksi koetut Kampus-opiskelijat ovat opettajien kertoman mukaan osallistuneet tuntien toimintaan. He ovat päässeet mukavasti sisälle ryhmän toimintaan ja tehneet esimerkiksi yhteistyötä ryhmän muiden jäsenten kanssa. Aktiivisuutta kuvaillaan myös Kampus-opiskelijan kiinnostuneisuudella oppisisällöistä tai yleensäkin innostuneisuudella opinnoista. Osa Kampus-opiskelijoista kykeni myös osittain tai lähes kokonaan itsenäiseen toimintaan.

*...hänhän on todella innostunut nyt ni, ja minusta se on tää innostus on ollu semmosta vähä niinku nousevaa. Ensin oli tämmöstä vähä niinku kuulostelevaa, että mitä tämä on. Seuraavalla kerralla oli jo ihan mukavasti sillai, että hän oli niinku mukana, teki mallista elikkä toinen teki, hän teki siinä rinnalla. Ja nyt teki sitte jo yhteistyönä tuota toisten kanssa. (Opettaja 8)*

Opettajien työ luokassa kuitenkin vaikeutuu, jos Kampus-opiskelijalta puuttuu oman suunnittelun valmiudet työskentelyssään. Kampus-opiskelija saattaa toimia joskus enemmänkin "pala palalta", eli hän tekee sitä, mitä on neuvottu, mutta ongelmien tullessa tai tietyn välivaiheen saavutettuaan hän jääkin odottamaan apua. Jos Kampus-opiskelija ei itse pyydä apua, joutuu opettaja tarkkailemaan tilannetta ja antamaan sysäyksen toiminnan jatkumiselle.

Kampus-opiskelijan osallistumattomuus ja passiivisuus näkyvät opettajien mielestä myös siinä, ettei Kampus-opiskelija itse ota kontaktia muihin ryhmänsä opiskelijoihin. Tähän saattaa vaikuttaa Kampus-opiskelijan arkuus, minkä vuoksi hän ei uskalla tutustua muihin opiskelijoihin tai muutoin vetäytyy helposti itseensä. Pari opettajista toteaa tunneilla selvästi näkyneen Kampus-opiskelijan fyysisen eristäytymisen muista opiskelijoista. Kampus-opiskelija on saattanut valita paikkansa sillä

tavalla luokassa, ettei hän kovin helposti joudu vuorovaikutukseen muiden opiskelijoiden kanssa.

*Niin, ensimmäisellä kerralla näitä tämmösiä opiskelijoiden välisiä kontakteja ei oikeastaan syntynyt juuri lainkaan. Et Tiina ensinnäki luokassa hakeutu eturiviin...siihen, kun muut taas hakeutu vähän taaemmas. Et hän oli sillä tavalla ihan noin fyysisestikin joukosta irrallaan. Seuraavalla kerralla mä tein sen, että varasin omille tavaroilleni sen etupöydän, jolloin hän siirtyi sitten yhden...siirsin häntä yhden sitten taaksepäin. (Opettaja 2)*

#### 4.2.2 Eriyttäminen mietityttää

**Erityinen huomiointi tarpeetonta.** Kampus-opiskelijan erityinen huomiointi tai opetuksellinen eriyttäminen ei ole ollut kaikkien opettajien mielestä tarpeellista ja he perustelevat sitä eri tavoin. Kampus-opiskelijan erityisyyden korostaminen muiden opiskelijoiden joukossa ei ole ollut joidenkin opettajien mielestä tarpeen, sillä he eivät halua Kampus-opiskelijan saavan sellaista leimaa otsaansa, mikä kertoisi hänen olevan jotain erityistä muiden joukossa. Kampus-opiskelijan normaaliutta voidaan tukea sillä, ettei häntä aseteta mihinkään erityiseen asemaan muun ryhmän suhteen. Vaikka Kampus-opiskelija ei kykenisi samoihin suorituksiin kuin kaikki muut opiskelijat, ei hänen puutteitaan tarvitse nostaa erityisesti esille.

*Että turhaa sitä nyt ruvetaan kauheesti toitottamaan, että täällä nyt on tämmösiä, koska niitä on erilaisia ihmisiä ja..ja..ja ei niitä nyt sillä tavalla ketään muitakaan tuua esille, että nyt tämmönen ja tämmönen tapaus. Eikä tartte niinku leimata laittaa merkkiä otsaan. (Opettaja 6)*

Opettajien ei ole myöskään tarvinnut huomioida Kampus-opiskelijaa erityisen paljon silloin, kun hän on heidän mielestään sopeutunut hyvin muiden opiskelijoiden joukkoon. Jotkut opettajista toteavat, että heidän luokkansa on yleensäkin täynnä niin erilaisia opiskelijoita, että yksi Kampus-opiskelija menee hyvin muiden joukossa ilman erityistä huomiointia. Kaikilla opiskelijoilla on yksilölliset tarpeet ja kyvyt, jolloin Kampus-opiskelijankaan ei pitäisi erottua muiden joukosta.

*Et sanotaan, että täällä normaaliopiskelijoiden joukossa niin on, heissäkin on niinku aivan laidasta laitaa. Et sieltä löytyy myös sitten näitä, sitä on niin toimivia ja hahmotuskyky on semmonen, jos se on heikko niin se tuottaa joka vaiheessa vaikeuksia. Et ei sillä tavalla Tiinakaan, joka on näinkin taidoiltaan hyvä opiskelija, niin juurikaan*

*erotu. (Opettaja 2)*

Toiset opettajista taas kokevat, että Kampus-opiskelija ei ole mitenkään erottunut muiden opiskelijoiden joukosta. Oppimistaidoiltaan hyväksi koetun Kampus-opiskelijan opettajat toteavat, etteivät he välttämättä olisi tienneet Kampus-opiskelijan oppimisvaikeuksista, ellei heille olisi niistä kerrottu. Osa opettajista olikin kuullut niistä vasta myöhäisemmässä vaiheessa, jolloin Kampus-opiskelija oli jo ollut jonkin aikaa heidän tunneillaan, eivätkä opettajat olleet kokeneet ainakaan siihen mennessä tarvetta huomioida häntä muita opiskelijoita enempää.

*No, mun mielestä just on, sen takia, että mä en niinku osannu ees sitä hahmottaa mitenkään erilaiseks niinku sillon alussakaan..et mä en nähny sitä..et..et mä..et mun mielestä se on menny niinku siinä missä muutkin opiskelijat. (Opettaja 25)*

Kampus-opiskelija on saattanut myös jäädä aikalailta sivuun opetustilanteissa. Näin on voinut tapahtua, jos opettajat eivät ole paneutuneet asiaan sen tarkemmin tai yleensäkkään ajatelleet sitä mitenkään erityisesti. Kampus-opiskelijan mukanaolo on myös voinut unohtua opettajalta täysin opetustilanteessa.

*Nyt se on vaan niinku semmosta hanskasta vedettyä, että on vähä niinku jonkin..Niin, että se ei oo niin..en mä oo tietenkään siihen panostanut paljon, että se ois ehkä senkin takia vähän silleen jääny..jääny ja siinä mielessä niin vois ajatella, että Matti olis voinu saada enemmänkin sitä semmosta sosiaalista tukea, jos se olis hyvin suunniteltu, että miten se on siellä mukana. (Opettaja 5)*

**Eriyttämisen vaikeus.** Yksilöllisen tavoitteenasettelun ja opetuksen eriyttämisen käytännön toteutuksen vaikeus tulee esille opettajien haastatteluissa. Muutamat opettajista toteavat asettaneensa tavoitteita Kampus-opiskelijalle oppitunneillaan tai eriyttäneensä hänen opetustaan muiden opetuksesta. Haastattelun aikana opettajat myös pohtivat, millaisia tavoitteita he voisivat Kampus-opiskelijalle tulevaisuudessa asettaa. Sekä jo asetetut tavoitteet että tulevaisuuden tavoitteet vaihtelivat ainekohtaisista taidollisista tavoitteista sosiaalisin tavoitteisiin riippuen kenestä Kampus-opiskelijasta oli kysymys.

*Kyl niist tavoitteista jotain oli puhettaki tietysti..sillä tavalla mulla oli kuva, et se..et tarkoitus on niinku sillä tavalla..lisätä ihmisen itsenäisyyttä ja näin..ja sitten tietooki pikkuhiljaa lisää..nää sosiaaliset tavat..tavallaan antaa tilaa sille, että ihminen pystyy ottamaan vastaan muutakin sitte... (Opettaja 17)*

Opettajat ovat miettineet, sopivatko kaikki tunnille asetetut tavoitteet Kampus-opiskelijalle. Tarvittaessa tavoitteita on kevennetty, supistettu tai mukautettu Kampus-opiskelijan kykyjä vastaavaksi. Yhdelle Kampus-opiskelijoista on annettu täysin erilainen ohjelma kuin mitä muilla ryhmän jäsenillä oli kyseisellä kurssilla.

*Ymm..no, ehkä sitä jollakin tapaa yritti ottaa hänet --- sillä lailla pikkusen tehtäviä hänelle muuttaen. Ja..taikka semmosta, että ei ollu samaa..samoja tavoitteita aina, mitä toiset oli alottanu..heillä oli se didaktiikan jakso tässä.. Mut sillä lailla oli hyvä, että hän pysty tekemään ne tehtävät ja silleen visuaalisesti täyspainosesti oli mukana. (Opettaja 23)*

Opettajat perustelivat eri tavoin, miksi he eivät ole asettaneet Kampus-opiskelijalle erityisiä tavoitteita. Kun opettajat eivät ole syventyneet Kampus-opiskelijan mukanaoloon mitenkään erityisesti, tavoitteenasettelukin on jäänyt heiltä täysin sivuun. Tavoitteenasettelu on myös hankaloitunut silloin, kun Kampus-opiskelija on ollut vain hyvin vähän mukana oppitunneilla. Yhtenä esteenä opettajat kokevat lisäksi ajan riittämättömyyden. Aikapulaa lisää opetusjärjestelyistä johtuva kiire ja muiden opiskelijoiden vaatima huomio, jolloin opettajat eivät koe mielekkäänä viedä muulta ryhmältä liian paljon aikaa Kampus-opiskelijan tavoitteiden suunnittelulle.

*...se on niin kiireistä niin vauhdikast ku on kuitenkin niin paljo siinä tapahtuu ja opiskelijat kokee kans, että hän..vaan kerran melkein..niin..niin tuota siinä on kyllä ihan riittävästi siis ihan että tään opiskelijaryhmän kanssa... (Opettaja 4)*

Erityisiä tavoitteita ei myöskään koeta tarpeelliseksi silloin, kun opettajilla itsellään on jo periaatteena opetuksessaan yksilöllinen tavoitteenasettelu tai muutoin kokemuksen tai koulutuksen tuomaa tietoa vammaisten oppimismahdollisuuksista.

Opettajat toivovatkin jatkossa tiiviimpää yhteistyötä Kampus-ohjelman henkilökunnan kanssa. Tältä yhteistyötä he odottavat lähinnä tärkeänä pitämäänsä yhdessä tehtävää tavoitteenasettelua ja suunnitelmallisuuden lisäämistä Kampus-opiskelijan toiminnalle ja osallistumiselle koulutusohjelmassa. Tavoitteenasettelun etuina he näkevät mm., että sen avulla voidaan jämäköittää Kampus-opiskelijan mukanaoloa, nostaa opetuksen tasoa ja myös seurata opiskelijan sekä opintojen että muun toiminnan edistymistä paremmin. Opettajat toteavat riittävän tiedon sekä Kampus-ohjelmasta että -opiskelijasta tukevan tavoitteenasettelua.



*Niin, jos on tavoitteita niin..siltoin voidaan saavuttaa jotain tai huomata, et ollaanko saavutettu jotain, et vois se niinku sitä palvella kuiteski. Et nyt ku ei oo ollu mitään tavoitteita niin..siihen asiaan ei oo niin paljon kiinnittäny huomiota..eikä oo niinku satsannu siihen..koska ei oo ollu tavoitteita, että kyllähän sillä..sillä vois olla..niinku positiivista merkitystä siinä mielessä, et..et tätä Kampus-opiskelijaaki ajatellen... (Opettaja 17)*

#### **4.2.3 Mutkia matkassa - hankaluuksia opetuksen toteuttamisessa**

Kampus-opiskelijan erityisohjauksen tarve, opetusjärjestelylliset seikat ja opettajien kokemaa ajan riittämättömyys johtavat ristiriitatilanteisiin opetuksen toteuttamisessa. Sekä opettajat että opiskelijat toteavat, ettei opettajilla ole aikaa ja mahdollisuutta kovin paljon huomioida Kampus-opiskelijaa, koska luokassa on niin paljon muita opiskelijoita, jotka tarvitsevat myös neuvoa ja ohjausta. Kampus-opiskelijan huomiointi ei saisi heidän mielestään estää muiden opiskelijoiden täysipainoista oppimista. Suuret ryhmäkoot koetaan ikäviksi, koska silloin opettajien aika ei tahdo riittää opiskelijalle, joka tarvitsee erityistä huomiota. Kampus-opiskelijan mukanaoloa tukevalle suunnittelulle ja hänen opetuksensa järjestelyille ei jää kovin paljon aikaa. Toisaalta Kampus-opiskelijaa ei voi jättää kovin pitkäksi aikaa yksinkään suoriutumaan, koska silloin hänen toimintansa saattaa pysähtyä.

Keskittymisvaikeuksisen Kampus-opiskelijan opettajien opetustyötä vaikeuttaa se, että Kampus-opiskelija vaatii jatkuvasti niin opettajien kuin opiskelijoidenkin huomiota esimerkiksi siten, ettei hän osaa olla hiljaa tunneilla. Kampus-opiskelija saattaa aiheuttaa toiminnallaan vaaratilanteita sekä itselleen että muille opiskelijoille, joten opettajat joutuvat myös aika paljon seuraamaan ja "vahtimaan" hänen toimintaansa. Pari opettajista toteaa melko voimakkaasti, etteivät he Kampus-opiskelijan ominaisuuksien ja toiminnan takia voi huomioida häntä oppitunneillaan.

*...todennäköisesti hän saa siis, että hän on täällä mukana niin, hän..hän saa siitä jotain positiivista, mutta tuota niin, en mä voi häntä käytännössä ottaa mun opetukseen mukaan. Tai voin aina yrittää vähän, mutta en mä rupee sitä, että sen kans ottamaan mitään stressiä, koska mä luulisin, että..hän on niin valtavan kaukana niistä ohjelmista... (Opettaja 1)*

Opettajakunnan kiireisyys tuntuu vain lisääntyvän, kun jatkuvat oman työn muutos-  
paineet rasittavat yhä enemmän. Paineita lisää myös, että tietyn aineen opetukseen  
käytettävissä olevia tuntimääriä jatkuvasti supistetaan, jolloin kurssien tavoitteet  
täytyy pyrkiä käymään läpi yhä lyhyemmässä ajassa. Kurssien ohjelmista tulee tämän  
takia hyvin tiiviitä ja etenemisvauhdista kova. Opettajia askarruttaa heidän mahdolli-  
suutensa vastata Kampus-opiskelijan tuen tarpeisiin. He kokevat opetustyönsä  
muutenkin jo niin kiireiseksi, ettei aikaa ns. ylimääräiselle toiminnalle tahdo riittää,  
ja Kampus-opiskelija voikin tuntua rasitteelta opettajille.

*Joo..siis ainoon on se, että on tämä aika..aikarajote. --- Joo, et ku on  
hirveen paljon..esimerkiksi meillä on tää systeemi on niinku täällä  
muuttumassa ens syksynä muutenkin, niin.. miten paljo se teettää jo  
töitä. Että täytyy ne mun nää realiteetit niinkun sitten..ottaa niinkun  
huomioon. (Opettaja 24)*

Opetusjärjestelyllisiin kysymyksiin pitäisi opettajien mielestä jatkossa kiinnittää  
enemmän huomiota, kun suunnitellaan Kampus-opiskelijan osallistumista tunneille.  
Pari opettajista esimerkiksi toivoo henkilökohtaista avustajaa Kampus-opiskelijalle  
ainakin tietyissä tilanteissa helpottamaan omaa työskentelyään. Saman ryhmän  
mukana opiskeleminen taas auttaisi Kampus-opiskelijaa pääsemään paremmin sisälle  
ryhmään ja myös sen toimintaan mukaan. Jatkuva uusiin ihmisiin tutustuminen ei  
tunnu turvalliselta ja mielekkäältä. Kampus-opiskelijan opintojen suunnitelmallisuus  
myös kärsii, kun ryhmä vaihtuu jatkuvasti, jolloin kukaan opettajista ja opiskelijoista  
ei oikein kunnolla pysty perehtymään hänen tarpeisiinsa. Kampus-opiskelijan ja  
muiden opiskelijoiden välinen kontaktikin jää usein tästä syystä hyvin vähäiseksi.

*Mut varmaan..varmaan tosiaan se, että tämmönen opiskelija on saman  
ryhmän mukana riittävän paljon, on varmaan semmonen välttämätön.  
Koska koin hyvin hankalana sen, että hänellä ei näihin muihin jäseniin  
ollut kontaktia... (Opettaja 2)*

*Elikkä musta se on hirveen ikävä, että hänellä vaihtuu ryhmä. Siis ihan  
tämmösessä, sillä jos yhden kerran tapaa niin..niin jotenki tuntus, että  
se ois rasite muutenkin aina uus ryhmä. Ehkä se menis paremmin, että  
olis niinkun pidemmän jakson. Että siitä ryhmästä tulis niinkun, että  
tunnistais ja toiset tunnistais. (Opettaja 4)*

Kampus-opiskelijan hieman satunnaiset mukanaolot tunneilla häiritsevät. Opettajat  
eivät aina tienneet, milloin opiskelija tulee tunnille ja milloin hän taas on poissa. Mu-

kanaolon epämääräisyys estää tai vaikeuttaa Kampus-opiskelijan opintojen suunnittelua. Opettajia häiritsee myös, jos Kampus-opiskelija toimii omavaltaisesti osallistumalla tunneille oman mielensä mukaan.

#### 4.2.4 Opetustyöhön tukea kokemuksesta ja koulutuksesta

Aika monissa yhteyksissä opettajat tuovat esille työkokemuksensa ja koulutukseensa liittyviä asioita, vaikken niistä mitään kysynytäkään. Opettajat pohtivat, mitä merkitystä koulutuksella ja työkokemuksella on heidän suhtautumiseensa Kampus-opiskelijan mukanaoloon oppitunneilla. Useimmin opettajat viittaavat aikaisempaan työkokemuksensa. Opettajat olivat aikaisemminkin työskennelleet vammaisten kanssa tai kohdanneet heitä muutoin työpaikallaan ja näiden kokemusten kautta he peilasivat Kampus-opiskelijan mukanaoloa koulutusohjelmassa ja selittivät omaa toimintaansa. Aikaisempi työkokemus vammaisten parissa antoi vertailupohjan nykyisen tilanteen pohdinnalle.

*...häneen on..on niinku kiinnittänyt enemmän huomiota kuin muihin opiskelijoihin, että..hiukan enemmän just sitä että..Mullakin on kymmenen vuoden ajalta kokemusta monenlaisista kehitysvammasista ja oon sillä tavalla huomannu, et..et silloin niinku..välillä täytyy tavallaan rohkaista ja patistaa mukaan niin..niin monella se auttaa... (Opettaja 17)*

Opettajien aikaisemmat kokemukset vammaisten opettamisesta antoivat myös pohjaa Kampus-opiskelijan kohtaamiselle tunneilla. Kampus-opiskelijan mukanaolo oppitunneilla ei hämmentänyt eikä vaikeuttanut opetusta, koska opettajilla oli jo kokemuksen tuomaa tietoa vammaisten opetuksesta ja heidän oppimistavastaan.

*Mää en kyllä yhtään sillee ajatellu sitä, se ehkä se on mulla..ku mä oon opettanu tuolla Pi..kuustoista vuotta olin Pieksämäellä lievästi kehitysvammasia opettamassa. Niin mulla on niinku jotenki semmonen vaan että mä en enää niitä tavoitteita asettanu ko tietää sen..sen kuitenkin, että mihinkä pystyy... (Opettaja 12)*

Erityispedagogisen koulutuksen merkitys tuli esille muutamien opettajien haastattelussa. Kampus-ohjelmaa koskevan myönteisen asenteensa perustaksi pari opettajista toteaa juuri erityispedagogisen koulutuksensa. Toisaalta taas jotkut opettajista kokevat puutteena sen, ettei heillä ole koulutusta ja sen tuomaa riittävää tietoa

kohdata opetustyössään vammaisen opiskelija.

### 4.3 Opiskelun merkitys Kampus-opiskelijalle

#### 4.3.1 Sosiaaliset taidot kehittyvät

Sekä opettajat että opiskelijat toteavat, että uusi ympäristö voi olla monin tavoin merkittävä Kampus-opiskelijalle itselleen. Uusi tavallinen ympäristö laajentaa Kampus-opiskelijan mahdollisuuksia tavata erilaisia ihmisiä ja olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Kampus-opiskelijalla on näin mahdollisuus muodostaa entistä laajempia sosiaalisia verkostoja ympärilleen. Kampus-ohjelman eduksi nähtiinkin, että se on Kampus-opiskelijalle yksi väylä päästä kiinni vammattomaan yhteisöön, osallistua yhteisön toimintaan, saada normaaleja käyttäytymismalleja ja kokea myös yhteenkuuluvuutta siellä olevien ikätovereiden kanssa. Osa Kampus-opiskelijoista sai myös uuden ympäristön myötä tilaisuuden oppia toimimaan ryhmässä sen yhtenä jäsenenä, mikä saattoi olla heille uusikin kokemus.

*...eiköhän tuo nyt ainaki siihen vaikuta, että jos hän on normaaliyhteisössä mukana, niin ei ainakaan ite ajattele, että sitä kuuluu johonki eri kastiin, kun..Varmaan se on siinä..ehkä se on tärkeintä siinä. Eli miten rankkeeraa itteensä jonnekki..jonnekki semmoseen, mihin ei välttämättä kuulu. (Opettaja 14)*

*...tavallaan sopeutuminen tähän omaan ikäistensä ryhmään tai et se..se paranis semmonen yhdessä olemisen idea, niin kyl mä luulen, että Matti on siitä saanu jotain sellasta vähän... (Opettaja 5)*

*Hän on päässyt mukaan oikeisiin opetustilanteisiin. Voinut osallistua ryhmässä niin kuin muutkin ja saanut asiallista palautetta. (Opiskelija 43)*

Kampus-opiskelija on myös saanut varmuutta ja rohkeutta kontaktin ottamisessa muihin opiskelijoihin alkukankeuksien jälkeen. Yleensä riittävän pitkä tutustumisaika ympäristöön ja siinä oleviin muihin opiskelijoihin vähitellen lisäsi Kampus-opiskelijan aktiivisuutta.

*Saarahan oli hirveen ujo, ku se tuli. Sehän oli niinku..se nojautu siihen ohjaajaansa jatkuvasti..eli ku melkein oli kiinni fyysisesti, mut sitte mä huomasin, että..ja pää oli alaspäin näin. Mut sitten..mä huomasin, että*

*kommunikoi ympäristön kanssa ja reagoi ympäristöön kauheesti sillai, että se ei menny se pää enää kumarassa, eikä se kroppa silleen kumarassa, vaan että uskalti istua ja katsella ympärilleen ja otti vastaan ihmisten kommunoinnin... (Opettaja 11)*

#### 4.3.2 Motivoivampi ympäristö kannustaa oppimiseen

Kampus-opiskelijan itsensä kannalta uusi opiskeluympäristö voi olla motivoivampi ja sitä kautta parempikin kuin se ympäristö, jossa hän on aikaisemmin ollut. Uusi ns. tavallinen ympäristö voi tarjota laajemmat mahdollisuudet valita itseä kiinnostavia aiheita ja toimintoja. Opettajat ovat huomanneet, että Kampus-opiskelijat näyttävät viihtyvän hyvin uudessa opiskeluympäristössään. He toteavat myös tärkeänä seikkana sen, että Kampus-opiskelijat voivat saada nautintoa opiskeluympäristönsä toimintoihin osallistumisesta.

*Ilmeisesti se oma ympäristö niinku ei sitte motivoi häntä tarpeeksi, tämä nyt sitte motivoi, että ilmeisesti hän on sitte liikunnasta sen verran kiinnostunu, että tämä antaa semmosta kivaa työtä hänelle toimia niinku jonkinlaisessa puitteissa, niin, mitä ne nyt on. (Opettaja 1)*

Sekä opettajat että opiskelijat kertovat Kampus-opiskelijan saaneen kokemuksia uuden oppimisesta osallistuessaan erilaisiin toimintoihin oppitunneilla. Kampus-opiskelijat pystyvät sekä taidollisella että tiedollisella puolella kehittämään itseään ja oppimaan uusia asioita. Sekä uuden oppiminen, tiedollisissa suorituksissa onnistuminen että uudet ja yllättävät "aluevaltauksset" taidollisella puolella näyttivät tuottavan mielihyvää Kampus-opiskelijoille.

*...ne edistymiset hän varmasti itse koki konkreettisimmin niinkun onnistumisensa jossain lajeissa, semmosisa yllättävissäkin lajeissa, jota hän ei välttämättä ollut tehnyt --- hän sai..oppilailta kovasti kannustusta ja oli tosi tyytyväinen itse siihen osaamiseensa justiin heittämisen suhteen... (Opettaja 19)*

*Kyllä opiskelija osasi ainakin heittää "kolmosia" koripallossa alaheittona ja sai onnistumisen elämyksiä. (Opiskelija 39)*

Opettajat ovat myös kokeneet, että Kampus-opiskelija hyötyy muista opiskelijoista. Muut opiskelijat voivat käyttää kursseilla oppimiaan tietoja ja taitoja todellisessa tilanteessa Kampus-opiskelijan hyväksi ja yhdessä Kampus-opiskelijan kanssa näin

toteuttaa molempia hyödyttäviä projekteja.

*Ja he osas aika oivallisesti käyttää muuten tuota Kaisaa avukseen siinä tenttivastaamisessa, et ne tavallaan niinku hankki nit tietoi myös Kaisan kautta, hänen omista kokemuksistaan. Ne oli minusta aika fiksuja ne opiskelijat, et ne..ne niinku oivalsi... (Opettaja 16)*

#### 4.3.3 Tukee henkilökohtaista kasvua

Sekä opettajat että opiskelijat tuovat esille useita ajatuksia, kuinka Kampus-opiskelija on saanut opiskelustaan tukea oman persoonansa kasvuun ja kehittämiseen. Tällaisia esille nostettuja seikkoja ovat Kampus-opiskelijan itsenäisyyden, oma-aloitteisuuden, vastuunoton ja rohkeuden lisääntyminen, itsetunnon ja identiteetin kehittyminen, "pitkäpinnaisuuden" kasvaminen ja itsen tunteminen ja ilmaiseminen.

*...et se lisää sen itsenäisyyttä..itsenäisyyttä elikkä..omatoimisuutta ja niin..Kyllähän tää varmaan just nimenomaan sitä palvelee aika paljo, että hän..vastuuta ittestään oppii ottamaan enemmän ja enemmän... (Opettaja 17)*

*Heille on tullut varmuutta enemmän olla ihmisten keskuudessa. He uskaltavat enempi ilmaista itseään. (Opiskelija 29)*

#### 4.4 Muut opiskelijat ja Kampus-opiskelija

Opiskelijoiden kokemukset Kampus-opiskelijasta ja hänen mukanaolostaan heidän koulutusohjelmassaan vaihtelivat myönteisistä voimakkaan kielteisiin. Eri koulutusohjelmissa opiskelevien kokemusten välillä oli myös selviä eroja. Kampus-opiskelijan mukanaoloa kuvaillaan sekä miellyttäväksi ja hyväksi kokemukseksi, joka on saattanut tuoda vaihtelua ja piristystäkin omaan opiskeluun että myös hankalaksi ja häiriötä aiheuttavaksi kokemukseksi. Kaikki opiskelijat eivät taas osanneet luonnehtia kokemuksiaan, koska olivat olleet niin vähän tekemisissä Kampus-opiskelijan kanssa.

Opettajien kuvauksen mukaan opiskelijoiden suhtautuminen Kampus-opiskelijaan vaihteli. Opettajat eivät kuitenkaan kertoneet voimakkaan kielteisistä suhtautumista-voista. Opettajat totesivat myös, etteivät kaikki opiskelijoista reagoineet oikein millään tavalla Kampus-opiskelijan mukanaoloon.

#### 4.4.1 Haparoivaa vuorovaikutusta

Opettajien mielestä myönteistä suhtautumistapaa kuvaa muutamien opiskelijoiden vastuunotto Kampus-opiskelijasta oppitunneilla, kun he yrittivät keskustella hänen kanssaan ja ottaa häntä mukaan yhteiseen toimintaan. Opiskelijat antoivat tarpeen vaatiessa tukea ja ohjausta Kampus-opiskelijalle, mikä helpotti myös opettajan työtä.

*...ja kyllä opiskelijat niinku tossa vaiheessa, kun ne on valmistumassa ja karsittu se..ryhmä niin kyl ne..ne siellä niinku vastaa sit siitä toiminnasta, jos tuntuu, että mää on omissa maailmoissa siinä selitän niin siellä joku sitte rupes Saarella sipiseemään jotain tai antaa lappua sille tai näyttään omasta vihkosta jotain tai kaiveleen reppua..mikä nyt yleensäkin saa opiskelijat ajattelemaan jotain muuta..mun mielestä ne ryhmäläiset yrittivät vetää Saaraa mukaan... (Opettaja 13)*

Sekä opettajat että opiskelijat toteavat vuorovaikutuksen vaikeutuvan, jos Kampus-opiskelija ottaa hyvin vähän itse kontaktia muihin opiskelijoihin ryhmässä. Opiskelijat ovat kokeneet Kampus-opiskelijan olevan usein omissa oloissaan ja passiivinen vuorovaikutussuhteiden luomisessa, mikä hämmentää opiskelijoita, eivätkä he itsekkään sitten osaa ottaa kontaktia häneen.

*En tiedä miten otan kontaktin Teijaan, ilman, että käyttäydyn epätavallisesti. (Opiskelija 8)*

Osa opettajista toteaa, että pysyvämmät ryhmät saattaisivat edistää vuorovaikutuksen syntymistä Kampus-opiskelijan ja muiden opiskelijoiden välillä. Joidenkin opettajien kertoman mukaan kaikki opiskelijat eivät oikein osanneet tai ehtineet huomioida Kampus-opiskelijaa tunneilla ja ottaa häneen kontaktia. Opiskelijoilla voi olla esimerkiksi kiireinen opiskelutahti, jolloin heiltä ei riitä aikaa ja voimavaroja Kampus-opiskelijan huomioimiseen.

#### 4.4.2 Erilaisuuden kohtaaminen

Kampus-opiskelijan mukanaolon myötä sekä opiskelijoiden että opettajien mielestä muilla opiskelijoilla on hyvät mahdollisuudet kohdata erilaisuutta opiskeluympäristössään ja saada valmiuksia myöhempäänkin erilaisuuden kohtaamiseen. Opettajat toteavat opiskelijoiden saavan kokemusta erilaisista, vammaisista ihmisistä samassa tavallisessa yhteisössä, missä he itse elävät. Monilla opiskelijoilla ei välttämättä ole

aikaisemmin ollut tilaisuutta tutustua vammaiseen opiskelijaan ja nähdä häntä osallistujana tavallisessa yhteisössä.

*...sit ku ne menee täältä ensimmäisiä kertoja kentälle, niin niillon hirveen kynnyks, et mitenkähän mä pärjään, onkohan ne aggressiivisia, tällösiä kysymyksiä tulee ja ne..meillä on aika vaikeeta, koska täällä yritetään olla, ko ne on nuoria ihmisiä, yrittää olla kauheesti aikuisempia kun ne onkaan ja vaikeeta kaivaa joskus esiin niitä todellisia pelkoja ja..ja epävarmuuksia, sit nää kenttäjaksohan toimii semmosina sisäänajajina, meillä on vammaishuollon kenttäjakso ja päivähoiton ja niin edelleen... (Opettaja 11)*

Erilaisuuden kohtaamisen kautta opiskelijat joutuvat myös käymään läpi omaa sisäistä prosessiaan erilaisuuden suvaitsemisesta, hyväksymisestä ja ymmärtämisestä. Tilanteen tuoman suvaitsevaisuus- ja asennekasvatuksen opiskelijat ovat kokeneet myönteisenä. Kampus-opiskelijan mukanaanolo on myös saanut opiskelijoita miettimään elämän erilaisia puolia. Opettajatkin toteavat näiden kokemusten olevan kasvattavia ja arvelevat niiden lisäävän opiskelijoiden itsetuntemusta, kun he joutuvat peilaamaan omaa käyttäytymistään erilaisuuden kautta.

*Ku ajattelee kokonaisuutta siinä syksyn aikana niin..kyllä mä näkisin, että ne ryhmät, jonka mukana Matti oli..niin sielä oli semmosta..vähän niinko kasvamisen merkkiä enemmän jo että ihan jokainen pieni takaisku, joka meidän kanssa on ollut..ne ei heti nostonutkaan semmosta äläkkää, kun me nähtiin että Matilla oli kyllä ongelmat paljo isommilla alueilla tässä kohassa... (Opettaja 19)*

#### 4.4.3 Teoriasta käytäntöön

Sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä Kampus-opiskelijan mukanaanolo kouluyhteisössä ja oppitunneilla voi olla opiskelun tavoitteiden kannalta hyödyksi opiskelijoille. Osa opiskelijoista olikin valmistumassa ammattiin vammaistyön kentälle, jolloin toimiminen yhdessä Kampus-opiskelijan kanssa voi tukea valmistautumista tulevaisuuden työelämään. Kampus-opiskelijan mukanaanolo koulutusohjelmassa ja tunneilla antaa opiskelijoille mahdollisuuden saada kokemusta vammaisista ja syventää tietoja heidän ohjaamisesta ja opettamisesta.

*Välillä Kampus-opiskelijan mukanaanolo on ollut jopa piristävää. On tuonut tuulahduksen muualta ja pistänyt ajattelemaan oman opetuksen mahd. integrointia ja eril.opp. huomioonottamista. (Opiskelija 43)*



Opettajat ovat voineet opetustyössään hyödyntää Kampus-opiskelijaa, sillä hänen mukanaolonsa myötä heille on tarjoutunut hyvä tilaisuus siirtää opettamaansa teoriaa käytäntöön. Kampus-opiskelijan mukanaolon myötä opiskelijoilla on mahdollisuus peilata käytäntöön opiskelussaan saamaansa teoriaa sekä erilaisuudesta, vammaisuudesta, sen kohtaamisesta että integraatio- ja normalisaatiopyrkimyksistä. Erilaisuuden ja vammaisuuden kohtaamista ei voi oppia pelkästään teorian kautta, vaan käytäntö on paras opettaja.

*...otettiin tavallaan se hyöty siitä tilanteesta, joka tuli luonnollisesti, ko oli kaksi..oli Tiina ja Saara. Eli että opiskelijat, jotka oli tavallaan kurssin jo käyneet, niin..he sai nyt sit niinku kokeilla noita juttuja käytännössä... (Opettaja 21)*

*No, mää ajattelen sitä ryhmää niin..niin mun mielestä se..mitä sitte tapahtu, ku tuli Saara sinne mukaan..niin..se..siellä tapahtu sellasta, että tämmönen teoreettinen puhe siitä integraatiosta ja normalisaatiosta niin oliko sitte totta ja käsinkosketeltavaa. Ne joutu siellä omassa ryhmässään ihan miettiin, että jaa, se vois olla tällastakin, et joku tulee tänne ja ei oo ehkä käyny koulua tai on käyny jotaki erityiskoulua vähä aikaa. (Opettaja 13)*

#### 4.4.4 Kielteisistä kokemuksista kielteiseen suhtautumiseen

Alku aikojen myönteiset kokemukset Kampus-opiskelijasta ovat saattaneet joidenkin opiskelijoiden mielestä vähitellen ajan kuluessa ja Kampus-opiskelijan tultua tutummaksi muuttua kielteisemmiksi tai täysin kielteisiksi. He kertovat Kampus-opiskelijan tuntuvan rasitteelta tunneilla. Opiskelijoista ei tunnu reilulta, jos Kampus-opiskelijan huomiointi vie liian paljon aikaa heidän omalta oppimiseltaan. Kampus-opiskelijan erilainen ja hitaampi oppimisprosessi hidastaa muiden opiskelijoiden toimintaa tunneilla. Myös Kampus-opiskelijan persoona ja sekä hänen käyttäytymisensä että toimintansa tunneilla koetaan omaa opiskelua vaikeuttavana.

*Olin aluksi ennakkoluuloton ja iloinenkin, että tämmöinen mahdollisuus voidaan antaa erilaisille ihmisille, mutta loppujen lopuksi opiskelija on ollut jarruna ryhmätöissä ja muutenkin tunnilla, koska hänellä ei ole halua edes oppia uusia asioita. (Opiskelija 1)*

*...opiskelijat on..osa on kokenu sen..aluksi koki myönteisemmin sen, mut nyt myöhemmin sitte niin..on ollu kaikennäköstä ongelmaa, et..tää on ehkä sitte vähä negatiivisemmaks muuttunu se asenne... (Opettaja 9)*

*Kampus-opiskelijan läsnäolo on osaksi ollut vaivatonta mutta välillä häiritsevää omalle opiskelulle. Silloin kun omien taitojen oppiminen on tärkeää ja aikaa on vähän niin harmittaa jos tuntia menee hukkaan kun joudutaan keskittymään Kampus-opiskelijaan. (Opiskelija 38)*

Opiskelijat tuovat myös esille, ettei heillä opiskelijoina pitäisi olla mitään velvollisuutta huolehtia ja "holhota" Kampus-opiskelijaa omien opintojensa ohella.

*Me olemme myös oppilaita! Kukaan ei voi vaatia meitä opastamaan oppilasta, siihen menisi koko aika ja sen myötä oma opiskelu kärsisi myös. (Opiskelija 9)*

Ärtymystä opiskelijoissa aiheuttaa myös se, jos Kampus-opiskelija ei joudu tai pysty osallistumaan kaikkiin samoihin tehtäviin ja aineisiin kuin he itse joutuvat osallistumaan. Heitä ihmetyttää Kampus-opiskelijan aloitekyvyttömyys tunneilla ja he epäilevätkin, ettei hän itse ole ollenkaan kiinnostunut opinnoistaan kyseisessä oppilaitoksessa, koska niin harvoin osallistuu tunnin toimintaan.

Häiritsevästi käyttäytyvää Kampus-opiskelijaa opettaneiden opettajienkin mielestä opiskelijoiden toiminta ja oppiminen tunneilla on vaikeutunut, kun Kampus-opiskelija on käyttäytymisellään vienyt opiskelijoiden huomion, ei ole pystynyt keskittymään tunnin kulkuun tai on toiminnallaan aiheuttanut vaaratilanteita itselleen ja muille opiskelijoille. Tällöin Kampus-opiskelijan mukaanotto tunnilla on vienyt opiskelijoilta aikaa heidän omaan suoritukseensa varatusta ajasta. Opetussisällöt itsessään myös vaativat opiskelijoiden tarkkaavaisuutta ja taitoa, jolloin Kampus-opiskelijan jatkuva huomiointi on ollut mahdotonta.

*...me joskus otettiin syksyllä aika tiukastikin yhteen just tän tyyppisistä asioista kun..mä kyselen toimintaa tai annan palautetta jostain toimenpiteestä, niin se on myös Matilla semmonen hetki, että silloin hänen täytyy jaksaa kuunnella ja..näissä me niinku mentiin koko ajan eteenpäin. (Opettaja 19)*

*...se seisominen siinä suorituspaikalla, kun toisen pitäis tehdä jotakin, niin tätä..tämä on Matille erittäin vaikeata ja on osin tommosessa, missä meillä..meillä tuota tapahtuu monia toimintoja yhtäaikaan, niin Matti on osin jopa vaarallinen, mutta ne opiskelijat on oppinu seuraamaan sitä, että niin ne..niin ne hoitaa sen pois, mutta Matti itse ei ymmärrä sitä. (Opettaja 3)*

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä Kampus-ohjelmasta ja Kampus-opiskelijan opiskelusta heidän koulutusohjelmassaan lukuvuoden 1995-1996 aikana. Kampus-ohjelman alkutaival opettajien ja opiskelijoiden keskuudessa näyttää olevan ihmettelyn, kysymysten, pohdintojen, ärtymysten, oivallusten ja uuden oppimisen aikaa. Harvoilla opettajista ja opiskelijoista on selkeä ja johdonmukainen kanta Kampus-ohjelmaan ja Kampus-opiskelijan opiskeluun heidän koulutusohjelmassaan. Kokemukset ja mielipiteet ovat vasta rakentumassa ja ne vaihtelevat myönteisistä ja kannustavista ristiriitaisiin ja kielteisiin kokemuksiin. Kokemusten kirjo kertonee kuitenkin, että Kampus-ohjelmassa on sekä hyviä ja toimivia että kehittämistarpeessa olevia osa-alueita. Kokemusten kartoittamisella voidaan tukea Kampus-ohjelman kehittämistä yhä toimivammaksi ja yhteistyökykyisemmäksi vaihtoehdoksi vammaisten henkilöiden koulutuksessa tulevaisuudessa.

### **Periaatteessa ihan hyvä**

Myönteistä suhtautumista Kampus-ohjelmaan kuvaa se, että Kampus-ohjelma ja sen toiminnan idea koetaan periaatteessa ihan hyvänä. Varsinkin opettajat toteavat Kampus-ohjelman ideana mielenkiintoiseksi ja kokeilutoimintana varteenotettavaksi. Heidän mielestään myös opiskelijat ovat ottaneet Kampus-opiskelijan mukavasti vastaan ja opiskelijat itsekkin ovat todenneet Kampus-opiskelijan tuovan vaihtelua ja piristystä opiskelupäiviin. Näyttää kuitenkin siltä, että Kampus-ohjelman toiminnan idean ja käytännön toteutuksen välillä koetaan useita ongelma-alueita. Vaikka Kampus-ohjelma ideana koetaankin mielenkiintoiseksi ja "oikeansuuntaiseksi", sekä opettajat että opiskelijat tuovat esille monia, lähinnä ohjelman toteutuksessa kokemiin ongelmia. Nämä ongelmat ovat johtaneet siihen, että Kampus-ohjelman on koettu osittain epäonnistuneen tehtävässään ja toteutuksessaan.

Sama idean ja käytännön kohtaamisen ristiriita on huomattavissa myös tämänhetkisen vammaisten koulutuksellista integraatiota koskevan lainsäädännön ja käytännön toteutuksen välillä. Lainsäädännössämme on edelleen tavoitteena tasa-arvoisten jatkokoulutusmahdollisuuksien turvaaminen vammaisille henkilöille eli heidän sijoittamisensa yleisiin jatkokoulutuspaikkoihin on tällä hetkellä arvostettu ja tavoiteltu asia. Käytännössä näyttää kuitenkin siltä, että vaikka vammaisten henkilöiden sijoittuminen tavallisiin jatko-opintoihin on lisääntymässä, integraation lisäämiselle on edelleen paljon esteitä.

### **Kaikkien kokema hyöty vahvuutena**

Kampus-ohjelman idean ja ajatuksen toteuttamiskelpoisuutta ja toiminnan mielekkyyttä on perusteltu lähinnä hyödyn ja etujen saamisen näkökulmasta. Voi olla, että haastattelujen ja kyselyn kysymystenasettelut (ks. liitteet 1 ja 2) tukevat hyötynäkökulman korostumista. Kampus-ohjelmassa opiskelusta koetaan olevan hyötyä sekä Kampus-opiskelijalle itselleen että muille opiskelijoille ja koulutusohjelmassa tapahtuvalle opetustoiminnalle. Kampus-opiskelijalle koituvia etuja pohdittaessa keskeisenä näkökulmana on tavallisen (vammattomien ihmisten) ympäristön ja "ei-tavallisen" (vammainen ihmisten) ympäristön vastakkainasettelu. Tavallisen ympäristön toimintaan osallistumisen ajatellaan mahdollistavan Kampus-opiskelijalle monia sellaisia kokemuksia ja asioita, jotka tavallisessa ympäristössä eläville ovat itsestäänselvyksiä, mutta joiden nähdään puuttuvan ns. ei-tavallisessa ympäristössä eläviltä. Kampus-opiskelijan todetaan saavan mahdollisuuksia esimerkiksi osallistumiseen, laajempiin ihmissuhteisiin, yhteenkuuluvuuden kokemuksiin, valintojen tekemiseen, persoonalliseen kasvuun ja tiedollisilla ja taidollisilla alueilla kehittymiseen. Sekä kanadalaisen vastaavan On Campus -ohjelman opettajien näkemykset (McDonald, ei vl.) että Bakerin ym. (1994) meta-analyysin tulokset opiskelijan saamista eduista tukevat tutkimukseni tuloksia.

Muille opiskelijoille ajatellaan olevan etua Kampus-opiskelijan opiskelusta koulutusohjelmassa, sillä hän on heille esimerkki erilaisesta ihmisestä ja opiskelijasta. Hänen kanssaan vuorovaikutuksessa olemisen ja yhdessä toimimisen ajatellaan

lisäävän opiskelijoiden valmiuksia kohdata vammaisia ihmisiä ja suhtautua heihin hyväksyvämmiin ja suvaitsevammin. Useissa tutkimuksissa on todettu vammaisten koulutuksellisen integraation vaikuttavan pääosin myönteisesti muiden opiskelijoiden kehittymiseen esimerkiksi seuraavissa asioissa: vastuullisuus toisten ihmisten tarpeista kasvaa, syntyy arvostavia suhteita vammaisten henkilöiden kanssa, persoonallisuus, henkilökohtaiset arvostukset ja asenteet kehittyvät, suvaitsevaisuus ja empaattisuus muita kohtaan lisääntyy, erilaisuuden arvostus lisääntyy ja pelko erilaisuutta kohtaan vähenee (Beh-Pajoo 1991; Helmstetter, Peck & Giangreco 1994; Peck, Donaldson & Pezzoli 1990). Toisaalta toisissa tutkimuksissa todetaan, ettei kokemuksilla vammaisista ole myönteistä vaikutusta opiskelijoiden yleisiin käsityksiin ja uskomuksiin vammaisista henkilöistä. (Hastings & Graham 1995; Keski-Filppula & Koponen 1994, 156.)

Kampus-opiskelija voi olla osaltaan tukemassa myös opettajia opetuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa ja opiskelijoita ammatillisen osaamisen monipuolisessa kehittämisessä. Opiskelijoilla on mahdollisuus testata oppimaansa teoriaa vammaisuudesta käytännössä ja näin syventää opintojaan ja saada valmiuksia tuleviin työelämän tehtäviin.

### **Erilaisuuden kokeminen**

Opiskelijoiden suhtautuminen Kampus-opiskelijaan ja hänen koulutusohjelmassa opiskeluunsa vaihtelee voimakkaasti. Keskeisiä suhtautumiseen vaikuttavia tekijöitä näyttävät olevan sekä Kampus-opiskelijan erilaisuus ihmisenä ja opiskelijana että se, koetaanko Kampus-opiskelijan aiheuttavan häiriötä omalle oppimiselle. Osa opiskelijoista näyttää hyväksyvän Kampus-opiskelijan ja hänen osallistumisensa ilman suurempia pohdintoja. Kampus-opiskelijan erilaisuudella nähdään opettavaista merkitystä itselle ja kokemukset hänestä muutoinkin ovat olleet myönteisiä. Lisäksi tuloksista on todettavissa, että opiskelijoiden suhtautuminen saattaa olla hyvätahtoista, vaikka he eivät kokisikaan Kampus-opiskelijan mukanaoloa koulutusohjelmassaan täysin mielekkäänä.

Kampus-opiskelijan kyvyttömyys ja taitamattomuus vuorovaikutussuhteiden luomisessa ja kommunikoinnissa on joidenkin opiskelijoiden mielestä pulmallista. Opettajatkin toteavat Kampus-opiskelijan passiivisuuden ja osallistumattomuuden näkyvän juuri siinä, ettei hän itse ota kontaktia muihin ryhmän opiskelijoihin. Opiskelijoilla on ollut vaikeuksia luoda kontakteja ja ylläpitää vuorovaikutusta Kampus-opiskelijaan, jos hän ei itse ole tukenut sitä mitenkään. Myös Helmstetter ym. (1994) ja Peck ym. (1990) ovat todenneet, että vammaisten opiskelijoiden käyttäytyminen ja puutteet kontaktin ottamisen taidoissa voivat varsinkin alkuaikoina hämmentää muita opiskelijoita. He voivat kokea epävarmuutta ja pelkoakin siitä, kuinka tilanteessa tulisi toimia. (Helmstetter ym. 1994; Peck ym. 1990.) Opiskelijoiden suhtautuminen Kampus-opiskelijaan saattaa osittain kertoa alkuaikojen koetusta hämmennyksestä ja pelostakin kohdata erilainen opiskelija.

Kampus-opiskelijan osallistuminen opetukseen on herättänyt myös voimakkaita ärtymyksen tunteita opiskelijoissa. Kampus-opiskelijan ärsyttäväksi piirteiksi koetaan passiivinen osallistuminen tuntien toimintaan, kiinnostuksen puute, tuen tarve, erilainen ja hitaampi oppimisprosessi, sekä persoonallisuuden piirteet ja käyttäytyminen. Ärtymyksen taustalla voi olla todellinen tunne siitä, että Kampus-opiskelija erilaisella käyttäytymisellään ja osallistumisellaan häiritsee omaa oppimista. Tällöin ärtymys ei kohdistu niinkään itse Kampus-opiskelijan persoonaan, vaan hänen aiheuttamaansa häirintään tunnilla, minkä koetaan vievän liian paljon aikaa sekä opiskelijoiden oppimiselta että opettajien opetustyöltä. Nämä kokemukset ovat johtaneet myös siihen, että joidenkin opiskelijoiden suhtautuminen Kampus-opiskelijaan näyttää muuttuneen kielteisempään suuntaan lukuvuoden aikana. Yhdenmukaisista vastauksista päätellen osa opiskelijoista on mahdollisesti keskustellut keskenään vastausten sisällöistä, mikä saattaa vaikuttaa esiin nostettujen kokemusten voimakkuuteen.

Tulkintojen tekemiseksi olisi tärkeä tietää, minkä verran ja millaisia aikaisempia kokemuksia eri koulutusohjelmien opiskelijoilla on vammaisista ikätovereista ja mitä vaikutusta niillä on heidän suhtautumiseensa. Joillekin opiskelijoista oli ehkä ensimmäinen kerta, kun he tapasivat vammaisen henkilön omassa opiskelu- ja lähiympäristössään. Myös sekä suhtautumisen vaihtelevuuden että koulutusalan ja muiden

vastaavien tekijöiden (ikä sukupuoli, tausta, jne.) välinen yhteys olisi mielenkiintoinen, mutta tämän tutkimusaineiston puitteissa mahdoton, pohdinnan aihe.

### **Tiedon tärkeä rooli**

Aineistossa toistuu useissa yhteyksissä kokemukset riittävän tiedon puuttumisesta Kampus-ohjelmasta ja -opiskelijasta. Tiedon puutteen nähdään vaikuttavan Kampus-opiskelijaan suhtautumiseen, hänen opintojensa suunnitteluun ja tavoitteenasetteluun sekä opetuksen eriyttämiseen. Opettajilla ja opiskelijoilla näyttää olevan sellainen "mistä on kysymys"-mieliala, joka saa heidät suhtautumaan hieman varauksellisesti koko ohjelmaan. Myös Kampus-ohjelman nostattamat ärtymyksen tunteet näyttävät liittyvän koettuun tiedon puutteeseen. Opiskelijoilla ja opettajilla voi olla epävarmuuden tunteita siitä, mitä heiltä odotetaan ja mikä on heidän roolinsa Kampus-opiskelijan opintojen tukemisessa. Kampus-ohjelman synnyttämässä uudessa tilanteessa koetaan riittävä etukäteisvalmistelu ja -tiedotus välttämättömäksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että opettajien mielestä vammaisen opiskelijan yleiseen opetukseen sijoittamisen onnistumiseen vaikuttaa opettajien riittävä valmistelu vammaisen opiskelijan kanssa toimimiseen ja riittävä koulutus (Ihatsu 1992, 52-53; Määttä 1989, 82; Scruggs & Mastropieri 1996; Trump & Hange 1996; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumell 1996).

Opettajien ja opiskelijoiden kertomat kokemukset osoittanevat, että heille välitetty tieto sekä Kampus-ohjelmasta, sen tarkoituksesta, tavoitteista ja toiminnasta että itse Kampus-opiskelijasta on ollut liian vähäistä. Toisaalta on huomattava, että opettajilla ja opiskelijoilla on ollut mahdollisuus saada sekä ennakkoon että ohjelman aikana tietoa Kampus-ohjelmasta esitteestä ja Kampus-opiskelijan seurassa liikkuvalla Kampus-opettajalta. Siten kokemuksia tiedon puutteesta voi myös peilata sitä näkökulmaa vasten, että Kampus-ohjelman toiminnan idea vammaisten henkilöiden sijoittamisesta yleisiin jatkokoulutuspaikkoihin saattaa olla täysin uusi asia useiden koulutusohjelmien opettajien ja varsinkin opiskelijoiden kokemuspöydissä. Vammaisten koulutuksellisen integraation taustalla olevat eettiset periaatteet ja toteuttamistavat eivät ole ehkä tuttuja ja sisäistyneitä, jolloin uuteen tilanteeseen sopeutuminen ja

siinä toimiminen tuntuu hankalalta. Tällaisessa tilanteessa epävarmuus toimivista ja oikeista toimintatavoista ja suhtautumiskeinoista voidaan virheellisestikin mieltää tiedon puutteeksi. Kampus-ohjelmaan ja -opiskelijaan suhtautuminen saatetaan nähdä jotenkin erityistä tietämystä ja osaamista vaativana, vaikka sinänsä siinä ei olisikaan mitään erityistä.

### **Kampus-opiskelijan kyvyt ja koulutusohjelman tavoitteet ristiriidassa**

Kampus-opiskelijan kykyjen ja koulutusohjelmien kurssitavoitteiden välillä koettu ristiriita näyttää johtavan pohdintoihin Kampus-opiskelijan osallistumisen mielekkyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta. Kurssien tavoitteet ja opetuksen taso saattavat olla niin kaukana Kampus-opiskelijan kyvyistä tai Kampus-opiskelijalla saattaa olla sellaisia puutteita sosiaalisissa taidoissa, ettei hänen osallistumistaan koeta mielekkääksi, mahdolliseksi tai edes suotavaksi. Näin ollen useat opettajat ja opiskelijat ovatkin miettineet, onko juuri heidän koulutusohjelmansa sopiva Kampus-opiskelijan taitojen kehittämiseen. Kysymyksen voi kääntää myös toisin päin: onko Kampus-opiskelija sopiva juuri heidän koulutusohjelmaansa. Kampus-opiskelijan opetuksen eriyttämisen vaihtoehdoksi näyttää nousevan hänen poistamisensa koulutusohjelmasta. Poistamista perustellaan opiskelijan eduilla: tarjolla olevat kurssit eivät ole tarpeen hänelle, kurssit eivät kiinnosta häntä, osallistuminen ei ole tuloksellista ja osallistumisen estyminen heikentää itsetuntoa ja aiheuttaa pitkästyistä, turhautumista sekä ulkopuolisuuden kokemuksia. Olettamus, että osallistumisen rajoitukset johtuvat lähinnä vammaisesta opiskelijasta ja hänen ominaisuuksistaan, on tullut esille myös muissa tutkimuksissa (Salminen 1996, 359; York & Tundidor 1995).

Opettajat näyttävät kokevan koulun käytännöt suhteellisen muuttumattomina ja myös ulkopuolelta rajoitettuna käytettävissä olevien resurssien (esim. ryhmäkoko, tuntimäärät ja aika) takia. Scruggs ja Mastropieri (1996) ovat opettajien integraatioasenteita kartoittaneiden tutkimusten yhteenvedon pohjalta todenneet vain yhden kolmasosan opettajista kokevan, että heillä on riittävästi aikaa, taitoja, koulutusta tai materiaalisia ja henkilökohtaisia resursseja käytettävissään erityistä tukea tarvitsevan opiskelijan huomiointiin (ks. myös York & Tundidor 1995). Lisäksi opettajat



olettavat lievemmin vammaisten henkilöiden sopivan paremmin juuri heidän koulutusohjelmiinsa. Aikaisempien tutkimusten mukaan opiskelijan vamman vakavuusasteen lisääntyessä opettajien luottamus opiskelijan integroinnin mahdollisuuteen vähenee (Forlin, Douglas & Hattie, 1996; Moberg 1984, 34, 51; Ward, Center & Bochner, 1994; ks. myös Scruggs & Mastropieri 1996). Täyden integraation mallin näkemys on vastakkainen sille, että opiskelijan tulisi sopeutua koulun asettamiin vaatimuksiin. Siinä tavoitteena on, että koulu muuttuu ja sopeutuu opiskelijan tarpeiden mukaan eli opiskelija saa tarvitsemansa tuen siellä, missä kulloinkin on.

Omassa tutkimuksessani muutama opettajista toteaa haluavansa vaikuttaa Kampus-opiskelijan valintaan. Keskeisin perustelu on, että tällä tavoin taataan Kampus-opiskelijan kykyjen vastaavuus koulun asettamien vaatimusten ja toiminnan realiteettien kanssa. Saattaa myös olla, että osa opettajista kokee, ettei heidän omaa ammattitaitoaan ja tietämystään ole arvostettu tarpeeksi, kun Kampus-opiskelijan valinta koulutusohjelmaan on tapahtunut muualla. Opettajilla ei ole ollut mahdollisuutta etukäteen arvioida, sopiiko opiskelija kurssille ja onko opettajilla valmiuksia hänen vastaanottamiseensa. Laasasen (1992, 73-74, 93) tutkimuksen mukaan ammatillisten oppilaitosten opettajat halusivat oppilaitokselleen suurempaa vastuuta opiskelijavalintaan, jolloin opettajien kokemat rajalliset mahdollisuudet kaikkien opiskelijoiden kouluttamisesta ammatti-ihmisiksi voitaisiin ottaa huomioon.

### **Eriyttämisen vaivattomuus ja vaikeus**

Kampus-opiskelijan opetuksen eriyttäminen nähdään yhtenä keinona tukea hänen opiskeluaan koulutusohjelmassa. Opettajien käsitykset eriyttämisestä ja sen toteuttamisesta vaihtelevat. Osalle opettajista eriyttäminen näyttää olevan luonnollista toimintaa luokassa, jossa on paljon erilaisia opiskelijoita. Tällöin Kampus-opiskelijan koetaan sulautuvan hyvin muiden joukkoon heterogeenisessä ryhmässä, eikä juuri hänen kanssaan käytettyjä opetuksellisia keinoja mielletä eriyttämiseksi. Eriyttäminen pitäisikin mieltää normaalina toimintana luokassa, jossa kaikki yksilöt ovat erilaisia ja eriyttämistarve syntyy tästä luonnollisesta tilanteesta. Yleisopetuksessa opetuksellisin keinoin tapahtuva eriyttäminen parhaimmillaan toimii myös sillä tavoin, että se

estää turhan leimautumisen syntymisen. (Koro 1991, 10-11.) Jotkut opettajista toivatkin esille, ettei Kampus-opiskelijan erityisyyden esiin nostaminen ja korostaminen missään tilanteessa ole tarpeellista, koska se voi horjuttaa hänen asemaansa muiden opiskelijoiden joukossa.

Vaikka yksilöllisten tavoitteiden asettelu ja opetuksen eriyttäminen niiden pohjalta nähdään yleensä tarpeelliseksi, joidenkin opettajien mielestä sitä on käytännössä hankala toteuttaa. Sen ajatellaan vievän liikaa aikaa ja voimavaroja opetukselta ja muilta opiskelijoilta sekä tuovan lisätyötä muutenkin paineessa oleville opettajille. Opettajilla on ristiriitaisia tuntemuksia siitä, miten kaikkien opiskelijoiden tarpeet voitaisiin turvata luokassa, jossa on sekä vammaisia että vammattomia opiskelijoita (ks. Vaughn ym. 1996; Trump & Hange 1996). Salmisen (1996, 358-359) ammatilaitosten rehtoreille tekemässä kyselyssä rehtorit toteavat opettajien kokevan opetuksen eriyttämisessä suuria vaikeuksia, jotka koetaan myös integraation esteiksi.

Eriyttämisen keinojen keksimisessä koetaan myös jonkin verran epävarmuutta. Jotkut opettajista ovat esimerkiksi pohtineet, onko heidän toimintansa Kampus-opiskelijan kanssa ollut hyödyllistä ja oikein, vai olisiko jokin muu toimintatapa ollut parempi. Laasasen (1992) tutkimuksessa ilmeni, että useat ammatillisten oppilaitosten opettajat kokivat valmiutensa opetuksen eriyttämiseen heikoiksi tai vain kohtuullisiksi. Vaikka halua eriyttävään opetukseen olisi ollutkin, ajan, kokemuksen ja materiaalin puutteet riittämättömän koulutuksen ohella koettiin eriyttämisen esteiksi. (Laasanen 1992, 61, 86-87.) Omassa tutkimuksessani pari opettajista pohtii koulutuksen puutteen vaikeuttavan Kampus-opiskelijan kohtaamista. Koulutusta tärkeämmäksi opetustyönsä tueksi opettajat näyttävät kuitenkin kokevan aikaisemmat työ- ja muut kokemukset vammaisista henkilöistä. Määttä (1989) onkin todennut, ettei koulutus voi antaa yksiselitteisiä neuvoja käytännön tilanteisiin. Uusien opetusmenetelmien ja -taitojen sijasta vammaisten sijoittaminen yleiseen koulutukseen vaatiikin opettajalta lähinnä uudistushalua, myönteistä ammatillista minäkäsitystä sekä yhteistyöhalua. (Määttä 1989, 89.)

### **Kenen tarpeet etusijalla?**

Opettajien opetukseen käytettävissä oleva aika näyttää asettavan Kampus-opiskelijan ja muiden opiskelijoiden tarpeet vastakkain. Molempien tarpeet tiedostetaan, mutta opettajat joutuvat miettimään, kumman tarpeet he asettavat etusijalle. Ajankäytön pulmat lisääntyvät, jos ryhmät ovat opiskelijamäärältään suuria, jolloin muutenkin yhden opiskelijan huomiointiin jää vähemmän aikaa. Lisäksi opetustyössä koetut muut paineet, joita tulee esimerkiksi tuntimäärien supistamisesta, lisäävät kokemuksia ajan riittämättömyydestä. Yleensä opettajat näyttävät päätyvän siihen, että koulutusohjelman varsinaiset opiskelijat ovat oikeutettuja saamaan ensisijaisesti heidän aikansa ja resurssinsa. Opettajilla on huoli siitä, että koulutusohjelman varsinaiset opiskelijat saavat tuntimäärien supistamisesta huolimatta riittävät ammatilliset valmiudet koulutuksessaan.

Ajan riittämättömyyttä voi katsella myös asioiden tärkeysjärjestykseen asettamisen kannalta. Kampus-opiskelija saatetaan kokea ylimääräiseksi opiskelijaksi, joten hänen erityistä huomiointiaan ei koeta kovin merkittäväksi silloin kun aikaa on rajatusti käytettävissä. Kampus-opiskelijahan ei ole koulutusohjelman varsinainen opiskelija, eivätkä hänen opetukselliset ja ammatilliset tavoitteensa ole vastaavat kuin muilla opiskelijoilla. Myös kokemukset siitä, etteivät opettajat ja opiskelijat oikein tiedä, mikä Kampus-ohjelma on ja mikä tarkoitus Kampus-opiskelijan mukanaololla heidän koulutusohjelmassaan on, tukevat tätä näkemystä. Ajankäytön ristiriidat näyttävät korostuvan silloin, jos opiskelija häiritsee tunnin kulkua käyttäytymisellään. Opettajat kokivat tällaisen Kampus-opiskelijan vaativan liikaa huomiota esimerkiksi keskittymättömyydellään tai aiheuttamalla vaaratilanteita itselle ja muille. Näissä tilanteissa opettajat erityisesti pohtivat, miten voisivat jakaa aikansa tasapuolisesti muiden opiskelijoiden ja Kampus-opiskelijan kesken. Opettajien integraatiokokemuksia koskevissa tutkimuksissa on todettu opettajien kokevan yhtenä integraation esteenä opiskelijan käyttäytymishäiriöt ja kokemukset juuri käyttäytymishäiriöisten opettamisesta ovat kielteisempiä kuin muiden ryhmien opettamisesta (Ihatsu 1992, 52; Moberg 1984, 51).

## **Tulevan yhteistyön ehtoja**

Kysyin opettajien halukkuutta jatkaa yhteistyötä Kampus-ohjelman kanssa. Opettajat olivat periaatteessa halukkaita ja valmiita jatkossakin tekemään yhteistyötä. Yhteistyön jatkaminen ei ollut kuitenkaan kaikille opettajille itsestään selvää, vaan he asettivat tiettyjä toivomuksia tai vaatimuksia tulevalle yhteistyölleen Kampus-ohjelman kanssa. Yhteistyölle asetetut ehdot perustuvat juuri edellä läpikäytyihin hankalaksi koettuihin asioihin, jotka opettajien mielestä vaikeuttavat tai jopa estävät vammaisen opiskelijan sijoittumista tavallisiin jatko-opintoihin. Niinpä opettajien mielestä jatkossa pitäisikin kiinnittää huomiota mm. Kampus-opiskelijan kykyihin ja tasoon, koulutusohjelman edellytyksiin ottaa vammaisen opiskelija, yhteiseen suunnitteluun ja tavoitteiden asetteluun, riittävään tiedotukseen ja tukeen sekä opetusjärjestelyllisiin seikkoihin. Kanadan On Campus -ohjelmassa 24 % opettajista asetti ehtoja yhteistyölle ja he totesivat ehtojen liittyvän opiskelijaan, hänen vamma-tyyppiinsä ja tarjolla oleviin kursseihin. 71 % opettajista oli valmis yhteistyöhön ilman ehtoja. (McDonald, ei vl.) Näyttäisi siltä, että sekä opettajien että opiskelijoiden asenteellisten käsitysten sijaan saattaakin olla mielekkäämpää keskittyä tutki- maan tilanteen tuomia konkreettisia kysymyksiä, mikä on hyvä asia myös Kampus-ohjelman jatkuvan kehittämisen kannalta.

Opettajien ja opiskelijoiden kertomat kokemukset ja mielipiteet Kampus-ohjelmasta tuskin ovat "lopullisia", vaan ne jatkavat muotoutumistaan edelleen tilanteiden vaihtuessa ja Kampus-ohjelman tullessa tutummaksi. Tällä hetkellä kokemukset näyttävät olevan voimakkaasti sidoksissa koulutusohjelmassa opiskelevan Kampus-opiskelijan persoonaan ja toimintaan. Opettajien ja opiskelijoiden uusintahaastattelu myöhem- mässä vaiheessa tarjoaisi mahdollisuuden tarkastella, vakiintuvatko nämä kokemukset ja mielipiteet Kampus-ohjelman ensimmäiseltä toimintavuodelta ajan mittaan, vai muuttuvatko ne oleellisesti erilaisiksi, ja mitkä seikat muutokseen vaikuttavat.

## LÄHTEET

- AAMR: American association on Mental Retardation. 1992. *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports*. 9.painos. Annapolis: AAMR Publication Center.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Alasuutari, R. 1993. *Laadullinen tutkimus*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Ammatilliset oppilaitokset 1996. *Koulutus 11*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. 1995. The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership* 52 (4), 33-35.
- Beh-Pajooh, A. 1991. The effects of social contact on college students' attitudes toward severely handicapped students and their educational integration. *Journal of Mental Deficiency Research* 35, 339-352.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Needham, MA: Sage.
- Bradley, V. J. 1994. Evolution of a new service paradigm. Teoksessa V. J. Bradley, J. W. Ashbaugh & B. C. Blaney (toim.) *Creating individual supports for people with developmental disabilities. A mandate for change at many levels*. Baltimore: Brookes, 11-32.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13*.
- Erityisopetus 1987/88. 1989. *Koulutus ja tutkimus 16*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Euroopan Neuvoston Vammaispoliittinen kokonaisohjelma. Pariisi, marraskuu 1991. *Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 1993:5*.
- Forlin, C., Douglas, G., Hattie, J. 1996. Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability Development and Education* 43, 119-134.
- Hastings, R. P. & Graham, S. 1995. Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: the effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology* 15, 149-159.

- Helmstetter, E., Peck, C. A. & Giangreco, M. F. 1994. Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A statewide survey of high school students. *The Journal of The Association for Person with Severe Handicaps* 19, 263-276.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Ihatsu, M. 1992. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 46.
- Jahnukainen, M. 1996. Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen jatkokoulutusvirrat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 239-249.
- Jorgensen, C. M. 1992. Natural supports in inclusive schools. Curricular and teaching strategies. Teoksessa J. Nisbet (toim.) Natural supports in school, at work, and in the community for people with severe disabilities. Baltimore: Brookes, 179-215.
- Kampus-ohjelman esite. 1995. Julkaisematon moniste.
- Keskiasteen kehittämisohjelma vuosille 1986-88. Valtioneuvoston hyväksymä 3.5. 1985.
- Keski-Filppula, S. & Koponen, L. 1994. Samanlainen, samanlainen, erilainen... Kuinka 12-vuotiaat kuvailevat erilaisina pitämiään ihmisiä ja asennoituvat heihin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Koro, J. 1991. Eriyttämisen lähtökohdat. Teoksessa J. Koro, P. Laakkonen, P. Lintala, A. Saarikoski & R. Skyttä. Eriyttäminen ammatillisessa koulutuksessa. Ammattikasvatushallitus. VAPK.
- Kuhn, T. 1962. The structure of scientific revolutions. 2.painos. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuorelahti, M-L. 1993. Peruskoulun erityisluokalta jatkokoulutukseen. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laasanen, P. 1992. Asenteelliset eriyttämisvalmiudet ammattioppilaitoksessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Liimatainen-Lamberg, A-E. & Virtanen, P. (1996). Säädökset ja sopimukset käytännössä. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 425-445.

- Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1991. Restructuring for quality. Teoksessa J. W. Lloyd, N. N. Singh & A. C. Repp (toim.) *The regular education initiative: alternative perspectives on concepts, issues and models*. DeKalp, IL: Sycamore, 43-55.
- McDonald, L., Frank, S., Uditsky, B., Symons, F. & MacPherson-Court, L. An inclusive university program for students with moderate to severe developmental disabilities: student, parent, and faculty perspectives. (Julkaisematon käsikirjoitus.) University of Alberta: Department of Educational Psychology.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. *Kasvatus* 21, 241-245.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Eri-tyisopetuksen tila*. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 121-136.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokalle? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 17.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mänty, T. (1996). Tuottiko ammatillinen erityisopetus tulosta? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Eri-tyisopetuksen tila*. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 386-407.
- Määttä, K. (toim.) 1989. Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä. Fyysinen yksilöintegraatio opettajien, koulutoimenjohtajien ja opettajaksi opiskelevien arvioimana. Lapin korkeakoulu. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* B 9.
- O'Neil, J. 1994. Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership* 52 (4), 7-11.
- Patton, M. 1980. *Qualitative evaluation methods*. 3.painos. Beverly Hills: Sage.
- Peck, C. A., Donaldson, J. & Pezzoli, M. 1990. Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps* 15, 241-249.
- Saarinen, M. 1994. Kampus-ohjelma kehitysvammaisen nuoren integraation tukena. Tapaustutkimus tuetusta yhteisöön liittymisestä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Salminen, J. 1989. *Eri-tyispedagogiikka ja erityisopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Salminen, J. 1996. Miten ammatilliset oppilaitokset toteuttavat erityisopetusta? Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 355-362.
- Saloviita, T. 1993. Haastavaan käyttäytymiseen vaikuttaminen: Tuetun yhteisöön liittymisen malli. Teoksessa M. Anttila & T. Kupari (toim.) Toivoa täynnä! Kehitysvammaisten kuntoutuksen verkostot -seminaari I. Stakes. Raportteja 108.
- Saloviita, T. 1996. Kampus-ohjelman toiminta-ajatus ja toimintamalli. Julkaisematon moniste.
- Saloviita, T. 1995. Tulevaisuudensuunnitelma. Julkaisematon moniste.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 1996. Teacher perception of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Smull, M. W. & Bellamy, C. T. 1991. Community services for adults with disabilities. Policy challenges in the emerging support paradigm. Teoksessa L. H. Meyer, C. A. Peck & L. Brown (toim.) Critical issues in the lives of people with severe disabilities. Baltimore: Brookes, 527-536.
- Stainback, W. & Stainback, S. 1991. A rationale for integration and restructuring: A synopsis. Teoksessa J. W. Lloyd, N. N. Singh & A. C. Repp (toim.) The regular education initiative: alternative perspectives on concepts, issues and models. DeKalp, IL: Sycamore, 225-239.
- Staub, D. & Peck, C. A. 1995. What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership* 52 (4), 36-40.
- Strully, J.L. & Strully, C.F. 1989. Friendships as an educational goal. Teoksessa S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (toim.) Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Paul H. Brookes, 59-68.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Trump, G. C. & Hange, J. E. 1996. Teachers perception of and strategies for inclusion: A regional summary of focus group interview findings. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 574)



- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 387-398.
- Uditsky, B., Frank, S., Hart, L. & Jeffery, S. 1988. On Campus: Integrating the university environment. Teoksessa D. Baine, D. Sobsey, L. Wilgosh & O. Kysela (toim.) *Alternative futures for the education of students with severe disabilities*. University of Alberta: Printing Services, 96-103.
- Vajaakuntoisten työllistäminen. Vajaakuntoisten henkilöiden ammatillista kuntoutusta ja työllistämistä koskeva kansallinen toimintaohjelma. 1988. Kuntoutusasiain neuvottelukunta. Helsinki.
- Vajaasta varteenotettavaksi. Vajaakuntoisten henkilöiden ammatillista kuntoutusta ja työllistämistä koskeva kansallinen toimintaohjelma. 1995. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 4.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L. 1996. Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice* 11, 96-106.
- Ward, J., Center, Y. & Bochner, S. 1994. A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education* 21, 34-39.
- Yhdistyneet Kansakunnat (1982). Vammaisia koskeva yleismaailmallinen toimintaohjelma. Päätöslauselema sisältyy YK:n dokumentteihin A/37/51, Yleiskokouksen viralliset asiakirjat, 37. istunto, liite n:o 51.
- Yhdistyneet Kansakunnat (1993). Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet. Hyväksytty YK:n yleiskokouksen 48. istunnossa 20 joulukuuta 1993.
- Yhdistyneet Kansakunnat (1975). Vammaisten oikeuksien julistus. Hyväksytty YK:n yleiskokouksessa 30. istuntokaudella 9. 12. 1975.
- York, J. & Tundidor, M. 1995. Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 31-44.

**LAIT, ASETUKSET JA KOMITEAMIETINNÖT**

Laki (487/87). Laki ammatillisista oppilaitoksista.

Laki (146/91). Laki ammatillisista oppilaitoksista annetun lain muuttamisesta.

Laki (474/78). Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä.

Asetus (218/86). Asetus ammatillista kuntoutusta ja työllistämistä (vajaakuntoiset henkilöt) koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta.

Asetus (491/87). Asetus ammattioppilaitoksista.

Komiteamietintö 1973: 154. Ammatillisen erityisopetuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.

Komiteamietintö 1982: 35. Kansainvälisen Vammaisten Vuoden 1981 Suomen komitean mietintö. Helsinki.

Komiteamietintö 1979: 7. Vammaisten ammatillisen koulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.

Komiteamietintö 1983: 37. Vuoden 1979 kansanopistotoimikunta. II mietintö. Helsinki.

## LIITTEET

### Liite 1. Opettajien haastattelu

#### Haastatteluteemat:

KOKEMUKSIA JA AJATUKSIA KAMPUS-OPISKELIJAN OPISKELUSTA NORMAALIYHTEISÖSSÄ (Millaisia kokemuksia sinulla on, mitä merkitystä on, että Kampus-opiskelija opiskelee teidän oppilaitoksessanne?)

- mitä merkitystä opettajan opetustyölle
- mitä merkitystä Kampus-opiskelijalle itselleen
  - mahdollinen hyöty/haitta
- mitä merkitystä muille opiskelijoille
  - mahdollinen hyöty/haitta

KAMPUS-OPISKELIJALLE LUODUT OPETUSTAVOITTEET JA -MENETELMÄT (Millaisia opetustavoitteita ja opetusmenetelmiä Kampus-opiskelijalle on luotu?)

- jos on: millaisia tavoitteita, onko tavoitteet saavutettu?
  - millaisilla menetelmillä?
- jos ei: miksi? (mitä kehittämissuunnitelmia?)
- mitä muuta koet Kampus-opiskelijan oppineen tähän mennessä, millä tavalla se näkyy?

KOKEMUKSET KAMPUS-OHJELMASTA (Millaisia kokemuksia sinulla on Kampus-ohjelmasta, oletko valmis tekemään jatkossakin yhteistyötä ohjelman kanssa?)

- millainen yleiskuva Kampus-ohjelmasta?
- millaisia hyviä kokemuksia?
- mitä kehittämissuunnitelmia näet?
- oletko halukas ottamaan jatkossakin Kampus-opiskelijan kursseille?
  - jos olet: miksi?
  - jos et: miksi?

**Liite 2. Opiskelijoiden kysely**

Minna Takkunen  
Vellamonkatu 4 A 6  
40700 Jyväskylä  
p. 941-633169

Jyväskylä 15.4.1996

Hyvä opiskelija!

Olen erityispedagogiikan opiskelija Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaa Kampus-ohjelmasta. Kampus-ohjelma on aloittanut toimintansa syksyllä 1995 ja nyt tarkoitukseni on kartoittaa opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia Kampus-ohjelman toiminnasta ja toteutuksesta. Opettajia olen käynyt haastattelemassa ja opiskelijoilta kerään tietoja kyselylomakkeella.

Ryhmässäsi on lukuvuonna 1995-1996 ollut Kampus-opiskelija. Pyydän sinua vastaamaan kolmeen Kampus-ohjelmaa koskevaan kysymykseen. Vastaaminen on vapaaehtoista. Tiedot ovat luottamuksellisia ja käytetään vain tutkimustarkoituksessa. Vastauslomakkeet palautetaan nimettöminä.

Sinunkin kokemuksesi ovat tärkeitä. Kiitos vastauksestasi!

Yhteistyöterveisin,

Minna Takkunen

(jatkuu)

**Liite 2.** (jatkuu)

Vastaa seuraaviin kysymyksiin ohessa jaettuun konseptiin. Palauta kysymyspaperi konseptin välissä.

Kysymykset:

1. Miten olet kokenut sen, että ryhmässäsi on opiskellut Kampus-opiskelija? Millaisia vaikutuksia sillä on mielestäsi ollut?
2. Onko siitä ollut mielestäsi hyötyä Kampus-opiskelijalle itselleen? Millaista?
3. Millainen mielikuva sinulle on muodostunut Kampus-ohjelmasta? Onko sinulla kehittämissuhteita?

Vastaatko vielä seuraaviin merkitsemällä rastin (x) oikeaan vaihtoehtoon:

nainen

mies

olen toiminut Kampus-opiskelijan tukihenkilönä

en ole toiminut Kampus-opiskelijan tukihenkilönä