

ASPERGER-LAPSEN INTEGRAATIO VUOROVAIKUTUKSEN JA
OPPIMISEN NÄKÖKULMASTA

Maija-Liisa Lax

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lax, Maija-Liisa

Asperger-lapsen integraatio vuorovaikutuksen ja oppimisen näkökulmasta.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2002, s. 81; 2 liite s.

Erityispedagogiikan laitos, pro gradu -tutkielma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla Asperger-pojan osittaista integraatiota normaaliin ala-asteen luokkaan. Samalla pyrittiin selvittämään, kuinka Asperger-piirteistä johtuvat ilmiöt vaikuttivat lapsen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja oppimisprosessiin erilaisissa koulutilanteissa.

Tutkimus suoritettiin laadullisena tapaustutkimuksena (case study) 3-luokkalaiselle pojalle. Tutkimusaineistona käytettiin pääasiassa haastatteluja. Muuta aineistoa olivat observoinnit, videoidut oppitunnit ja lapsesta kootut henkilödokumentit.

Tutkimustulokset osoittivat, että Asperger-lapsen integraatio vaatii jo suunnitteluvaiheesta alkaen tiivistä yhteistyötä lähinnä vanhempien ja opettajan välillä. Integraatio-opetuksen alkaessa erilainen oppimisympäristö ja struktuurin puuttuminen aiheuttivat lapselle stressiä ja väsymystä. Avustajan merkitys eri oppitunneilla oli vaihteleva, mutta ei merkityksetön. Asperger-lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat korostuivat välituntitilanteissa ja tuntitilanteiden alussa. Lapsi tunsu itsensä yksinäiseksi. Kontaktin ottaminen toisiin lapsiin oli ongelmallista ja se tapahtui yleensä jonkin materiaalin kautta. Taitoaineiden tunnit sujuivat hyvin. Lapsen audittiivinen kanava kuormittui, mikäli opetus pohjautui oppitunneilla puheen pohjalta saatavaan informaatioon. Avustajan läsnäolo, oppimateriaalin visuaalis-taminen ja lapsen oppimistyylin tuntemus olisivat helpottaneet lapsen integraatiossa selviytymistä.

Avainsanat:

Aspergerin oireyhtymä

integraatio/inkluisio

sosiaalinen vuorovaikutus

oppiminen

SISÄLTÖ

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ | 4 |
| 2.1 Autistiset häiriöt ja as-oireyhtymä | 7 |
| 2.2 As-oireyhtymän etiologia ja esiintyminen | 8 |
| 2.3 Sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat as-oireyhtymässä | 11 |
| 2.4 As-lasten strukturoitu pedagogiikka ja HOJKS | 14 |
| 3 INTEGRAATIO | 17 |
| 4 TUTKIMUSMENETELMÄ | 22 |
| 4.1 Tutkimusmenetelmän kuvaus | 22 |
| 4.2 Tutkittavan kuvailua | 23 |
| 4.3 Aineisto ja sen analysointi | 23 |
| 4.3.1 Haastattelut | 25 |
| 4.3.2 Havainnointi | 26 |
| 4.3.3 Henkilökohtaiset dokumentit | 27 |
| 4.3.4 As-vanhempien kuuleminen | 27 |
| 4.4 Tutkimuksen luotettavuus | 28 |
| 5 INTEGRAATIO-OPETUS | 31 |
| 5.1 Integraatio-opetuksen suunnitteluvaihe | 31 |
| 5.2 Integraatioon valmistautuminen | 33 |
| 5.3 Integraatio-opetuksen toteutuminen | 34 |
| 5.4 Luokanopettajan näkemys as-oppilaasta | 36 |
| 5.5 Yksilöllisten tarpeiden ja ominaisuuksien huomioiminen integraatiossa | 37 |
| 5.6 Avustajan merkitys integraatitunneilla | 40 |
| 5.7 Vanhempien käsitys integraatiosta | 43 |

| | |
|--|-----------|
| 6 VUOROVAIKUTUS | 45 |
| 6.1 Vuorovaikutus välituntitilanteissa | 46 |
| 6.2 Vuorovaikutus retkellä | 48 |
| 6.3 Vuorovaikutus integraatiotunneilla | 49 |
| 6.4 Vuorovaikutus erityisluokassa | 50 |
| | |
| 7 OPPIMINEN | 53 |
| 7.1 Ympäristöopin tunnit | 54 |
| 7.2 Kaunokirjoitustunnit | 56 |
| 7.3 Matematiikan tunnit | 57 |
| 7.4 Tekninen työ | 59 |
| 7.5 Liikuntatunnit | 61 |
| 7.6 Integraatio-opetuksen loppuvaihe | 62 |
| 7.7 Tutkimustulosten tiivistelmä | 64 |
| | |
| 8 POHDINTA | 67 |
| | |
| LÄHTEET | 72 |
| | |
| LIITTEET | 81 |

1 JOHDANTO

Aspergerin oireyhtymä nousi yleiseen tietoisuuteen vasta 1990-luvulla. Aspergerin oireyhtymä luetaan autismikäsitteen alle, jonka toisessa ääripäässä on vaikea autismi. Aspergerhenkilöt eroavat toisistaan sosiaalisten taitojen, kykyjen ja mielenkiinnon kohteiden suhteen. Asperger-henkilöillä on aina ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Jokainen heistä on yksilö, eivätkä mitkään piirteet tai ominaisuudet päde yhtenevästi kahden henkilön kesken.

Tässä tapaustutkimuksessa kuvaillaan Asperger-pojan osittaista integraatiota normaaliin ala-asteen luokkaan. Pyrkimys on selvittää, kuinka Asperger-piirteistä johtuvat ilmiöt vaikuttavat lapsen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja oppimisprosessiin eri koulutilanteissa.

Aspergerin-oireyhtymä on monille asiantuntijoille vielä uusi ja tuntematon käsite ja näiden lasten sopeutumista kouluun on tutkittu vähän. Sopivan koulupaikan löytyminen on avainkysymys. Suomessa on käyty keskustelua siitä, onko tarpeellista perustaa Aspergeroppilaille omia luokkia ja millainen olisi heille paras oppimisympäristö. Kielisen mukaan (1999) lasten yksilölliset erot ja tarpeet asettavat erityisiä vaatimuksia opetuksen onnistumiselle. Tämä tarkoittaa sitä, että Asperger-lapsen opetusta tulee aina tarkastella tapauskohtaisesti. Osa Suomen Asperger-lapsista käy koulua erityisopetuksessa, jossa on mukana koulunkäyntiavustaja. Toiset voivat sijoittua yleisopetukseen, jossa heillä voi tarvittaessa olla henkilökohtainen kouluavustaja. (Kielinen 1999, 9).

Meillä Suomessa on käytössä kaksoisjärjestelmä, jossa yleisopetus ja erityisopetus ovat lähes kaikissa kunnissa omia erillisiä järjestelmiään. Perusopetuslaissa (628/1998) sanotaan, että ”Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen (PoL 17 § 2 mom.). Opetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa (PoL 17 § 2 mom.).” Suomen uusi koululaki antaa kaikille lapsille saman periaatteellisen mahdollisuuden käydä koulua myös lähikouluissa. Vamma tai poik-

keavuuden vaikeusaste ei saisi olla esteenä. Laki ei kuitenkaan velvoita kuntia muuttamaan toimintatapojaan. Laki antaa edelleen väljyyden toteuttaa opetusta monin eri tavoin.

Integraatiota pidetään erityisoppilaalle usein tavoiteltavana asiana, sillä katsotaan, että sosiaalisen integroitumisen kautta edistetään tasa-arvoa ja tunnistetaan yksilöllisiä tarpeita. Mobergin (2001) mukaan integraatio koulutuspoliittisena käsitteenä on ensisijaisesti tavoite, joka pohjautuu demokraattisiin ihanteisiin ja jota kohti yhteiskunnassa ja koululaitoksissa tulisi pyrkiä. Integraatio voidaan nähdä myös loppumattomana laadullisena piirteenä prosessissa, joka tavoittelee toivottua tilaa. Näin käsitettynä integraatio ei liity suoraanaisesti siihen, mitä pitäisi tehdä jollekin erityisopetusta tarvitsevalle oppilaalle, vaan mitä pitäisi tehdä kasvatusympäristöissä ja yhteisöissä yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi. (Moberg 2001, 83).

Asperger-lapsen integraatiossa on kysymys siitä, kuinka koulu voisi mukautua paremmin lapsen ominaisuuksiin. Hautamäen (1996) mukaan kyse ei ole siitä, että lapsi ei osaa tai ei halua toimia tietyllä tavalla vaan siitä, että koulun tulisi ottaa huomioon oppilaan vahvuudet sekä tuen ja ohjauksen määrän tarve. (Hautamäki 1996, 42). Emme voi muuttaa Asperger-lastaa, mutta voimme halutessamme kehittää kasvatusympäristöjä niin, että huomioisimme paremmin Asperger-lapsen erilaiset tarpeet, tavat ja vahvuudet oppia.

Tutkimustehtävä

Tutkimukseni lähtökohtana on ollut halu perehtyä integraation Asperger-oppilaalle tuomiin mahdollisuuksiin ja ongelma-alueisiin kouluelämässä. Pääasiallisesti tutkimusaineistoni on muodostunut haastatteluista.

Tutkimustehtävänäni on ollut kuvailla, millaista on ollut Asperger-oppilaan osittainen integraatio ala-asteen luokkaan. Pyrin myös selvittämään, millaista on ollut integraation suunnittelu- ja valmisteluvaihe. Olen pyrkinyt tutkimuksellani etsimään tietoa avustajan roolista Asperger-lapsen integraatio-opetuksessa ja siitä millainen on ollut avustajan merkitys opettajalle integraation aikana. Olen pyrkinyt tuomaan samalla esille mahdollisia muita integraatioprosessista nousseita, lapsen kannalta tärkeitä kysymyksiä. Tärkeimmiksi nousivat henkilökohtaisen opetussuunnitelman ja struktuurin merkitys sekä vanhempien tuki lapselle integraation aikana.

Sosiaalisia vuorovaikutustilanteita olen kuvannut integraatio-oppitunnilla, välitunneilla sekä retkellä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen olen rajannut koskemaan vain Asperger-lapsille tyypillisimpiä ongelma-alueita.

Olen lisäksi etsinyt sellaisia Asperger-piirteistä johtuvia tekijöitä, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet Asperger-lapsen oppimiseen: matematiikan, kaunokirjoituksen, ympäristöopin, teknisen työn ja liikunnan tunneilla.

Tässä tutkimuksessa olen tuonut esille jonkin verran Asperger-kriteeristöjen keskeistä erilaisuutta ja epäselvyyksiä. Koska käytössä voi olla jopa neljä kriteeristöä, olen tukeutunut pääasiassa Gillbergin laatimaan Asperger-kriteeristöön. Halusin käyttää samaa arviointimenetelmää, joka on ollut käytössä tapaustutkimukseni kohteena olevalle lapselle. Sosiaalisen vuorovaikutuksen alueelta olen käyttänyt myös Gillbergin kriteereitä, mutta asiassällön olen poiminut eri asiantuntijoiden esittämistä käsityksistä. Käytän jatkossa tutkimuksessani Asperger-oireyhtymästä lyhennettä as.

2 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ

Toimiessaan lastenlääkärinä Wienissä Hans Asperger esitti 1944 kuvauksen pojista, joilla oli kontakti- ja käyttäytymisongelmia. Näille erityispiirteille hän antoi nimityksen autistinen psykopatia (mm. Asperger 1991, 39-91; Cumine, Leach & Stevenson 1998, 1; Attwood, 1998, 15; Howlin 1999, 1). Samaan aikaan Bostonissa, USA:ssa, työskenteli psykiatri Leo Kanner, joka teki havaintoja lukuisista lapsista, joilla oli yhteisiä käyttäytymispiirteitä. Sekä Asperger, että Kanner pitäytyivät kuitenkin autismi-termissä, jonka oli lääkäri E. Bleuer ottanut käyttöön jo vuonna 1911. (Frith 1993, 5-6).

As-diagnoosi tuli virallisesti suomalaiseen tautiluokitukseen vuonna 1996. (Kielinen 1999, 5.) As-oireyhtymän (syndrooman) katsotaan olevan laaja-alainen kehityshäiriö, joka saa alkunsa lapsuudessa. (Tantam 1991, 148.) Tarkkoja syitä sen aiheuttajasta ei ole. Molekyyli-genetiikan ja ihmisen hermojärjestelmän kuvaaminen antavat uusia mahdollisuuksia tutkimukselle, samoin neurobiologian saavutukset ja käyttäytymistieteellinen tieto autistisista häiriöistä. (von Wendt 2001, 9). Syndroomalla tarkoitetaan tilaa, jossa tietyt oireet esiintyvät ja muodostuvat siten, että ne voidaan tunnistaa. Tällainen kokemukseen perustuva tieto on peräisin lääkärien eri aikakausina kirjoittamista kuvauksista silloin tuntemattomista ongelmista, joita tutkittavilla lapsilla on ollut. (Ehlers & Gillberg 1996, 4). As-oireyhtymän taustalla selitetään olevan perinnöllisiä tekijöitä tai se on seuraus aivovaurioista tai aivojen toimintahäiriöistä, jotka ovat syntyneet sikiökauden jälkimmäisellä puoliskolla, vauvaiässä tai ensimmäisen ikävuoden aikana. (Gillberg 1999, 34 ja 86.)

Sosiaalisilla tekijöillä oletetaan olevan vähän tai ei ollenkaan merkitystä as-oireyhtymän kehittymiseen. Sen sijaan kunkin as-henkilön tulevaisuudenennusteen kannalta sosiaalisilla tekijöillä voi olla suurtakin merkitystä. As-oireyhtymä muotoutuu tiettyjen piirteiden mukaisesta käyttäytymiskuvasta, joka on yksilöllinen ja monisäikeinen. Tälle oireyhtymälle ovat ominaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuudet, kapea-alaiset kiinnostuksen kohteet, pakottava tarve luoda rutiineja ja harrastuksia, puheen ja kielen ongelmat, ei-sanalliset kommunikaatio-ongelmat ja motorinen kömpelyys. (Gillberg 1999, 16-34, 86.)

Psykodynaamisen koulukunnan näkemys

Psykologisista koulukunnista vallitsevin oli 1940- ja 1950-luvuilla psykodynaaminen koulukunta. Ihmisen psyykkisiä ongelmia käsiteltiin siinä psykogeenisen selitysmallin pohjalta. Lasten psyykkiset ongelmat nähtiin seurauksena varhaisten vuorovaikutussuhteiden häiriöistä. (Timonen & Tuomisto 1999, 25). Näkemys selitti autismin synnyn loogisesti ja siihen luotettiin, koska autismille oli Kannerin kuvausten pohjalta ominaista kontaktikyvyn vaikeus. Näkemys johti siihen, että autismia kuvattiin nimityksellä ”epänormaali egon kehitys”, ”atypical egodevelopment”. Vuonna 1960 Kanner kertoi Time-lehden haastattelussa, että autismin perimmäisenä syynä olivat pitkälle koulutetut ja tunnekylmät ”jääkaappiäidit”. Myöhemmissä tulkinnoissa on arvioitu, että Kannerin johtopäätöksiin vaikutti se, että juuri 1940- ja 1950-luvuilla asiantuntija-apua osasivat hakea vain kaikkein koulutetuimmat ja varakkaimmat vanhemmat lapsilleen, joilla oli autistisia piirteitä tai tämän tyyppisiä ongelmia. (Timonen 1991, 6).

Oppimispsykologinen ja käyttäytymisanalyttinen näkemys

Oppimispsykologinen vaihe alkoi autismitutkimuksessa 1960-luvun alussa. Tuolloin pyrittiin löytämään keinoja autististen lasten auttamiseksi tieteellisen tutkimuksen menetelmin niin terapeutisessa kuin pedagogisessakin mielessä. Kantaa autismin etiologiaan ei haluttu ottaa. Tutkimustraditio käynnistyi Skinnerin v. 1953 kiteyttämästä operantin oppimisen periaatteesta, jota käytettiin avuksi kehityksessä viivästyneiden lasten opetuksessa. Tämän seurauksena muodostui ns. kaksoiskäsitys, jossa huomioitiin sekä orgaaniset, että psykologiset tekijät ja niiden yhteisvaikutus autismin synnyssä. (Timonen 1991, 5-8).

Norjalaissyntyinen O. Ivar Lovaas käynnisti Kalifornian yliopistossa tutkimusprojektin vuonna 1964. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää keinoja autistiseksi ja psykoottiseksi diagnosoitujen lasten auttamiseksi. Vuonna 1981 Lovaas julkaisi projektin ohjelmasta tiivistelmän, nimeltä ”The me book”. Suomennettuna se ilmestyi vuonna 1993. As-oireyhtymän kannalta Lovaas on ollut merkittävä lähinnä kuntoutuksen ja ohjauksen metodin luoja. (Timonen & Tuomisto 1999, 31-32).

TEACCH-ohjelma on toinen tunnettu oppimispsykologiaan ja käyttäytymisterapeuttiin toimintatapoihin perustuva menetelmä. Lyhenne tulee sanoista Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped CHildren. (Timonen & Tuomisto 1999, 33). TEACCH-toimintaperiaatteita on käytetty apuna luotaessa alle kouluikäisille ja koulunsa aloittaneille as-lapsille henkilökohtaisia ohjelmia. TEACCH-toimintaperiaatteisiin kuuluu lapsen yksilöllisten kykyjen huomiointi. Periaate näkyy tarkkaan suunnitellun päiväjärjestyksen luomisena ja asioiden toistamisena. Menetelmän tarkoitus on luoda lapselle oppimisympäristö, joka ei muutu ja luo näin turvallisuuden tunnetta. TEACCH-menetelmä on tuonut autististen ja as-lasten opetukseen kuvasymbolit sekä säännöllisen kehityksen arvioinnin (CARS, PEP, PEP-R). (Kielinen 1999, 11).

Kognitiivinen selitysmalli ja neuropsykologiset tutkimukset

Attwoodin (1998) mukaan 4-vuotiaalla lapsella on jo käsitys siitä, että toisella henkilöllä voi olla oma tahto, tiedot, ajatukset ja uskomukset, jotka säätelevät heidän käyttäytymistään. (Attwood 1998, 112). Mielen teorialla tarkoitetaan kykyä ymmärtää toisen henkilön näkökulmaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä kykyä ymmärtää asioiden ja tapahtumien abstrakteja sisältöjä. Toisen mielen ymmärtämisen vaikeus on tyypillistä autistisille henkilöille ja as-henkilöille. Tällainen henkilö ei pysty eläytymään toisen ihmisen ajatuksiin tai toimintaan. Hänen on hyvin vaikeaa muuttaa omaa käyttäytymistään erilaiseksi vihjeiden perusteella. Näistä syistä johtuen ongelmia syntyy vastavuoroisessa toiminnassa toisten ihmisten kanssa. Lisäksi kielellisen, emotionaalisen ja sosiaalisen toiminnan yhdistäminen on as-ihmiselle vaikeaa. Kun autistisen tai as-henkilön käyttäytymistä tarkastellaan mielen teorian kannalta, ongelmia on yhteiselämän pelisääntöjen ymmärtämisessä sekä sosiaalisen tiedon kokoamisessa ja jäsentämisessä. Hän voi olla välittämättä muista ihmisistä ja toimia ikään kuin heillä ei olisi mitään merkitystä. Hän voi nähdä toiset ihmiset häntä varten olevina hyödykkeinä. Tällainen käyttäytyminen tulkitaan usein väärin. Autistisen henkilön tai as-henkilön mielen sokeus on kognitiivinen puute jota voidaan harjoitella ja joka kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Kerola & Kujanpää 2000, 61-62). Mielen sokeus nähdään ongelmana, joka kehittyy varhain ja joka liittyy havaintokykyyn ja eri

aistimuksien kognitiiviseen kehitykseen autisteilla ja as-henkilöillä. (Timonen & Tuomisto 1999, 39-40).

Mielenmalli-teorian pohjalta laaditussa, sosiaalista ajattelua vaativissa tehtävissä havaittiin, että aivojen frontaalilohkot aktivoituvat eri kohdista as-aikuisilla kuin muilla koehenkilöillä. (Happé, Ehlers, Fletcher, Frith, Johansson, Gillberg, Dolan, Farkowiak & Frith 1996, 197-201.) Myös muita neuropsykologisia tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää as-henkilöiden diagnosoiminnin tueksi. Tällöin etsitään oireyhtymälle tyypillisiksi todettuja toiminnan ja suoriutumisen ominaisuuksia, joita tarvitaan myös kuntoutustoimenpiteiden suunnittelemiseksi. (Nieminen, Kulomäki, Ulander & von Wendt 2000, 968). Neuropsykologiset testit ja aivojen kuvantamismenetelmät ovat antaneet viitteitä siitä, että as-henkilöiden oikeassa aivopuoliskossa on toiminnan vajausta. (Nieminen, Kulomäki, Ulander & von Wendt 2000, 970.)

2.1 Autistiset häiriöt ja as-oireyhtymä

Lorna Wing ja Judith Gould, englantilaiset lastenpsykiatrit toteuttivat vuonna 1979 laajan epidemiologisen kartoituksen Camberwellin alueella autistisille lapsille. He havaitsivat lapsilla olevan puutteita 1) sosiaalisessa vuorovaikutustilanteissa, 2) kielellisessä ja ei-kielellisessä kommunikaatiossa ja 3) mielikuvituksessa ja käyttäytymisessä. Wing ja Gould havaitsivat myös, että tutkimuksissa oli tullut esiin piirteitä, jotka eivät sopineet yhteen Kannerin varhaisiän autismin kanssa triadiksi määritellyllä alueella. (Wing 1991, 108-114). Tämä johti siihen, että Wing (1981) alkoi käyttää sanaa Autistic continuum ja myöhemmin (1996) sanaa Autistic spectrum. (Cumine, Leach & Stevenson 1998, 1-3).

Kun puhutaan Wingin triadista, niillä tarkoitetaan juuri kolmea pääteemaa, jotka ovat yhteisiä kaikille autistisille henkilöille. Autistisiin häiriöihin luokitellaan kuuluvaksi varhaislapsuuden autismi, autistinen oireyhtymä sekä Kannerin oireyhtymä, jotka ovat synonyymejä. Lisäksi erotetaan as-oireyhtymä, josta käytetään myös termiä autistinen persoonallisuushäiriö. Muut autismin kaltaiset tilat ja tarkemmin määrittelemätön laaja-alainen kehityshäiriö ovat synonyymejä ja kuuluvat edelleen tähän ryhmään, samoin käsite autistiset piirteet. (Gillberg 1999, 24).

Wing linjasi myös as-syndrooman ilmenemismuodot eli kriteerit. Ongelmia oli hänen mukaansa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. As-henkilöiden puhe oli erikoista ja pedanttista, mutta ei välttämättä viivästynyttä. Eleet ja ilmeet olivat vähäisiä tai niitä ei ollut lainkaan. Henkilöillä oli toistuvia aktiviteetteja, erikoisia kiinnostuksen kohteita ja motorinen suoriutuminen oli heikkoa. Erona Aspergerin tutkimuksiin oli se, että Wingin mielestä kielellinen viive oli puolella as-tapauksista, kun taas Aspergerin mukaa kielellistä viivettä ei ollut. (Cumine, Leach & Stevenson 1998, 1-3).

Gillberg & Gillberg ovat kehittäneet edelleen tätä näkemystä luomalla ryhmittymisen vaikeusasteen perusteella ja joka on sidoksissa yleiseen lahjakkuuteen. Heidän mukaansa lahjakkuudeltaan normaalit as-lapset kuuluvat lieväästeiseen kenttään. Kannerin varhaislapsuuden autistit, joilla on lieväästeistä kehitysvammaisuutta kuuluvat keskikenttään ja autistisesti vaikeasti kehitysvammaiset lapset kuuluvat vaikea-asteisten ryhmään. Vaikka näistä näkökohdista vallistee suuri yksimielisyys, on epäselvyyttä, onko as-oireyhtymä autismikirjon oma alaryhmä vai merkitseekö se samaa kuin autisti, joka on älykkyydeltään normaali. (Ehlers & Gillberg 1996, 21-22). As-oireyhtymässä katsotaan olevan neljä heikentynyttä kognitiivista toimintoa. Ensimmäinen on eläytymiskyky, jolla tarkoitetaan empatiankykyä ja mielen teoriaa. Toisena alueena tulevat eksekutiiviset toiminnot, johon kuuluvat toiminnan suunnittelu ja ohjaus. Kolmantena on kyky erottaa olennaiset asiat kokonaisuudesta ja neljäntenä toimintojen automatisoituminen. On todettu, että as-henkilöillä on varhaislapsuudessaan ongelmia kaikilla näillä neljällä alueella. (Gillberg 1999, 88).

2.2 As-oireyhtymän etiologia, esiintyminen ja diagnosointi

As-oireyhtymän etiologia on tuntematon. On todettu kuitenkin, että periytyvyydellä eli geeneillä tekijöillä on siinä merkittävä osuus. (Volkmar, Klin & Pauls 1998, 457-461.) Samassa suvussa tai perheessä voi olla useampia as-henkilöitä tai autistisia piirteitä omaavia henkilöitä. (Gillberg 1991, 122-146.) Ympäristötekijöiden merkitys as-oireyhtymälle on epäselvä, eikä raskauden tai synnytyksen aikaisten ongelmatekijöiden vaikutusta ei ole poissuljettu. (Nieminen, Kulomäki, Ulander & von Wendt 2000, 969.)

As-oireyhtymän esiintyvyyttä on toistaiseksi tutkittu vähän ja normaaliväestöstä ainoastaan Pohjoismaissa. Luotettavan vastauksen antaminen esiintyvyystiheydestä on vaikeaa, eikä osata varmuudella sanoa esiintyykö as-oireyhtymää edes kaikissa maanosissa. Göteborgissa 1990-luvulla tehdyn tutkimuksen mukaan 1500 oppilaan ryhmästä, as-oireyhtymän piiriin kuului 36 / 10 000 (0,36%). Tämän lisäksi yhtä monella lapsella oli autistisia häiriöitä, joita ei voitu varmuudella luokitella tähän ryhmään kuuluvaksi. Pojilla as-oireyhtymä on neljä kertaa yleisempi kuin tytöillä. Esiintyvyyden määrää selitetään mm. sillä, että tytöillä on paremmat sosiaaliset taidot kuin pojilla ja diagnosointi vaikeutuu tästä syystä. (Gillberg 1999, 31).

As-oireyhtymää ei voida varsinaisesti diagnosoida ennen neljättä ikävuotta eikä useimmiten ennen kouluikää. Syynä tähän on se, että ensimmäisten ikävuosien aikana oireet tai piirteet ovat hyvin vähäisiä tai epätyypillisiä. Joskus lapselle on tehty muita diagnooseja ja todelliset as-piirteet ovat jääneet huomaamatta. (Gillberg 1999, 16).

Lääketieteellisessä kirjallisuudessa on käytössä vähintään neljä as-oireyhtymän määritelmää. Suomessa on käytössä WHO:n systemaattinen diagnosikriteeristö kansainvälisessä tautiluokituksessa (ICD-10) sekä Gillbergin kehittämiä kriteerejä, jotka ovat epävirallisessa käytössä. Tukena käytetään myös APA:n (American Psychiatric Association) DSM-IV -kriteereitä sekä Szatmarin, Bremnerin ja Nagyn kriteereitä (1989). (Nieminen, Kulomäki, Ulander & von Wendt 2000, 970).

Szatmari, Brenner & Nagy julkaisivat (1989) diagnostisen as-kriteeristönsä, jossa sosiaalisen elämän alue oli vallitseva. Ensimmäinen as-kriteeri oli sosiaalinen eristäytyneisyys: henkilöllä ei ole läheisiä ystäviä, hän välttelee muita ihmisiä, eikä tunne tarvetta hankkia ystäviä tai on erakko. Toisena kriteerinä he toivat esille heikentyneen kyvyn sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kolmantena kriteerinä oli heikentynyt kyky ei-kielelliseen kommunikointiin ja neljäntenä poikkeava puhetapa. Myös WHO:n luokitus sekä DSM-IV kriteeristö painottivat sosiaalisen kanssakäymisen laadullisia poikkeavuuksia. Szatmarin diagnosikriteeristön mukaan as-diagnoosia ei voi tehdä, mikäli autismi-diagnoosin kriteerit täyttyvät. As-oireyhtymän kriteereissä on paljon sekaannusta sekä eriäviä mielipiteitä ja erilaisia painotuksia oireyhtymän kuudessa pääkohdassa. Ne eivät kuitenkaan johdu enää it-

se Aspergerin laatimista kriteereistä, vaan ovat syntyneet myöhemmin. (Howlin 1998, 17-20).

ICD-10- luokituksessa korostetaan varhaisen sosiaalisen kehityksen ja kielellisen kehityksen normaaliutta kolmena ensimmäisenä ikävuotena. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi osoittaa kiinnostusta ympäristöönsä. Gillbergin mukaan tällaisia as-henkilöitä ei ole olemassa, sillä heidän kielellinen kehityksensä on ollut omalaatuista tai sosiaalinen uteliaisuus äärimmäisen rajoittunutta siten, että molemmat ominaisuudet ovat voineet ilmetä jo ennen toista ikävuotta. (Gillberg 1999, 23).

Amerikkalaisessa DSM-kriteeristöissä Howlinin (1998) mukaan lapsella voi olla as-oireyhtymä, jos hän täyttää ensin autismitkriteerit. Eräät tutkijat ovat sitä mieltä, että ei ole tarpeen käyttää as-oireyhtymä nimitystä ollenkaan. Toiset tutkijat taas käyttävät as-oireyhtymää kuvatakseen häiriötilan astetta, jolloin esimerkkejä ovat korkeamman älykkyyden tai kielellisen kyvyn omaavat autistiset henkilöt. He voivat olla myös henkilöitä, joilla on suhteellisen lievä pakkomielle tai lieviä sosiaalisen elämän vaikeuksia. Pääerot ovat kognitiivinen havaitseminen, puheen varhainen alku ja motorinen kömpelyys. (Howlin 1998, 17-20).

Gillbergin ja DSM IV-kriteeristöjen välillä merkittävin ero on kielen ongelmassa. Gillbergin kriteeristöissä on Houserin (1998) mukaan kielen ongelmille annettu suurempi vaihteluväli kuin DSM IV-luokittelussa. Yhdysvalloissa as-henkilö, jolla on kielellisiä ongelmia, luokitellaan hyvin toimivaksi autistiksi (high-functioning autist). Gillbergin arviointikeinot ja DSM IV painottavat as-oireyhtymään liittyviä muitakin seikkoja eri tavoin. Tästä seuraa se, että Yhdysvalloissa as-diagnoosin saaneiden henkilöiden määrä on suhteessa pienempi kuin Pohjoismaissa. DSM IV-kriteeristöillä saadaan poimittua as-henkilöt paremmin esiin, mutta hyvin toimivat autistit luokitellaan eri ryhmään kuuluviksi. Gillbergin kriteeristöillä nämä ryhmät menevät sekaisin. (Houser 1998, 19).

As-oireyhtymän erotusdiagnoosiikka on usein ongelmallista. As-oireyhtymä luetaan autistisiin häiriöihin kuuluvaksi ja tällöin as-oireyhtymä voi esiintyä yksin tai yhdessä muiden diagnoosien kanssa. Autismi ja muut autistiset häiriöt, ADHD, Touretten oireyhtymä,

DAMP, pakko-oireinen häiriö, erityisesti pakko-oireinen persoonallisuushäiriö, sekä käytöshäiriöt voivat vaikeuttaa erotusdiagnostiikkaa. (Gillberg, 1999 24-30.)

As-oireyhtymän diagnoosikriteerit Gillberg & Gillbergin (1988) ja DSM-IV - luokituksen (1994) mukaan ovat liitteenä. (LIITE 1.)

2.3 Sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat as-oireyhtymässä

Sosiaalisen kanssakäymisen häiriöillä viitataan tietyn tyyppiseen epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, josta anglosaksisessa kirjallisuudessa käytetään nimitystä conduct disorder. Osa as-henkilöistä täyttää myös sosiaalisesti käytöshäiriöisen kriteerit. Poikia on selvästi enemmän kuin tyttöjä. Käytöshäiriöihin liittyy tarkkaavaisuushäiriöitä (ADHD/DAMP) tai masentuneisuutta. (Gillberg 1999, 29).

Sosiaalisen kanssakäymisen häiriöitä tyypillisempää on, että as-lapsen sosiaalinen kehitys on poikkeavaa. Useimpien as-lasten vanhemmat ovat kertoneet, että lapsen ensimmäiset elinvuodet ovat olleet ongelmattomia. Lapsi on ollut tyytyväinen kaikkeen, tosin on usein ollut heikosti kiinnostunut muista perheenjäsenistä. (Ehlers & Gillberg 1996, 6).

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat tulevat yleensä esille esikouluikässä. Tälle ikäkaudelle tyypillinen toisten seuraan hakeutuminen on vähäistä ja yhteydenotto muihin tapahtuu pelkästään lapsen omilla ehdoilla. Hyvin tyypillisessä tapauksessa as-piirteet voivat näkyä jo neljävuotiaana. As-lapsi on pikkuvanha henkilö, joka puuhailee yksin, on etäinen toisten mielestä, mutta tulee toimeen hyvin aikuisten kanssa. (Ehlers & Gillberg 1996, 7).

Gillbergin (1999) mukaan as-oireyhtymässä on kuusi kriteeriä, joista kaksi koskee sosiaalisen elämän alueita. Ensimmäinen kriteeri koskee sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmia. Näitä on oltava neljästä kaksi, jotta as-tunnusmerkit täyttyvät. Ensimmäisenä tunnusmerkkinä on kyvyttömyys kontaktiin samanikäisten kanssa. (Gillberg 1999, 17). Hans Asperger on kuvannut alkuperäisten lähteiden mukaan lapsia, jotka eivät liittyneet toisten lasten seuraan ja saattoivat joutua jopa paniikkiin, jos heidät pakotettiin osallistumaan ryhmään. Nuoremmat lapset eivät edes näyttäneet olevan motivoituneita tai eivät tieneet kuinka leikkiä toisten lasten kanssa. He olivat enemmän itsekeskeisiä kuin itsekkäitä. Sosiaalisessa leikkitalanteessa jotkut as-lapset seurailivat muiden touhuja sivusta mieluummin

kuin osallistuivat itse tai he olivat joko itseään paljon nuorempien tai vanhempien lasten seurassa. (Asperger 1991, 39-67).

Toisena tunnusmerkkinä voi olla se, että kontaktit samanikäisiin eivät näytä olevan tärkeitä (Gillberg 1999, 17.) Usein as-lapsille on helpompaa olla aikuisten seurassa kuin lasten kanssa, koska aikuiset tietävät enemmän, ovat mielenkiintoisempia ja mukautuvat helpommin as-lapsen sosiaalisiin puutteisiin. (Attwood 1998, 30-31.) Joillakin as-lapsilla on myös ongelmia nuorempien lasten ja aikuisten kanssa. As-lapsi ei näe itseään ryhmän jäsenenä samalla tavalla kuin muut ja hänelle omat mielenkiinnon kohteet ovat tärkeämpiä kuin toisten lasten seura luokassa tai leikeissä. Monet as-lapset tiedostavat ongelmansa ja haluavat olla normaaleja ja saada kavereita. He voivat pyytää itse tai vanhempansa tuomaan ystävän kotiin. Kun ystävä saapuu, lapsi näyttää unohtaneen, kuinka tärkeä asia ystävän kotiin saapuminen oli vielä hetki sitten. As-lapsi voi uppoutua omiin mielenkiinnon kohteisiinsa, vaikkapa juuri postin tuomaan uuteen sarjakuvalehteen, unohtaen ystävänsä. (Gillberg 1999, 44-45).

Kolmantena tunnusmerkkinä voi olla kyvyttömyys ymmärtää sosiaalisen vuorovaikutuksen viestintää (Gillberg 1999, 17.) As-lapsi näyttää olevan tietämätön sosiaalisen käyttäytymisen kirjoittamattomista säännöistä. Keskusteluissa on as-lapsilla usein ongelmana muodostaa tilanteesta kokonaiskuva ja ymmärtää esimerkiksi kenellä on seuraava puheenvuoro. Hän voi aloittaa keskustelun ottamatta huomioon sitä, että yhdellä tai useammalla osallistujalla ei ole aavistustakaan puheenaiheesta. Usein syntyy tilanteita, joissa as-lapset tulevat myös ymmärretyksi väärin. As-henkilöt puhuvat usein kirjakieltä ja heidän voi olla vaikea hyväksyä sitä, että puhekieli ei ole niin täydellistä kuin kirjakieli. Järjestäytymätön puhekieli ja huolimattomat arkipäivän keskustelutilanteet voivat olla heille häiritseviä ja heidän on vaikeaa tulkita sanallisten viestien sisältöjä. (Gillberg 1999, 48). Arkirutiinien ja sääntöjen opettelu on joskus paikallaan, jotta lapsi selviytyy erilaisista tilanteista mahdollisimman itsenäisesti. (Kielinen 1999, 16).

Neljäntenä tunnusmerkkinä voi olla sosiaalisesti tai emotionaalisesti sopimatonta käyttäytymistä (Gillberg 1999, 17.) Hän voi tahattomasti loukata toisia puheillaan tai teoillaan. Hän voi käyttäytyä provosoivasti, pikkuvanhasta tai varhaiskypsästi. Hän voi tehdä kiusallisia huomautuksia, jotka ovat sinänsä totta, mutta joita ei tavallisesti sanota ääneen. Kun as-lapsi oppii tällaiset säännöt, hän voi alkaa noudattaa niitä kirjaimellisesti ja kehittyä pe-

dantiksi, joka vaatii muiltakin sääntöjen tiukkaa noudattamista. (Attwood 1998, 32). Ongelmana on, että as-lapsi ei osaa arvioida kulloistakin sosiaalista tilannetta, eikä ymmärrä mikä on milloinkin soveliaista. Monet as-lapset voivat kieltäytyä luopumasta totuudentarpeestaan, eivätkä suostu teeskentelemään. He voivat oppia näyttelemään erilaisia rooleja kunkin tilanteen mukaan. He jäljittelevät usein jotain tiettyjä henkilöitä, isoa siskoa, veljeä, vanhempaa. As-lapsen hyvin tuntevien ihmisten mielestä jäljittely näyttää usein koomiselta. (Gillberg 1999, 42-43). Käsien pyörittäminen, itsekseen puhuminen tai vaatteiden nyplääminen ovat esimerkkejä as-lapsen rituaaleista, jotka voivat herättää tarpeetonta huomiota. As-lapsi tarvitsee ohjausta käyttäytymiseen erilaisissa tilanteissa ja paikoissa, kuten kaupassa, bussissa tai juhliissa. (Kielinen 1999, 16).

Toinen kriteeri koskee ei-verbaalista kommunikaatiota, mutta vaikuttaa myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen heikentävästi. Näistä neljästä tunnusmerkeistä tulisi as-lapsella täytyä yksi (Gillberg 1999, 18). Ensimmäisenä tunnuspiirteenä on eleiden käyttö, joka voi olla rajoittunutta. Kasvojen ilmeiden ja eleiden tulkinta ja tunnistaminen tuottaa useille as-henkilöille ongelmia. Omien ja muiden tunteiden tulkinta saattaa olla ongelmallista. (Kielinen 1999, 17). Eleiden valikoima voi olla hyvin pieni. Keskusteluissa voi as-henkilöillä olla käytössä vain joko leveä hymy ja nauru. Tämä on usein aikuisiän as-oireyhtymän selvimmän näkyvä tunnuspiirre (Gillberg 1999, 50.) Prospagnosia on erityinen havaitsemishäiriön muutos. Sillä tarkoitetaan sitä, että henkilöllä on vaikeuksia tunnistaa ihmisten kasvoja, vaikka on nähnyt heidät usein. Toisinaan tällaiset vaikeudet muodostavat tarkoin rajatun ja muista havaitsemisen häiriöistä erillään olevan ongelmakokonaisuuden. Toisinaan on kyse yleisluontoisemmasta visuaalisen havaitsemisen häiriöstä. (Gillberg 1999, 75).

Toisena tunnusmerkkinä voi olla kömpelö kehonkieli. Myös yksittäiset liikkeet tai eleet ovat kömpelöitä tai rajoittuneita. As-henkilöt suuntaavat huomionsa usein väärin sosiaalisissa tilanteissa, pikemminkin pois keskustelukumppanista kuin häntä kohti. Keskustelun alkaessa he voivat alkaa katsoa ikkunasta ulos juuri kun alkaa keskustelun intensiivinen osuus. (Gillberg 1999, 49).

Kolmantena tunnusmerkkinä ovat as-henkilöiden ilmeiden niukkuus, jolloin myös ilmaisu voi olla niukkaa. Koska as-henkilöllä on usein ongelmia kielellisessä vuorovaikutuksessa, tämä vaikuttaa siihen, että hänellä voi olla ongelmia ilmaista itseään ja olla sel-

villä sosiaalisista tilanteista. He ilmaisevat asiansa pikkuvanhasta tai muodollisesti, kuin lukisivat kirjaa. (Gillberg 1999, 47-48). Katsekontaktista puuttuu antamisen ja ottamisen vuorottelu. (Ehlers & Gillberg 1996, 15.)

Neljäntenä tunnusmerkkinä joillakin as-henkilöillä voi olla läpitukenvea tai jäykkä katse. Toisinaan heidän katsettaan voidaan pitää epätavallisen kovana, terävänä, tutkivana tai tuijottavana. (Gillberg 1999, 49).

2.4 As-lasten strukturoitu pedagogiikka ja HOJKS

Strukturoitu pedagogiikka on TEACCH-toimintaperiaatteesta alunperin autistisille häiriöille kehitetty opetuksen käsite ja käytäntö. Strukturoitu tarkoittaa rakennetta ja opetuksessa rakenteellisesti selkeästi suunniteltua opetusta. Autistisille oppilaille sekä as-lapsille strukturointi on kuntoutuksen yksi elementti, mutta sitä käytetään myös monille muille poikkeaville oppilaille. Strukturoinnin luominen as-lapsille antaa selkeät ja turvalliset puitteet toiminnalle, mahdollisuuden keskittyä olennaiseen, oppimiseen ja itsenäiseen toimintaan. (Kerola, Kujanpää & Timonen 2000, 135-137). Koska as-oireyhtymän piirteet ilmenevät hyvin erilaisina ja eriasteisina, on myös oppimisen ja kuntoutuksen suunnittelu yksilöllistä. Moniammatillisella yhteistyöllä ja suunnittelulla pyritään auttamaan ja tukemaan as-lastaa. Turhat koulusiirrot tulisi välttää, jotta as-lapsen itsetunto ei vahingoittuisi. (Kilpua 2001, 62). Strukturointi on tärkeää varsinkin opetuksen tai kuntoutuksen alkuvaiheessa. (Kielinen 1999, 11.) Kun suunnitellaan oppimista ja opetusta, ratkaistaan tapauskohtaisesti opetuksen sisältö, menetelmä, kommunikointi, henkilöt, välineet, fyysinen tila, aika ja toiminta sekä myös seuranta ja palaute. (Kerola, Kujanpää & Timonen 2000, 136.)

Päiväkoti-iässä ja koulun alkuvuosina suurin osa as-lapsista hyötyy tiukasta strukturoinnista. Päivä- ja viikko-ohjelman tulisi olla selkeä ja pysyvä. Kuvien käyttö kirjoitetun tekstin lisänä on välttämätön. Päiväohjelman strukturoinnin tarkkuus riippuu lapsesta. Jollekin riittää muutamia kuvia, toiset tarvitsevat tarkemman tiedon tapahtumista. As-oppilaan siirtyessä ylemmille luokille strukturointia yleensä vähennetään. (Kilpua 2001, 106).

Puheen eli kommunikoinnin strukturoinnilla tarkoitetaan as-lapsen puheen rajaamista ja ohjaamista. As-lapsi voi olla jopa verbaalisesti lahjakas, mutta hänellä saattaa olla samanaikaisesti vaikeuksia ymmärtää puhuttua kieltä. Puhe- ja kyselytulvaa voi kanavoida jär-

jestämällä lukujärjestykseen keskustelutunteja, jolloin on mahdollista rauhassa keskustella mieltä askarruttavista asioista. Luokkatilanteissa as-lapsen puhetta opettajan tulee rajoittaa ja ilmaista lapselle selkeästi, mikä asia kuuluu tähän hetkeen, mikä ei. Puheen strukturointi edellyttää myös lasta ohjaavalta aikuiselta mahdollisimman selkeää ja karsittua puhetyyliä. Viestien perillemeno on syytä myös välillä tarkistaa. (Kilpua 2001, 127).

Henkilöstruktuurissa tietty toistuvuus on tarpeen. Tietyissä oppiaineissa ja tietyillä integraatiotunneilla tulisi olla aina samat henkilöt. Tärkeintä aikuiskontakteissa on ennakoitavuus. As-lapsen tulisi saada tietää kenen kanssa tulee työskentelemään ja uuden aikuisen tulisi tietää tarkat toimintatavat. As-lapset ovat hyvin valikoivia henkilöiden suhteen. He mieltävät tietyt henkilöt tiettyihin toimintoihin kuuluviksi ja ongelmia voi syntyä myös jos henkilö toimii totutusta kaavasta poikkeavasti. (Kilpua 2001, 178).

Pienten as-lasten opetuksessa käytetään samoja menetelmiä kuin autististen lasten kanssa. Koritehtävät soveltuvat alkuun hyvin. Suurin osa as-oppilaista hyötyy oppimistilanteissa käytettävien välineiden ja toimintojen selkeydestä ja yksinkertaisuudesta. He eivät jaksakaan keskittyä pitkiin ohjeisiin, vaan asian tulisi selvitä nopealla silmäyksellä. (Kilpua 2001, 197).

As-oppilaan opetuksessa emotionaalisen ilmapiirin tulisi olla lämmin, hyväksyvä ja huumoripitoinen. As-lapsi tarvitsee paljon aikaa ja huomiota aikuisilta, joiden kanssa työskentelee. (Kilpua 2001, 233).

HOJKS on lyhenne sanoista henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS laaditaan perusopetuslain (17§ 2. mom.) velvoittamana kaikille oppilaille, jotka siirtyvät tai jotka otetaan erityisopetuksen esi-, perus- ja lisäopetukseen. Opetushallituksen määräys (8/011/2000, 10.1.2000) muutti peruskoulun opetussuunnitelman 1.3.4. perusteita erityisopetuksesta. Samalla annettiin velvoite ja ohjeet HOJKS:n laatimisesta. Opetussuunnitelman perusteiden muutos edellyttää paikallisen opetussuunnitelman tarkistamista. Koulutuksen järjestäjällä ei ole mahdollisuutta jättää noudattamatta opetussuunnitelman perusteita tai poiketa niistä. (Ikonen 2000, 47).

HOJKS:n laatiminen on seuraus yksilöllistamisestä ja eriyttämisestä. Sen avulla kirjaan muistiin oppilaan eri vaiheet sekä seurannan ja arvioinnin tulokset. Sen tulisi sisältää kaikki välineet ja toimenpiteet, joiden avulla oppilaan oppimista tuetaan. Sen avulla kartoi-

tetaan kaikki ne tahot, jotka osallistuvat kasvatukseen opetukseen ja kuntoutukseen. (Virtanen 1999, 37).

HOJKS suunnitelmaa voidaan tarkastella joko suppeammassa tai laajemmassa merkityksessä. Suppeasti ajateltuna se on oppimistavoitteita määräävä asiakirja. Laajemmassa merkityksessä se voi sisältää kaikki opetusta määräävät sisällölliset ja metodiset edellytykset, päätökset, tavoitteet, arvioinnin, toimenpiteet ja toimintaehdot ja niiden sisällöt. Voidaan katsoa, että HOJKS on jatkuvasti muuttuva prosessi, joka on tehty jo aiemmin kirjallisena ja jota edellyttää työryhmältä jatkuvaa yhteistoimintaa tai seurantaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta. (Ikonen 1998, 216). Koulun tehtävänä on järjestää opetus ja opetukseen osallistumisen tukipalvelut siten, että HOJKS on luonnollinen seuraus opetuksen yksilöllistämisen vaatimuksesta ja mahdollistaa oppilaan edistymisen seurannan ja arvioinnin. Siinä on tallella oppilashuoltotoiminnan eri vaiheet. (Ikonen & Virtanen & Pirttimaa 2001, 52).

Opetushallitus on vahvistanut Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Tämän mukaan oppilaan oppimisvaikeudet tulee ottaa huomioon arvostelussa. Arvioinnin tulee perustua oppilaan todelliseen osaamiseen. Mikäli oppilaan tavoitetaso on vähäisempi kuin yleisen opetussuunnitelman mukaan opiskelevilla ja on päätetty jo erityisopetukseen otettaessa tai siirrettäessä joidenkin tai kaikkien oppiaineiden oppimäärien mukauttamisesta, arvioidaan lapsen suorituksia HOJKS:iin määriteltyihin, oppilaan omiin tavoitteisiin perustuen. (Ikonen, Virtanen & Pirttimaa 2001, 53-54).

3 INTEGRAATIO

Integraatio nähtiin osana *normalisaatioperiaatetta* ja ajattelumalli esitettiin ensimmäisen kerran Pohjoismaissa 1960-luvun alussa. Tämän periaatteen mukaan yksilöä ja vammaista henkilöä tulisi ohjata ympäristönsä kanssa kulttuurisesti samaan suuntaan, jolloin luotaisiin ja säilytettäisiin yksilön käyttäytymistottumukset mahdollisimman normaaleina. Normalisaatio perustui humanistiselle tasa-arvopohjalle. Jokaisella yksilöllä tuli olla valinnan vapaus ja oikeus määrätä omaan elämään kuuluvista asioista. (Ihatsu, 1987, 28-30).

1970-luvulla Yhdysvalloissa käytiin integraatiokeskustelua *mainstreaming*-käsitteen puitteissa. Mainstreaming piti sisällään vähiten rajoittavan ympäristön -periaatteen, oppilaan yksilöllisen kasvatusohjelman ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun määrittämisen selkeästi. (Moberg, 1998, 40). Suomessa 1970-luvulla integraatiokeskustelu oli reagointia vammaisten laitostamisesta ja eristämisestä johtuviin kielteisiin vaikutuksiin. (Salminen 1989, 73.)

Integraatio voidaan määritellä yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä näkökulmasta. Kuotola (1976) on määritellyt integraation tilaksi, jossa vammaisille henkilöille voidaan luoda oikeus ja edellytykset osallistua elämään sen kaikilla dimensioilla ja saada keskeiset tarpeet tyydytetyiksi. Kuta paremmat resurssit on käytettävissä henkilöiden tarpeiden tyydyttämiseksi, sitä suurempi on yhteiskuntaan integroitumisen aste. (Ihatsu 1987, 36-37, Kuotolan 1976 mukaan.)

Kun puhutaan integraatioajattelusta erityiskasvatuksen yhteydessä, tarkoitetaan pyrkimystä, jolla erityiskasvatus toteutetaan mahdollisimman pitkälle yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä tai siihen sulautettuna. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg, Tuunainen, 1993, 133.) Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio on hyvin laaja asia. Se ei ole pelkästään erilaisten oppilaiden yhdessä opettamista, vaan kaikkien yksilöiden hyvän, ihmisarvoisen ja oikeudenmukaisen kohtelun tavoittelua koulutuksessa ja koko kouluorganisaation kehittämistä siten, että nämä tavoitteet saavutettaisiin. (Moberg 1998, 143).

Moberg, (1984 b) on erottanut integraatiomuodot neljään tasoon. 1. Fyysisellä tasolla tarkoitetaan poikkeavan henkilön ja muiden välisen fyysisen etäisyyden vähentämistä. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa sitä, että vammaiset oppilaat sijoitetaan muiden oppilai-

den joukkoon järjestämällä koulutoiminnot mahdollisimman lähelle toisiaan. Fyysisessä integraatiossa on kaksi muotoa. Ensimmäisessä yksittäinen oppilas sijoitetaan normaali- luokkaan eli toteutetaan *fyysinen yksilöintegraatio*. Toisessa on *fyysinen luokkaintegraatio*, jossa normaalikoulun yhteyteen sijoitetaan kokonainen erityisluokka.

2. *Toiminnallisella integraatiolla* pyritään toiminnallisen etäisyyden vähentämiseen. Käytännössä tällä tarkoitetaan resurssien ja yhteistyön tiivistämistä ja lisäämistä. 3. *Sosiaalinen integraatio* on sosiaalisen etäisyyden vähentämistä. Myönteisen vuorovaikutuksen lisääminen ja ystävyysuhteiden syntyminen koulutussuhteessa olevien henkilöryhmien välille on tällöin mahdollista. 4. *Yhteiskunnallinen integraatio* on yhteiskuntaan sijoittamista yhteisön täysiarvoisena jäsenenä. Tähän kuuluu myös vammaisten ja muiden yhteisöelämisen yhdenmukaistaminen mahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien osalta. (Moberg 1984 b, 16).

Jylhä (1998) käyttää käsitteitä aineintegraatio ja täydellinen integraatio. *Aineintegraatiolla* tarkoitetaan sellaista tilannetta, jossa vammaiset ja ei-vammaiset työskentelevät yhdessä joko yhdellä tai useammalla oppitunnilla, jossain tietyssä yksittäisessä aineessa tai useammassa kouluaineissa. *Täydellisestä integraatioista* voidaan puhua silloin kun oppilas työskentelee jatkuvasti yleisopetuksessa. (Jylhä 1998,13).

Opetusjärjestelyjen osalta integraation toteuttamisessa on otettu käyttöön käsitteet osaintegraatio ja vähittäisintegraatio. *Osaintegraatiolla* tarkoitetaan erityisluokan oppilaan saamaa osa-aikaista opetusta normaaliluokassa. *Vähittäisintegraatiolla* tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilas integroidaan vähitellen kykyjensä mukaan yleisopetukseen. (Murto 1992, 29).

Suomen koulujärjestelmässä heijastuu vahvasti kaksoisjärjestelmä-ajattelu. Sen mukaan yleisopetus- ja erityisopetus ovat eriytyneet omiksi järjestelmikseen. Arkikielessä ja koulu- keskustelussa käsitteet integraatio ja inkluusio ovat saaneet monenlaisia merkityksiä. Integraatiolla tarkoitetaan erityisoppilaaksi luokitellun oppilaan opetuksen järjestämistä kokonaan tai osittain yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Inklusiivisen koulun ideaan on yritetty mahduttaa myös erityisluokkia. *Inklusiolla* tarkoitetaan kaikille yhteistä koulua, jossa erityisopetus on jo sulautunut osaksi yleisopetusta. Inklusiivisen mallin mukaiseen kouluun hyväksytään kaikki, eikä kenenkään tarvitse ansaita tai taistella paikkaansa osana luokka- tai kouluyhteisöä. Tällöin koulun tehtävänä on velvollisuus järjestää ja koh-

data kaikkien oppilaiden kasvatukselliset ja psykologiset tarpeet. (Ladonlahti & Naukkarinen 1999, 10).

Inklusiivisen koulun ideaan sisältyy ajatus oppilaan oikeudesta käydä koulua lähikoulussa eli siinä koulussa, johon hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu ja jossa käyvät muutkin lähialueen lapset. Suomessa inklusiivisen opetuksen edistymistä vaikeuttavat joustamattomat opetusjärjestelyt ja perinteinen, vahva luokkakeskeinen ja opettajakeskeinen työskentelytapa. (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 101-102). Kouluissa on oma kulttuurinsa, jolla on suuri merkitys oppilaan yksilöllisyyden kohtaamista edistävänä tai estävänä tekijänä. Oppimiskäsitys, kasvattajan ammatillisuus ja kouluyhteisön ongelmanratkaisutavat vaikuttavat keskeisesti siihen, miten hyvin yleisopetuksen kulttuuri kohtaa oppilaiden yksilöllisyyden. (Naukkarinen 2001, 185).

Moberg on selvittänyt 1980-luvulla luokanopettajien valmiuksia ottaa luokkiinsa erityisoppilaita. Vaikeinta opettajien oli mielipiteissään hyväksyä sinne kehitysvammaisia tai käytöshäiriöisiä lapsia. Sen sijaan puhehäiriöisten, lahjakkaiden tai lukihäiriöisten oppilaiden hyväksyminen oli mahdollista. (Moberg 1984.)

Moberg (2001) on myös esittänyt aiemmin julkaisemattoman tutkimuksen tuloksia opettajien asenteista ja pedagogisista tekijöistä erilaisia oppilaita kohtaan ja vertaillut niitä aikaisempiin löydöksiin. Yhteenvedosta käy hänen mukaansa ilmi, että opettajat suhtautuvat integraatioon varsin kriittisesti. Luokanopettajat ovat kriittisempiä kuin erityisopettajat. Huomattavinta selvityksessä oli yksittäisten kannanottojen vaihtelu. Opettajien oli helppointa hyväksyä integraatioajattelun moraalinen oikeutus. Integraation tavoittelu edustaa oikeudenmukaisuutta ja pyrkimystä ihmisten välisen eriarvoisuuden vähentämiseen ja syrjäytymisen ehkäisyyn. Luokanopettajista 90 prosenttia vastusti kuitenkin vaikeasti vammaisten ja sopeutumattomien oppilaiden sijoittamista yleisopetukseen. Erityisopettajien osalta vastaava luku oli 54-81 prosenttia vastaajista. Kaikkein voimakkaimmin opettajien epäröivä suhtautuminen näkyi epäilyinä yleisopetuksen kyvystä kohdata kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. Erityisopettajista 96 prosenttia pitää yleisopetuksen resursseja ja henkilökuntaa riittämättömänä. Vastaava luku yleisopetuksen opettaja-aineistossa oli 95. Luottamus yleisopettajien taitoihin selviytyä integraatiosta ja siellä olevista erityisoppilaista oli 20-30 % kaikista vastaajista. (Moberg 2001, 143-149).

Scruggs & Mastropieri (1996) ovat analysoineet vuosien 1958-1995 ajalta yhteensä 28

tutkimuksen (N= 10560) johtopäätökset, jotka koskivat pääosin luokanopettajien käsityksiä vammaisista oppilaista normaaliopetuksessa. Tutkimukset oli tehty eri puolilla Amerikkaa, Etelä-Walesissa, Australiassa ja Kanadassa. Tuloksien mukaan suurin osa opettajista hyväksyi käsitteen mainstreaming ja inklusio. Opettajat totesivat, että mitä vaikeampi aisti-, sensorinen- tai kehitysvamma lapsella oli, sitä vaikeampi häntä oli opettaa omassa luokassa muiden kanssa. Puolet luokanopettajista kuitenkin arvioi, että vammaiset oppilaat hyötyisivät integraatiosta. Suurin osa opettajista arvioi, että jos luokalle integroitaisiin erilaisia oppilaita, pitäisi opetussuunnitelmaa ja ohjeita muuttaa. Keskeisin tulos oli, että opettajat tarvitsisivat työssään erilaisia tukimuotoja vammaisten oppilaiden kanssa toimimiseen. He kokivat tarvitsevänsä enemmän aikaa päivittäin suunnitellakseen opetusta vammaista oppilasta varten, sekä lisäkoulutusta. Luokkaan tarvittaisiin lisää myös avustavaa henkilökuntaa, sopivaa opetusmateriaalia ja välineistöä vammaisten lasten tarpeisiin. Luokkakoon tulisi olla alle 20, jos mukana olisi vammaisia oppilaita. Opettajat olisivat halukkaampia integroimaan luokkiinsa lievästi vammaisia oppilaita kuin vaikeimmin vammaisia. He olivat huolissaan, olisiko mahdollista vastata koko luokan opetuksesta, mikäli mukana olisi vaikeavammaisia oppilaita ja siitä olisivatko tukiresurssit kuitenkaan todellisuudessa riittävät. (Scruggs & Mastropieri 1996, 59-72).

Suomessa on osa as-lapsista aloittanut koulunsa erityisopetuksessa alle 10 oppilaan pienryhmissä, jossa on ollut apuna luokkakohtainen avustaja. Kokemukset yleisopetuksesta vaihtelevat suuresti. Yleisesti ottaen parhaat edellytykset koulussa selviytymiseen ovat olleet niillä as-oppilailla, joiden opettajat ovat olleet motivoituneita ja saaneet tietoa ja ohjausta lasten erityispiirteistä. Avoin kodin ja koulun välinen yhteistyö on auttanut koulussa esiintyvien ongelmien selvittämisessä. Ongelmia aiheuttaa luokka- tai kouluasteelta toiselle siirtyminen. Tieto oppilaan vahvoista alueista tai erityispiirteistä ei siirry automaattisesti oppilaan mukana. (Kielinen 1999, 8).

Ruotsissa on tehty as-koulukokeiluja, joiden tarkoituksena on ollut selvittää, miten as-lasten ja nuorten opetus tulisi järjestää. Tulosten mukaan integraatio ei onnistu as-lapsella yleensä suoraan vaan vähitellen. Oppilaat tulisi integroida aluksi yleisopetukseen vain muutamalle viikkotunnille. Vertaisryhmän tuki on katsottu olevan as-lapselle tärkeä. Lapselle on helpottava tietää, että on muitakin samankaltaisia kuin hän. As-lasten toimintatason tulisi olla opetusryhmissä samanlainen. Pelkkä diagnoosi ei riitä as-ryhmän valintape-

rusteeksi. Kun as-oppilas siirtyy ryhmästä, koulusta tai luokasta toiseen, tulisi siirtojen olla joustavia. As-oppilaalle tulisi järjestää siirtymäkausi, jolloin hän saisi olla vuorotellen olla sekä uudessa, että vanhassa paikassa. (Kielinen 1999, 7-8).

4 TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 Tutkimusmenetelmän kuvaus

Tutkimus suoritettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Tutkimuksen kohteena oli 3-luokkalainen as-poika. Tutkimusaineistona käytin pääasiassa haastatteluja. Muita aineistonkeruumenetelmiä olivat observoinnit, videoidut oppitunnit sekä lapsesta saadut asiakirjat. Syrjälän mukaan (1994) tapaustutkimuksessa voidaan tarkastella tietyssä ympäristössä toimivien yksityisten ihmisten arkielämän ulottuvuuksia ja tapahtumia. Siinä pyritään löytämään ilmiöille selityksiä, mutta se on samalla myös kuvailevaa tutkimusta, samaan tapaan kuin historiantutkimuksessa. (Syrjälä 1994, 10-11). Usealla tavalla tehdyillä aineistonkeruumenetelmillä saadaan aina monipuolisempi kuva tutkimuksen kohteesta. (Patton 1990, 99-102.) Omassa tutkimuksessani käytin aineistona pääasiassa haastatteluja. Lisäksi observoin oppitunteja sekä integraatiotunneilla että erityisluokassa. Näiden lisäksi perehdyin lapsesta tehtyihin asiakirjoihin, jotka tukivat aineistoani. Analysoin myös opetustuokioista tallennettua kahta videonauhaa.

Tapaustutkimusta luonnehditaan siten, että se on tutkimusprosessiin, ympäristöön kohdistuvaa ja uuden oivaltavaa näkemysten todentamista. Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat tutkimusaineistoa koottaessa vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkimisessa ei käytetä mitään keinotekoisia järjestelyjä tai pakotteita, vaan ilmiötä tutkitaan omassa luonnollisessa ympäristössään. (Syrjälä 1994, 13). Tapaustutkimus on siten myös arvosidonnaista. Siinä tunnustetaan, että tutkija on mukana tutkimusprosessissa omalla persoonallisella panostuksella. Tutkijan oma arvomaailma on samalla yhteydessä siihen näemykseen, jonka hän luo tutkimuksen kohteesta. (Syrjälä 1988, 11).

Teoreettisella viitekehyksellä tarkoitetaan Alasuutarin mukaan (1999) erityistä näkökulmaa, jolla tutkimusta tarkastellaan. Tapauksista, ilmiöistä ja havainnoista tehdään päätelmiä eli johtolankoja, joita tulkitsemalla pyritään havainnon taakse. (Alasuutari 1999, 79). Tämä tutkimus on yhteen lapseen kohdistuvaa osittaisen integraation ja ja siinä tapahtuvan vuorovaikutuksen sekä oppimisen arviointia ja ilmiön merkityksen arviointia asdiagnoosikriteeristön ja ilmiötä selittävien tutkimuksien kontekstissa.

4.2 Tutkittavan kuvailua

Tutkimuksen kohde on Risto, 3-luokkalainen oppilas. Risto syntyi syksyllä 1990 perheensä esikoiseksi. Vuoden vanhana havaittiin lapsen erityinen mielenkiinto liikkuviin esineisiin. Kun Risto oli kahden vuoden vanha, päiväkodin henkilökunta pani merkille lapsen välinpitämättömyyden ääniin. Risto tutkittiin, mutta mitään erityistä ei lapsen kehityksessä vielä todettu. Neljävuotiaana hänellä todettiin olevan kielellisen kehityksen viivästyminen; dyslalia evolut. Lapselle myönnettiin puheterapia. Kielellisen materiaalin kuunteleminen oli Ristolle vaikeaa ja lapsi oli usein vilkas ja keskittymiskyvytön. Riston puheenkehitystä ja päivän jäsentymistä alettiin tukea kotona ja päiväkodissa Pictogram-kuvilla.

Seuraavan vuoden huhtikuussa (1996) Risto oli kouluarviotutkimuksissa keskussairaalassa. Tutkimuksissa todettiin, että kielellinen suoriutuminen oli kehitysvammaisen tasolla. Kielellisten vaikeuksien perusteella todettiin, että lapsi kuuluu yksitoistavuotisen oppiokouluikäisten piiriin.

Riston aloitti koulunsa kuuden oppilaan Eha1-luokassa. Vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että Risto saattoi harjoitella pienessä luokkaryhmässä puuttuvia sosiaalisia taitojaan. Erityisluokanopettajan mukaan Risto oli ollut koulun aloittamisvaiheessa asioissaan hyvin omaehtoinen. Lapsi eli voimakkaasti omassa mielikuvitusmaailmassa, halusi valita omat tekemisensä, eikä ollut kiinnostunut luokkakavereistaan. Ohjeiden kuunteleminen ja sanalliset tehtävät olivat vaikeita Ristolle. Opettaja käytti etenkin esiasteen ensimmäisen ja toisen luokan aikana strukturoitua opetusmenetelmää.

Risto sai as-diagnoosinsa ollessaan kahdeksan ikäinen. Keskussairaalan lausunnoissa mainittiin, että Riston taidot edellyttäisivät korkeampaa koulusijoittumista. Kehittämisen painopistealueena olisivat lausunnon antajien mielestä lapsen kielelliset taidot sekä vuorovaikutustaidot.

4.3 Aineisto ja sen analysointi

Seurasin usein naapuriluokassani olevia as-lapsia ja pohdin, mikä tekee heistä erilaisia oppijoita. Olen työskennellyt erityisopettajana autististen lasten kanssa, mutta as-oireyhtymä

oli minulle uusi asia. Koska oireyhtymä kiinnosti minua, otin varovaisesti yhteyttä lapsen vanhempiin ja sain luvan tutkimukselle. Aloitin aineiston keruun nauhoittamalla tutkimuskohteena olevan lapsen äidin pitämän alustuksen erityispedagogiikan luennolla maaliskuussa 2000.

Alasuutarin mukaan (1999) laadulliselle tutkimukselle on ominaista se, että kerätään aineistoa, joka mahdollistaa monenlaiset tarkastelut. Kvalitatiiviselle aineistolle on tyypillistä myös sen monitasoisuus, kompleksisuus ja ilmaisullinen rikkaus. (Alasuutari 1999, 84). Perehdyin tutkimuksen kohteena olevan lapsen kehityshistoriaan lukemalla sairaalan ja erityishuoltopiirin lausuntoja sekä arvioita lapsen kehityksestä. Haastattelin myös lapsen äitiä ja isää, jotka kertoivat lapsensa varhaisista vaiheista. Luin myös lasta koskevia teraputtien tekemiä lausuntoja. Yritin ymmärtää lapsen sisäistä maailmaa ja niitä piirteitä ja ilmiöitä, jotka heijastuivat lapsen olemukseen jo varhain ja jotka vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä. Tutkimuksessani olen käyttänyt paikoin termiä vammainen, koska tutkimuskohteenani oleva lapsi on erityisluokan oppilas ja hänet diagnosoitiin viisivuotiaana kehitysvammaiseksi. As-oireyhtymädiagnoosin hän sai myöhemmin.

Alasuutarin (1999) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysi muodostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tällaisen erottelun voi tehdä vain analyttisesti, koska käytännössä ne aina nivoutuvat toisiinsa. (Alasuutari 1999, 39). Laadullisen analyysin katsotaan alkavan jo aineiston keräämisvaiheessa. Lopullinen analyysi tehdään kun koko tutkimusaineisto on käytettävissä. (Syrjäläinen 1995, 92).

Tutkimukseni pääaineisto koostuu haastatteluista, joita olen tehnyt syksyn 2000 aikana. Ne ovat olleet joko yksilö- tai pienryhmähaastatteluja. Käytin strukturoitua-, teemahaastattelua sekä avointa haastattelua. Yhteensä haastatteluaineistoa kertyi puhtaaksikirjoitettuna yli 40 sivua. Toisena tutkimusaineistona ovat observoidut oppitunnit ja kouluneuvottelujen havainnointi. Observoituja oppitunteja on yhteensä 12 ja suoritin ne syyslukukaudella 2000. Kolmantena aineistona ovat lapsen henkilökohtaiset dokumentit ja asiakirjat.

4.3.1 Haastattelut

Vanhempien haastattelut

Lokakuussa 2000 suoritin parihaastattelun oppilaan vanhemmille teemahaastatteluna, siitä kertyi kirjoitettua tekstiä 12 sivua. Tässä haastattelussa jaoin kysymykset integraatio-osiin sekä vuorovaikutusta ja oppimista koskeviin kysymyksiin. Koska integraatio-opetusta oli lapselle toteutettu jo vuoden verran, halusin tutkia integraatiotilanteissa ilmeneviä asioita. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmia lähestyin as-oireyhtymästä käsin. As-lapsen sosiaalisuuden kuvailusta ei löydy paljon aikaisempaa suomalaista tutkimustietoa, kuten ei as-oireyhtymästä muutoinkaan. Oppimisprosessin ja havaintojen kuvailu oppilaasta oli opettajille yllättävän helppoa, vaikka luokkakoko oli suuri. Tieto tutkimuksestani oli lisännyt opettajien tarkkaavaisuutta ja sitä kautta saamani informaatio kasvoi.

Toisen kerran haastattelin äitiä helmikuussa 2001. Tällöin käytin apuna Gillbergin laatimaa as-oireyhtymän seulontalomaketta. Tein äidille kysymyksiä lapsesta lomakkeessa olevien väittämien muodossa, joita oli yhteensä 27. Kysymyksessä oli lähinnä strukturoitu eli lomakehaastattelu. Äiti kertoi, miten lapsen as-piirteet olivat ilmenneet hänen poikansa kohdalla kun lapsi oli ollut leikki-ikäinen ja miten ne ilmenivät haastatteluhetkellä. Painotin haastattelussa sosiaalisuuden ja vuorovaikutuksen ongelmakenttää, jolloin äiti kuvasi lapsensa as-piirteitä tarkemmin ja useamman käyttäytymisesimerkin avulla. Haastattelut kirjoitin heti puhtaaksi sanasta sanaan, sivuja tuli kahdeksan.

Opettajien haastattelut

Haastattelin luokanopettajia (2) sekä erityisluokanopettajaa syys- ja marraskuussa 2000. Kysymyksessä olivat teemahaastattelut. Haastattelun kesto riippui haastateltavasta ja haastattelupaikasta. Poikkeuksetta haastateltavat innostuivat puhumaan aiheesta pitempään kuin oli sovittu, mikä samalla syvensi aihetta. Hirsjärven mukaan (1985) teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, koska haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 1985,36).

Muut haastattelut

Viimeisen haastattelun tätä tutkimustani varten tein huhtikuussa 2001 tutkimukseni kohteena olevalle pojalle hänen kotonaan. Kyseessä oli avoin haastattelu. Lapselta sain vahvistuksen tutkimuksesta tekemilleni tulkinnoille. Yksi tällainen asia oli lapsen yksinäisyyden kokeminen välituntitilanteissa.

4.3.2 Havainnointi

Kouluneuvotteluiden havainnointi

Lokakuussa 2000 oli Riston HOJKS palaveri, jossa kartoitettiin Riston uudet koulunkäyntiin liittyvät asiakokonaisuudet. Mukana olivat Riston musiikkiterapeutti, puheterapeutti, integraatioluokanopettaja, erityisopettaja sekä lapsen äiti. Itse olin mukana tutkijanroolissa, nauhoitin sekä observoin kokouksen. Neuvottelussa tuli ilmi useita as-oireyhtymästä johtuvia koulunkäyntiin, sekä oppimiseen että opetukseen liittyviä ongelmia. Neuvottelussa pyrittiin löytämään myös ratkaisuja esille tulleisiin ongelmiin.

Observoinnit oppitunneilla sekä videoinnit

Observoin 12 oppituntia, joista integraatiotuntia oli 9 ja erityisluokan tunteja kolme. Näissä luvuissa on mukana videoidut oppitunnit. Observoimalla oppituntien sisältöä ja tutkimuksen kohdetta eli tiettyä oppilasta tietyssä muuttuvassa joukossa, halusin saada lisäinformaatiota hänestä. Samalla kertaa sain vastauksia joihinkin laajempiin oppilasta koskeviin kokonaisuuksiin ja niihin ilmiöihin, jotka toistuivat joka kerta samalla tavalla. Yksi tällainen laaja kokonaisuus oli sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelma. Haastatteluissa ei käynyt ilmi se, miten oppilas reagoi tai ilmensi omalla käytöksellään hankalia vuorovaikutustilanteita. Havainnoin oppitunnit tarkasti muistiinpanoja tehden. Yleensä istuin luokassa siten, että oppilas istui hieman kauempana edessäni, mutta siten, että pystyin seuraamaan hänen tekemisiään ja kuulin hänen äänensä. Halusin tietää erityisesti opettajan toimintatavoista ja lapsen reagoineista oppituntien sisältöön ja opettajan kysymyksiin. Lapsen vuorovaikutus toisiin oppilaisiin oli myös tärkeää huomioida. Vain observoimalla saa sen informaation, jonka itse tutkijana kokee ensiarvoiseksi. Oppitunneilla tuli esille myös poikkeustilanteita, joista en olisi tiennyt ilman observointeja. Koetilanteessa oleminen ja kokeesta selviäminen oli yksi tällainen mielenkiintoinen observaatiotilanne. Havainnoinnin jälkeen kirjoitin

muistiinpanot ja havainnot puhtaiksi. Saamani havainnot jaoin analysointivaiheessa teemoihin ja kirjasin tärkeimmät huomiot.

Minulla oli käytössäni myös kaksi videonauhaa, joita opiskelijat olivat kuvanneet pyynnöstäni. Molemmat matematiikan integraatiotunnit oli kuvattu tutkimukseni kohteena olevasta oppilaasta syksyllä 2000. Videonauhoja käytin integraatiotuntien observointien tukena kun analysoin avustajan ja oppilaan yhteistyötä. Videointi antoi myös mahdollisuuden aineiston analysointiin jälkikäteen. (Bottorf 1994, 246.) Ilman videoitua aineistoa en olisi saanut tarkkaa tietoa oppilaan reagoinneista avustajan läsnäoloon.

4.3.3 Henkilökohtaiset dokumentit

Tapaustutkimus ei kohdistu vain nykyisyyden tutkimiseen, vaan yhteenkin tapaukseen saattaa kuulua monia ihmisiä, jotka eivät voi kuitenkaan olla satunnainen otos mistään perusjoukosta. (Syrjälä 1995, 12). Tässä tutkimuksessa ei myöskään voi olettaa, että tietyt tapahtumat, seuraukset tai reaktiot olisivat irrallaan menneisyydestä olevia ilmiöitä. Jokaisella henkilöllä, lapsellakin on oma kehityshistoriansa. Hänellekin on jo tapahtunut asioita, joista tutkijan on hyvä tietää. Minulla oli käytössä vanhempien luvalla saadut dokumentit. Diagnooseja, arviointeja, kuntoutussuunnitelmia, HOJKS-palaverimuistioita, kouluarviointeja, oppilaan henkilökohtaisia itsearviointeja sekä piirustuksia ja valokuvia.

4.3.4 As-vanhempien kuuleminen

Olin mukana marraskuussa 2000 as-lasten vanhemmille järjestetyssä tilaisuudessa, jonne oli saapunut noin kymmenen vanhempaa. Kysymyksessä oli Autismiliiton ja paikallisen yhdistyksen järjestämistä keskusteluilloista, joiden tarkoituksena on tukea ja auttaa as-lasten vanhempia. Erityisluokanopettaja, jonka luokalla tutkittava varsinaisesti on, piti alustuksen as-lapsen koulunkäynnistä. Osa vanhemmista oli tilaisuudessa ensimmäistä kertaa, vaikka näitä tilaisuuksia järjestetään noin kerran kuussa. Kun kuuntelin alustusta ja vanhempien kertomuksia heidän kokemuksistaan as-lastensa kanssa, opin vähitellen ymmärtämään oireyhtymän vanhempien kannalta. Tein myös omia kysymyksiäni heille ja sain haltuuni aineistoa, joka laajensi käsityksiäni ja tulkintaani as-oireyhtymästä yleisellä ta-

solla, ei pelkäästään yhden lapsen vanhempien kannalta. En ole kuitenkaan siteerannut heidän repliikkejään tässä työssä, vaan ne ovat olleet helpottamassa ja tukemassa omaa tutkimustulostani. Kuten Alasuutari (1999) toteaa, kvalitatiivinen aineisto voi olla eri tilanteissa ja eri tarkoituksiin tehtyjä puheita, kirjoitelmia tai vuorovaikutustilanteita, jotka voivat olla kytkeytyneinä tutkittavaan ilmiöön monella tapaa. (Alasuutari 1999, 88.)

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen uskottavuuden osoittaminen on monivaiheinen prosessi, eikä sitä voida tarkastella erillään itse tutkimusprosessista. Kvalitatiivisella tutkimuksella ei ole myöskään olemassa yhtä ainuttakaan totuutta, vaan kullakin yksilöllä on omat kokemuksensa ja niihin liittyvät totuutensa. (Syrjälä 1988, 143-144). Lähtökohta tutkimukselleni oli oma subjektiivinen toive ja innostus tutkimusaihetta kohtaan. Kokosin alusta saakka itse kaiken tarvittavan tutkimusmateriaalin. Tein haastattelut käyttämällä teemahaastattelua runkona, jolloin esitin kaikille haastateltaville samantyyppisiä kysymyksiä, jotka oli etukäteen mietitty. Teemahaastattelun ajatuksen mukaan en pitäytynyt tarkassa ja kaavamaisessa kysymyksenasettelussa ja muodossa, vaan toimin tilanteiden luontevuuden mukaisesti. Pääajatuksenani olivat teema-alueet ja niiden sisällön kartuttaminen. Olin sitoutunut tähän tutkimuksen tekemiseen voimakkaasti omalla henkilökohtaisella panostuksella. Minulla oli oma subjektiivinen näkemys asioista. Eskola & Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Pattonin (1990, 54) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ja aineiston tulkinnassa korostuu tutkijan oma rooli, niin ihmisenä kuin myös sosiaalisena tekijänä. (Patton 1990, 54.)

Subjektiivisuuteen liittyy läheisesti myös vastaavuus. Tynjälän (1991) mukaan sillä tarkoitetaan, että tutkija osoittaa tutkimuksen tuottamien päätelmien vastaavuuden alkupe-
räisen todellisuuden kanssa. (Tynjälä 1991, 390.) Vastaavuutta pyrin lisäämään hankkimalla tietoa lapsesta myös henkilökohtaisia dokumentteja käyttäen. Tutkimuksessa yksi oleellinen osa oli lapsen vanhempien kiinnostus ja motivaatio auttaa minua tehtävässäni. Vanhemmat olivat primääri tietolähde, etenkin asioissa, jotka koskivat lapsen henkilöhistoriaa. Vasta työni loppuvaiheilla haastattelin lasta, jotta tietäisin, miten hän ajattelee kaveri-

suhteista, opettajista ja miten hän prosessoii tulevia muutoksia mielessään. Monipuolinen aineisto lisää myös tutkimuksen totuusarvoa eli vastaavuutta. (Syrjäläinen 1994, 10.) Tutkimuksessani pyrin hyödyntämään kaikkea keräämäni aineistoa, joka koski tutkimuskohdettani. Koska materiaalia oli runsaasti, jouduin karsimaan ja poimimaan vain kaikkein oleellisimmat asiat esille. Yritin saada monipuolisen ja selkeän kuvan lapsen vuorovaikutukseen ja oppimiseen liittyvistä ilmiöistä.

Tutkimuksen neutraalisuuden kuvaamiseksi on otettu käsite vahvistettavuus. Se voidaan saavuttaa, mikäli erilaisin tekniikoin on varmistettu tutkimuksen totuusarvo ja sovellettavuus. Aineiston neutraalisuutta ja tulosten vahvistettavuutta tulisi tutkijan lisäksi arvioida myös ulkopuolinen tarkastaja. (Tynjälä 1991, 392). Tutkimuksessani olen pyrkinyt siihen, että tulkintani olisivat luotettavia ja olen antanut tekstejäni sekä vanhempien ja opettajien luettavaksi. Vanhemmat antoivatkin minulle palautetta ja halusivat, jotta korjaisin joitakin vääriä faktatietoja, jotka koskivat lapsen henkilöhistoriaa. Opettajilta saamani palaute on ollut keskustelua lähinnä siitä, miten lapsi on kokenut erilaiset tilanteet vaikeina, vaikka hän ei näyttänytäkään tunteitaan. Opettajien tulkinnat ja mielipide lapsesta oli minulle tärkeä osa tutkimustani. Koin, että keskustelujen kautta aloin ymmärtää lapsen sisäistä maailmaa ja ongelma-alueita paremmin kuin tutkimuksen alkuvaiheessa.

Laadullisessa tutkimuksessa ei puhuta tulosten yleistettävyydestä vaan niiden siirrettävyydestä. Tulosten siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Johtopäätöksiä ei voi tehdä yksin tutkija, koska hän tuntee ainoastaan tutkimusympäristön. Tutkijan tehtäväksi jää kuvata aineistoaan ja tutkimustaan riittävästi, jotta lukija voi pohtia itse tutkimustulosten sovellettavuutta. (Tynjälä 1991, 390). Kun tein tulkintoja tutkimuksestani, pyrin siihen, että otin mukaan tarpeeksi kuvaavia sanatarkkoja lainauksia, joilla selitin ja tarkensin kyseessä ollutta faktaa. Joitain voimakkaasti esiin tulleita as-piirteitä olen selittänyt useampaankin kertaa, hieman eri asiayhteyksissä. Jokainen lukija voi itse tehdä vertailua ja arvioida siirrettävyyttä muihin konteksteihin sekä arvioida johtopäätöksieni luotettavuutta.

Tutkimustilanteen arviointi on yksi luotettavuuden kriteereistä tutkimuksessa. Tutkijan on otettava huomioon ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Tulosten pysyminen samana ei ole relevanttia, koska tutkimuksella voidaan osoittaa monia todellisuuksia. (Tynjälä 1991, 391). Integraatioprosessi eli

myös koko ajan ja oppilas muuttui. Kirjoittaessani havahduin siihen, että asiat alkoivat saada liikaa merkityksiä ja rönsyilivät. Tästä oli hyötyäkin sikäli, että minulle syntyi oma tapa kirjoittaa. Työni eli ja asia syveni koko ajan. Jouduin myös usein tilanteisiin, jolloin koin, että en saanut tarpeeksi tietoa nimenomaan as-oireyhtymästä ja siihen liittyvästä teoriasta. Sen vuoksi luin paljon muuta kirjallisuutta joihin myös lähdeviitteissäni olen tukeutunut. Tapaustutkimus mahdollistaa myös induktiivisen päättelyn. Alussa tutkijalla voi olla Syrjälän (1994) mukaan vain tietty esiyymmärrys tai lähtökohtaoletus, mutta tutkimuksen edetessä odotukset muuttuvat. Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa ei pyritä tarkkojen ennalta asetettujen hypoteesien todentamiseen. Se voi olla uusien tuntemattomien yhteyksien löytymistä, uusien käsitteiden keksimistä ja entistä syvempää todellisuuden ymmärtämistä, joka nousee tutkimusaineistosta. (Syrjälä 1994, 16).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulkinnan tulee olla hyvin perusteltua ja julkisesti tarkastettavissa askel askeleelta. (Ehrnrooth 1990, 37.) Tutkimuksen on oltava luotettava kuitenkin jo teorianmuodostuksesta alkaen, jolloin esitetään ne perusteet, joilla tutkimus luotettavuus osoitetaan. Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. (Varto 1992, 103-104).

Ongelmana koin, että en ollut mukana tapaustutkimukseni integraatioprosessissa alusta saakka. Tällöin olisin voinut laajentaa tutkimustani ja saada täsmällisempää aineistoa integraatioprosessin alkuvaiheista. Osittain edellä mainituista syistä jouduin haastattelemaan lapsen vanhempia useamman kerran. Näillä haastatteluilla on ollut merkitystä sikäli, että olen voinut laatia niiden pohjalta kuvauksen lapsesta mahdollisimman totuudenmukaisesti. Kaikki tutkimuksessani kirjoittamani tiedot olen tarkistuttanut vanhemmilla, jopa useampaan kertaan, jotta niihin ei olisi jäänyt virheitä, eikä näin ollen se ohjaisi työni jotain vaihetta väärin tulkintoihin.

5 INTEGRAATIO-OPETUS

5.1 Integraatio-opetuksen suunnitteluvaihe

Opettajan ja kasvattajan toimintaa ohjaa yhteiskunta ja persoona eli opetettava henkilö. Perustana on opettajan tieteellinen ja filosofinen tieto ihmisestä, yhteiskunnasta ja kehityksen lainalaisuudesta. Opettajan eli kasvattajan tieto on myös käytännöllistä tietoa, joka näkyy toiminnassa päämäärinä, tilanteisiin reagoineina ja käytössä olevina menetelminä. (Wilenius 1987, 26, 70-71.) Lapsi oli edistynyt kaikilla kognitiivisilla osa-alueilla oppimistavoitteiden mukaan ja tietyissä oppiaineissa yli opettajan odotusten.

”Sitte kun hänellä rupesi nämä kognitiiviset taidot, äidinkielet, matematiikat, täntyyppiset asiat etenemään, niin nehän eteni aivan niinku sehän olis niinku ihime olis tapahtunu... ja hän niinku eteni niin nopeasti verrattuna näihin muihin luokkalaisiin... Tuntu, että se on riittämätöntä, se ei niinku etene tossa mun ryhmässä, Riston tarpeisiin ei pysty vastaamaan...” (Erityisopettaja, 21.9.2000.)

Vuoden 1999 keväällä Risto oli käynyt erityiskoulua jo melkein kolme lukuvuotta kun syntyi ajatus Riston integraatiosta. Kaksi ensimmäistä vuotta Risto oli ollut koulussa annettavassa esiopetuksessa ja ensimmäinen luokka oli meneillään. Vanhemmat, opettaja ja terapeutti pohtivat, olisiko parempi integroida Risto ensimmäiselle luokalle. Asiasta keskusteltiin. Opettaja, vanhemmat ja terapeutti olivat sitä mieltä, että Ristolle tulisi antaa mahdollisuus opiskella integroidusti seuraavasta syksystä alkaen kakkosluokalla. Sovittiin, että Riston opetuksessa päävastuu oli erityisopettajalla. Sopiva yhteiskumppani löytyi ala-asteen ensimmäisen luokan opettajasta, Pirjosta.

Integraatiolle ei ollut fyysisiä esteitä, koska erityiskoulu on sijoittunut samaan koulu-kompleksiin, sen toiseen siipeen ala-asteen kanssa, jossa on noin 220 oppilasta. Erityiskou-

lun oppilasmäärä oli tuolloin vähän yli 80, luokkia 12. Erityiskoululla ja ala-asteen luokilla oli yhteinen välituntialue, samoin ruoka-, ja liikuntasali sekä pelikenttä. Välitunnit oli kuitenkin porrastettu siten, että molempien koulujen oppilaat olivat ulkona eri aikoina. Tästä järjestelystä molempien koulujen opettajat olivat tuolloin yksimielisiä, koska tämän katsottiin olevan ennen kaikkea turvallisuutta ajatellenärkevin ratkaisu. Ruokailut oli porrastettu kahteen osaan siten, että erityiskoulun oppilaat ruokailivat ensimmäisessä vuorossa, samoin ala-asteen pienimmät oppilaat. Toisessa vuorossa ruokailivat ala-asteen suurimmat oppilaat. Ruokailu oli toivottu toteutettavaksi siten, että erityiskoulun oppilaat ruokailisivat pääosin ruokasalin toisella puolella olevissa pöydissä, ala-asteen oppilaat toisella puolella. Tilanpuutteen takia erityiskoulun oppilaat olivat käytännössä ruokailleet siellä, missä tilaa oli ollut. Joillekin ala-asteen opettajille ruokailuajoista sekä tilankäytöstä sekä pöytien siistinä pitämisestä oli tullut sanomista ja yhteisillä palavereilla ja sopimuksilla asiat olivat alkaneet vähitellen muuttua joustavimmiksi.

Tähän saakka, vaikka kouluyhteisö oli Ristolle tuttu jo parin vuoden takaa, oli yhteisiä hetkiä ala-asteen kanssa ollut harvoin. Molemmat koulut toimivat fyysisesti lähellä toisiaan, mutta mitään vakiintunutta tai jatkuvaa yhteistoimintaa ei koulujen välille ollut syntynyt. Aluksi Riston integraatiota kokeiltiin kevään 1999 aikana siten, että Riston luokka tutustui ala-asteen ryhmään ja päinvastoin. Sen jälkeen Risto tutustui ryhmään osallistumalla kuvaamataidon, matematiikan ja ATK-tunneille. Tulevassa integraatioluokassa oli 20 oppilasta. Yhtään erityisoppilasta ei ennestään ollut.

Vanhemmat olivat integraatiosta varovaisen innostuneita. Taustalla oli tieto ja todellisuus siitä, millainen Risto oli ollut aikaisemmin ja millainen oli edelleen hänen sosiaalinen kestokykynsä. Vanhemmat luottivat suuresti erityisopettajan näkemykseen integraatioasiassa. He toivoivat integraatio-opetukselta lisää lähinnä sosiaalisia valmiuksia.

”Että pystyy ottamaan toiset huomioon, että oppii kuuntelemaan ja oppii... ää antamaan tilaa toiselle. Tämmöinen sosiaalinen kanssakäyminen ja.. tasavertanen vuorovaikutus. Ja tietenkin se, että oppii tuomaan itensä ymmärretyksi. (Äiti, 5.10.2000)

Ristollahan on hirviän palijo semmosta, että se ottaa kaikki konkreettisesti... ottaa kaikki tosissaan. Kerran kun se halus kotieläi-

men... sanoin sille, että otettais krokotiili, sehän on näppärä, se otti sen tosissaan... Vaikka pojalla on ikää näin paljo, niin se uskoo kaiken... että oppis, mikä on niinku todesta otettavaa, mikä ei. (Isä, 5.10.2000)

5.2 Integraatioon valmistautuminen

Oppilas, joka etenee nopeammin kuin muut ja jonka edistymisnopeutta ei opettaja osaa ennakoida, on opettajalle haaste. Opettajaa ohjasi myös epävarmuus Riston as-oireyhtymästä johtuvasta oppimisennusteesta ja oikeasta koulumuodosta. As-lapsi voi olla harjaantumistasoinen, mutta hän voi olla myös jotain muuta. Oppilaalle tuli antaa mahdollisuus etenemiseen. Edistymisen lisäksi opettaja halusi laajentaa lapsen sosiaalista verkostoa, mikäli se olisi mahdollista. Riston edistymisen takana oli sitkeä yhteistyö opettajan, vanhempien ja terapeuttien sekä luokan avustajan kesken. Riston HOJKS- tavoitteita oli kirjattu ylös säännöllisin väliajoin, tavoitteiden saavuttamisen seuranta ja päivittämistä pyrittiin pitämään ajan tasalla säännöllisillä kokoontumisilla. Erityisopettaja kuvasi Ristoa sanoilla treenattu lapsi. Tällä hän tarkoitti sitä, että Riston edistymisestä oli tähän saakka pidetty huolta ja hänen oppimistaan oli tuettu niin paljon kuin se oli järkevää lapsen kannalta tai mahdollista.

Erityisopettaja alkoi vanhempien kanssa valmistaa Ristoa tulevaan muutokseen. Riston taitojaan pyrittiin nostamaan lähelle ala-asteen luokan oppilaiden tasoa. Äidinkieli ja matematiikka olivat lähinnä ne kaksi ainetta, joissa tarvittaisiin edelleen parempia taitoja ja tietoja. Näin lapsella olisi paremmat mahdollisuudet pärjätä normaaliopetuksessa. Erityisopettaja otti Ristolle kevään aikana käyttöön samat oppi- ja työkirjat matematiikassa ja äidinkielessä, joita käytettiin Pirjon luokassa. Vanhemmat tekivät äidinkielen lisätehtäviä Riston kanssa kotona. Koska sopivia harjoitteita ei työkirjoista Ristolle löytynyt, erityisopettaja teki niitä itse. Hän halusi, että lisätehtävät korjaisivat täsmällisesti, juuri suurimpia puutteellisia taitoja ja tietoja. Matematiikasta tuli lapselle kesäksi kotiin lisätehtäviä.

Kalliopuskan mukaan (1995) sosiaalisten taitojen monipuolinen hallinta helpottaa ryhmään liittymistä, lisää suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden sietoa. Kohteliaat tavat keskusteluissa ja toisten kohtaamisessa ovat merkittäviä taitoja. Kiittäminen ja anteeksipyyttäminen

ovat merkki positiivisesta itsekontrollista. (Kalliopuska 1995, 135). Erityisopettaja laati koko luokalle sosiaalisen elämän harjoitteita, joiden tarkoituksena oli edistää etenkin as-oppilaiden vuorovaikutuksessa esiintyneitä puutteita. Tällaisia harjoitteita oli tunnetilojen tunnistaminen kasvokuvista. Sosiaalisia tilanteita ohjeistettiin sanalistoilla. Harjoiteltiin tavalliselta tuntuvia asioita, esimerkiksi sitä, mitä tarkoittaa kun toinen puhuu. Ristolle oli selitettävä tarkasti, kuinka toinen henkilö voi loukkaantua, jos hän puhuu, eikä hänen puheeseensa kiinnitetä huomiota.

Koti oli Riston etenemiselle ollut erityisen tärkeä paikka. As-lapsilla kuten Ristollakin oli monenlaisia puutteita tiedoissa, taidoissa ja omatoimisuudessa. Kotioven avaamista avaimella on harjoiteltu kauan, ennen kuin se onnistui. Samoin pyörällä ajo oli opittu vanhempien vaatimuksesta. Itsenäistämiskasvatus huomioitiin henkilökohtaisessa opetus-suunnitelmassa ja se oli yksi tärkeimpiä oppimistavoitteita. Yksi näistä oli linja-autolla kulkeminen kouluun ja takaisin kotiin.

” Kalliomäen koululaisethan kulkee pääasiallisesti taksilla, sitte minä alon ehottaa tässä heti kun koulu alako, että miten olis, että kokeiltas bussia. Kun meiltä mennee bussia nenän eestä koulun etteen, et kokeillaanko? Ja minä kuletin häntä kouluun kaks viikkoa ja tota sitte ... opiskelija alako kulettaan Ristoa jonku kerran kotia. Ja nyt tämä poika kulkee mennee tullen bussilla. Ja se lisää lapsen itseluottamusta. ” (Äiti, 21.3.2000)

5.3 Integraatio-opetuksen toteutuminen

Risto oli toisluokkalainen ja täytti yhdeksän vuotta. Riston kohdalla alkava integraatio tarkoitti oppiainekohtaista integraatiota. Integraatiotunteja ala-asteen luokassa oli viikossa 11: äidinkieltä, matematiikkaa ja ympäristöoppia. Erityisopettaja oli päätenyt näihin oppiaineisiin, koska katsoi, että juuri näissä oppiaineissa Risto saisi yleisopetuksessa ollessaan parhaimman hyödyn. Muut oppitunnit Risto oli erityisluokassa, joka oli edelleen Riston kotiluokka.

"Kyllä harjaantumisopetuksen oppilaan integroiminen yleisopetuksen luokkaan yksilöintegraatioon eri aineissa on mejän koulun historiassa ja tässä kaupungissaki kyllä varmaan aika ainutlaatuinen juttu. Et silleen oon ehkä aika varovasti halunnu lähteä liikkeelle." (Erityisopettaja, 21.9.2000)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994,19) otetaan kantaa integraation toteuttamiseen etenkin niiden oppilaiden kohdalla, joilla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. Samoin on kirjattu ylös myös toive, että integraatio toteutuisi myös niiden oppilaiden kohdalla, joilla on suurempia vaikeuksia oppia, tai vammaisuutta. Näiden oppilaiden kohdalla on edellytykseksi mainittu, että yleisopetuksen luokassa, johon kyseinen oppilas on sijoitettuna, olisi oppilaan oppimisen kannalta suotuisat olosuhteet sekä saatavissa tarpeelliset tukitoimenpiteet. Mobergin mukaan (1998) keskiasteisesti kehitysvammaisista eli Eha1 -oppilaista, jotka ovat olleet peruskoulun oppilaita vuodesta 1985 lähtien, on ollut vuonna 1994-1995 fyysisesti integroituna noin kuusi prosenttia. Noin 90 % kehitysvammaisista oppilaista eli Eha1-oppilaista käy peruskoulua omissa erityisryhmissä. Opiskelu tavallisissa luokissa on kuitenkin vähitellen lisääntynyt viimeisen vuosikymmenen aikana. (Moberg, 1998, 47). As-oppilaan opettamisesta ei ole Suomessa juuri raportoitu, se on jokaisen oppilaan kohdalla ratkaistava erikseen. Kielisen (1999) mukaan, osa Suomen as-koululaisista sijoittuu yleisopetuksen puolelle, jossa heillä voi olla oma avustaja. Osa lapsista on aloittanut koulun erityisopetuksessa, alle kymmenen oppilaan ryhmissä ja näissä luokissa on yleensä luokkakohtainen avustaja. (Kielinen 1999, 8).

Erityisopettajan varovaisuus integraation aloittamisen suhteen oli ymmärrettävää. Koska kysymyksessä oli as-lapsi, jolla ei ollut selvää kehitysvammaisuutta enää testien mukaan olemassa ja hän oli selvästi edistynyt kognitiivisissa taidoissa, oli integraatiopyrkimyksille perusteet. Lisäksi haluttiin hyödyntää sitä opetusmuotoa, joka oli tarjolla eli yleisopetusta. Siirtoa helpotti se, että Risto oli saanut käyttöönsä jo aikaisemmin samat peruskoulun yleisopetuksen kirjat matematiikassa ja äidinkielessä. Matemaattisissa taidoissa Risto oli saavuttanut erityisopettajan mielestä normaalitason. Riston sosiaalisen elämän taidot olivat

kehittyneet myös paljon, silti hänen itsekeskeisyytensä oli yksi niitä asioita, jota ei opetusellisten menetelmien kautta voinut muuttaa.

Saloviita (1999) on kritisoinut käsitystä erityisopetuksen ylivoimaisuudesta tavallisiin luokkiin verrattuna. Hänen mukaansa oppilaiden kokoamista erityisluokille on perusteltu sillä, että saadaan aikaan oppimistaidoiltaan yhtenäisiä ryhmiä. Oppilaiden oppimisvaikeudet ovat erilaisia kaikesta ryhmittelystä huolimatta. He ovat keskenään usein eri-ikäisiä. (Saloviita 1999, 28-29.)

5.4 Luokanopettajan näkemys as-oppilaasta

Kokemukset as-lapsista yleisopetuksessa vaihtelevat suuresti. Parhaat edellytykset ovat olleet niillä oppilailta, joiden opettajat ovat olleet motivoituneita ja saaneet tietoa ja ohjausta as-lapsen erityispiirteistä. (Kielinen 1999, 8-9.) Moberg (1998) sanoo, että opettajien usko integraatioon tällä hetkellä on heikko ja niiden opettajien joukko, jotka sitä tavoittelevat on pieni. Tällaisessa tilanteessa vedotaan integraation onnistumisen edellytysten puutteeseen. (Moberg 1998, 156). Koska kysymyksessä oli osa-aikainen integraatio, luokanopettaja katsoi, ettei hänellä ole mitään integraatiota vastaan.

”Kun Risto tuli minun luokkaan, niin tuota aluksi oli tunnustelua. Koko syndrooma oli minulle uusi asia, en tiennyt siitä kovin paljo. Ja Sirkku (lapsen opettaja) minulle kerto sinne näitä... kerto paljo asioita, jotta osasin vähän valamistautua. Minähän olin sellasella kurssillaki ja tottakai se autto. Että oon saanu sellasta perustietoa, minkälaisia nämä lapset voi olla.” (Luokanopettaja, 22.9.2000)

Perustiedolla luokanopettaja tarkoitti as-oireyhtymään liittyviä kriteereitä sekä käytännön asioita, joissa näillä henkilöillä oli puutteita. Opettajalla oli joskus aikaisempina vuosina ollut oppilas, jolla oli ollut samanlaisia piirteitä kuin Ristolla. Patrikaisen (1999) mukaan kokeneen opettajan ammattitaidossa korostuu eri tilanteissa aikaisemmin saatujen kokemusten merkitys ja niiden epäsuora hyödyntäminen (Patrikainen 1999, 46.) Tämä saattaa

selittää sen, että opettaja oli halukas ottamaan Riston vastaan. Toisaalta opettajaa ohjasi myös näkemys lapsen tarpeista ja oikeudesta oppia.

”No minulla on semmonen tunne lapsista, että tuota... että jokaisella lapsella olisi oikeus saada hänelle sopivaa opetusta ja tuota kyllä minä oon aina valamis kokeilemaan ja niinku antamaan mahdollisuuksia lapsille, että kokeillaan ja löydetään se oma juttu.”
(Luokanopettaja, 22.9.2000)

Vaikka luokanopettaja sai tietoutta Ristosta ja as-oireyhtymästä, oli lapsen kanssa toimiminen erilaista ja outoa verrattuna muihin lapsiin. Opettaja koki, että Riston opettaminen vaati totuttelua ja erilaisen oppilaan kohtaaminen oli hänelle uusi asia ja täytyisi etsiä uudet toimintatavat. Luokanopettaja epäili integraation paremmuutta erityisopetukseen nähden.

” Minulla on tunne, että Risto jäis paitsi, jos hän ois minun luokassa koko ajan yleisopetuksen puolella. Niin hän ois jääny paitsi monesta hyvästä asiasta. Että sikäli tilanne on hyvä, että hän täällä Kalliomäen koulun puolella voi saada nämä terapiat, jotka eivät ole täällä yleisopetuksen puolella niin itsestäänselviä... siellä on näitä musiikkiterapeutteja, puheterapiaa, kaikkia näitä. Että meillä on niin vähän resurssia...” (Luokanopettaja, 22.9.2000)

Luokanopettajan sitoutuminen as-lapsen opettamiseen ei ollut merkittävän suuri. Hän koki kuitenkin, että lapsi on luokassa niin kauan kuin tarve vaatii.

5.5 Yksilöllisten tarpeiden ja ominaisuuksien huomioiminen integraatiossa

Riston integraation tavoite oli erityisopettajan mukaan ensisijassa tiedollinen, mutta myös sosiaalinen. Tavoitteena oli integraation avulla pyrkiä löytämään lapsen kehitystasoa vastaava oikea koulumuoto. Ristolla oli aluksi epätietoutta siitä, miten päivä tulee sujumaan ja

missä hänen pitää milloinkin olla. Integraatiotunnit rikkoivat Riston opitun päivärytmytyksen.

”Hankaluudet alkaa silloin kun rytmi rikkoontuu, elikkä täytyy olla selevänä, että aina kun hän menee sinne yleisopetukseen hän aina varmistaa, voisitko sanoa, miten tämä päivä menee. Sitte hän itse sanoo, että minulla on sitä ja minulla on tätä Pirjon luona ja sitte on välitunti ja sitte menen syömään heidän kanssaan. Sitte minulla on matematiikkaa ja sitte minä tulen kaikkien tavaroiden kanssa omaan luokkaan... Ja silloin kun ei oo selevänä, mitä tapahtuu, se ahistaa.” (Erityisopettaja, 21.9.2000)

Erityisopettaja huomioi Riston tarpeet ja auttoi sopeutumisessa uuteen ryhmään. As-lapsille tietty struktuuri on tärkeää ja Risto joutui nyt tilanteeseen, jossa rutiinit muuttuivat. Hänen oli luotava uudenlainen järjestys jokaiselle viikonpäivälle uudestaan. Koulu oli sujunut tähän saakka erityisopettajan johdolla tiettyjen sääntöjen ja opittujen tapojen ja tietyn rytmin mukaan. Struktuuria oli voitu jo löysätä erityisluokassa, mutta integraation alkaessa koulupäivän ajallinen struktuuri tarkistettiin erityisopettajan ja Riston kanssa yhdessä.. Risto saattoi varmistaa päivänjärjestyksen myös avustajilta, joita oli luokassa nyt kaksi.

Koska kuitenkin monet tavat ja tottumukset olivat aivan erilaisia näissä kahdessa luokassa, oli Ristolle muutos ala-asteen integraatioon aluksi kova stressi. Risto ei kuitenkaan itse osannut kertoa, millaista uudessa luokassa oli. Hänelle oli tullut tutuksi kaksi Nikoa. Muiden lasten nimiä hän ei osannut kertoa. Erityisopettajan mukaan Riston olemuksessa oli integraation alkuvaiheessa tietynlaista epävarmuutta, joka oli näkynyt Riston käyttäytymisessä ”robottikävelynä”. Risto oli jännittänyt luokkaan menoa ja oli ottanut itselleen toisen roolin, jotta olisi paremmin uskaltanut ryhmään. Ryhmään sopeutuminen oli kuitenkin sujunut hyvin ja Ristoa oli kohdeltu kaikkien mielestä hyvin. Järjestys eli struktuuri määräsi Ristolle sen, mitä piti tehdä. Motivaatio syntyi usein jälkikäteen, jos syntyi. Oli asioita, joista Risto piti ja nautti, kuten piirtäminen, jos sitä integraatiotunneilla oli mahdollisuus toteuttaa. Struktuurista eli luokan lukujärjestyksestä poikkeaminen oli lapselle ongelma. Jos Risto lähti matematiikan tunnille, oli tunnin oltava matematiikkaa. Luo-

kanopettaja kertoi, kuinka oli tullut sellainen tilanne, että tuntien järjestystä oli ollut pakko vaihtaa. Kun Risto oli tullut matematiikan tunnille, olikin luokassa alkanut kuvaamataito. Risto oli ollut aluksi hyvin hämmentynyt. Opettaja oli selittänyt Ristolle monta kertaa, miksi tällainen muutos oli tehty. Joka kerta kun opettaja oli käynyt katsomassa Riston etenemistä kuvaamataidossa oppitunnin aikana, Risto oli varmistanut opettajalta, tehdäänkö jatkossakin näin vai ei.

”Aluksi Risto oli semmonen, hirveän nopea, sen minä tosiaan muistan. Ja tosiaan sellanen, että juuttu näihin, juuttu tiettyihin asioihin ja sit Ristoa joutu rauhottamaan, että teeppä tämä uudestaan ja puhu rauhallisesti ja älä hätäile” (Luokanopettaja, 22.9.2000)

Kielisen mukaan (1999) henkilösuhteiden merkitys on oleellinen. Ellei yhteistyö onnistu ja jos lapsi ei hyväksy aikuista, ei opettajan taidoilla tai pätevyydellä ole merkitystä. As-lapset kuten autistiset lapset yleensä ovat herkkiä vaistoamaan, ellei joku pidä heistä, ole oma itsensä tai ei ole kiinnostunut asioista. (Kielinen 1999, 15-16). Riston olemuksessa on nopeus ollut olennaisena osana jo pienestä pitäen. Hänen motiivinsa tehdä asioita ei ollut läheskään aina sisäsyntyistä, vaan hän teki tehtävänsä koska opettaja vaati sitä häneltä. Hän tahtoi yleensä miellyttää aikuista ja olla toiveiden mukainen. Ristolta piti osata vaatia oikeanlaista suoriutumista ja laatua, eikä päästää häntä tilanteista liian helpolla. Siinä mielessä luokanopettajan oli tehtävä tunnustelua ja haettava oikea tyyli ja tapa opettaa lasta. Toisaalta Risto oli uuden asian edessä, koska ei tuntenut opettajaa, eikä hänen tapojaan. Ristolle oli ominaista luoda hierarkioita, ja sen mukaan, koska oli kysymyksessä opettaja, joka asetti vaatimukset, Risto teki tehtävänsä. Se oli merkki myös siitä, että Risto hyväksyi uuden opettajansa.

Integraation alkuvaiheessa Ristolle on tullut turhautumia ja hän on suuttunutkin toisille tai itselleen siitä, ettei osannut tehdä tehtäviä ja hätääntyi. Risto teki asioita, mutta saattoi olla välillä hyvin ahdistunut ja tuskainen. Risto joutui ponnistelemaan ja integraatiotuntien jälkeen Risto oli väsynyt.

"Semmonen tietty levottomuus ja.. hänen tuota..puheensa ja se olemus. Semmonen impulsiivisuus, elikkä käyttäytyminen. " (Luokanopettaja, 22.9.2000)

5.6 Avustajan merkitys integraatiotunneilla

Koulunkäyntiavustajia palkataan kouluihin avustamaan erilaisia oppilaita koulunkäyntiin välittömästi liittyvissä tilanteissa. Hän osallistuu opettajan ohella ja opettajan ohjaamana myös apua tarvitsevan oppilaan kasvatukseen ja ohjaukseen. Koulunkäyntiavustajan tulee ottaa työssään huomioon oppilaan kasvatustavoitteet. Hänen tulee erityisesti pitää huolta oppilaan itsenäisestä selviytymisestä ja oppilaan myönteisestä itsetunnon kehittymisestä. (Ikonen, Kunnas & Leväniemi 1998, 349). Yhteistyön onnistumiseksi opettajalla ja avustajalla tulee olla oppituntien jälkeen riittävästi aikaa opetusta ja tukipalveluja koskevien asioiden suunnittelua ja järjestelyä varten. (Virtanen & Ikonen 2001, 50-51.)

Matematiikan integraatiotunneille Risto tarvitsi mukaan avustajan. Pyrittiin siihen, että avustajana olisi mahdollisimman pysyvä henkilö. Erityiskoulussa, josta avustajat Ristolle tulivat, avustajina toimi monenlaisia henkilöitä. Osalla heistä saattoi olla montakin ammattipätevyyttä. Jotkut heistä olivat päätyneet avustajan tehtäviin, koska usein omaa ammattipätevyyttä vastaavaa työtä ei ollut tarjolla. Mikäli avustajalla ei ollut perustutkintoa, hän saattoi olla hakeutumassa koulutukseen ja keräsi työkokemuksesta annettavia pisteitä hakuprosessia varten. Joillakin henkilöillä oli koulunkäyntiavustajan pätevyys tai jokin muu sosiaali-alan tutkinto. Vakinaista henkilökuntaa ei ole ollut toistaiseksi avustavissa tehtävissä, koulunkäyntiavustajan nimikkeellä. Säästötoimista johtuen koulussa avustajien työsopimukset ovat olleet määräaikaista. Pahimmillaan siten, että samassa luokassa on ollut yhden lukuvuoden aikana jopa kolme eri avustavaa henkilöä, kukin muutaman kuukauden työsuhteessa vuorollaan. Motivaatio ja jaksaminen, viihtyminen ja työhön sitoutuminen on ollut joillakin heikkoa. Epävarmuus työn jatkumisesta ja määräaikainen työsuhteen kesto ovat olleet esteitä pitkäaikaiselle suunnittelulle yhdessä opettajan kanssa, luokkaa tai yksittäistä oppilasta ajatellen.

Koska koulunkäyntiavustajat vaihtuivat jonkin verran, ei syvällistä oppilaantuntemusta päässyt syntyämään Riston ja avustajan välille. Erityisopettaja oli kertonut avustajille oleellisimmat asiat avustamisesta ja Riston kanssa työskentelystä. Muutamia merkillepantavia tilanteita esiintyi videoituissa matematiikan tunneissa (18.4.2000). Esimerkiksi Risto häiriintyi, kun avustaja oli liian lähellä. Avustajalla oli tapana koskea Riston kirjaa kun hän selitti, miten laskutehtävä tulisi suorittaa. Risto työnsi avustajan käden aina pois kirjansa sivulta. Toinen häiritsevä seikka Ristolle oli kun luokanopettaja demonstroi jotain tehtävää ja kaikki oppilaat olivat kokoontuneet opettajan ympärille ja avustaja pani oman kätensä Riston olkapäälle. Risto työnsi jälleen aikuisen käden pois olkapäältäään. Avustaja ei tullut ehkä ajatelleeksi, että tällainen käytös häiritsee lasta ja ehkä pilasi lapsen keskittymisen varsinaiseen asiaan. Se, mikä sopii jonkun toisen lapsen kanssa ei välttämättä sovi toiselle. Kuitenkin Risto sietä tilanteita ja oli avustajasta riippuvainen. Toinen seikka, mihin kiinnitin huomioni, oli se kuinka kova tempo on tehtävissä kun avustaja ohjaa tehtävien tekemistä ja pyyhkii väärät vastaukset pois lapsen puolesta. Risto oli suoriutunut tehtävistä nopeimmin. (Videointitunnit 1 ja 2 .)

Avustajan rooli on hyvin vaikea ja vaativa. Hänen pitää avustaa, mutta ei liikaa ja olla avustamatta silloin kun lapsi osaa tehdä itse. Hänen tulisi olla myös selvillä lapselle asetetuista vaatimuksista ja tavoitteista. Lapsen luonteenpiirteet ja tapa toimia olisi myös hyvä tietää. Tietyntyylinen herkkyys ja varovainen ote on Riston kaltaiselle lapselle joskus välttämätöntä, mutta saman henkilön pitäisi osata olla tarpeen tullen myös peräänantamaton ja vaativakin. Luokanopettaja ei ehtinyt seurata tilanteita ja toimintaa lapsen ja avustajan välillä. Päällisin puolin näyttikin, että kaikki sujui hyvin.

Avustajan merkitys voidaan nähdä hyvin monella eri tavalla. Avustaja voi olla oppilaalle yhtä aikaa sekä suuri apu, mutta myös toiminnan tai itsenäistymisen este. Niin opettajilla kuin vanhemmilla oli avustamisesta jokin mielipide ja se oli heillä kaikilla hieman erilainen.

”Sillä ei jää taukoja ollenkaa kun se avustaja pystyy, se on henkisesti korkiammalla tasolla... Se pystyy painostamaan oppilaan tekemään 45 minuuttia aivan äärettömän kovaa työtä ja se ponniste-

lee aivan siinä ääri rajoilla... Ne on hirmu kovia ne tunnit ja ne päivät ponnistella tällälai... (Miesopettaja, 14.11.2000)

Tällä opettajalla oli kokemusta vuosien varrelta ja hän sanoi mielipiteensä oppilaan kannalta. Kommentti ei koskenut kuitenkaan varsinaisesti Ristoa, vaan avustamista yleensä. Videolla, jonka havainnoin näkyi selvästi, miten avustaja tietämättään kiirehti Ristoa suoriutumaan tehtävästä toiseen. Taukoja ei tehtävien välillä juuri pidetty. Suoriutumisesta ja työtehosta tuli ikään kuin osoitus opettajalle avustajan omasta ammattitaidosta, mutta ei niinkään Riston oppimiskyvystä tai hänen edistymisestään. Samalla kun avustaja oli lapsen vierellä, Risto ei kyennyt spontaaniin jutusteluun tai avun pyytämiseen toisilta oppilailta. Koska Risto on as-lapsi, hänellä oli vaikeuksia päästä luonteviin keskustelutilanteisiin toisten kanssa. Kuitenkin avustaja oli tavallaan ylimääräinen este normaalille tavalle huomioda muut lapset tällaisten tuntien aikana. Saloviidan (1999) mukaan, mikäli avustaja on oppilaan vierellä jatkuvasti, hän eristäytyy tahtomattaan muista lapsista. (Saloviita 1999, 72.) Positiivista ja huomionarvoista oli se, että kun opettaja kysyi tai halusi tietää Ristoa koskevia asioita, hän kommunikoi Riston kanssa, ei avustajan kautta. Opettaja myös ohjasi avustajaa auttamaan muita oppilaita sellaisina hetkinä, jolloin Risto selvisi asioista itse. Tunnin loputtua avustaja ja opettaja vaihtoivat joskus palautetta oppilaan työskentelystä. Kuitenkin avustajien vaihtuvuus aiheutti sen, että avustajat eivät tienneet Riston oppimistavoitteita. Palaute tai keskustelu jäi usein käymättä.

Luokanopettajalla oli sitä vastoin kokemuksia Riston vaikeuksista esimerkiksi ympäristöopin integraatiotunneilta, jolloin pojalla ei ollut avustajaa. Avustaja mahdollisti sen, että opettajan ei tarvinnut helpottaa eli eriyttää oppilaan tehtäviä ja auttoi tällä tavalla suoraan opettajan opetustyötä. Kysymys oli resursseista eli opettaja tarvitsi tuekseen avustajan selviytyäkseen paremmin Riston opetuksellisesta tarpeesta.

” Tämä kouluavustajahan on aivan ehdoton, ei, sitä ilman ei missään nimessä. ” (Luokanopettaja, 22.9.2000)

Kun puhutaan onnistuneesta integraatiosta, sen perusehtona on, että opettaja kykenee otamaan tasapuolisesti koko ryhmän huomioon ja tukemaan myös muita kuin erityisen tuen tarvitsevia oppilaita. (Murto 1992, 30.)

5.7 Vanhempien käsitys integraatiosta

Vanhemmat olivat tyytyväisiä Riston integraatio-opetukseen ja olivat valmiita tekemään lapsensa eteen töitä. He myös sitoutuivat lapselle asetettuihin HOJKS -tavoitteisiin. Vanhemmat olivat asettaneet toiveita integraatio-opetukseen.

”Ristollahan on oma henkilökohtanen opetussuunnitelma, mitä ei tee yksin koulu vaan siinä otetaan huomioon se, mitä puheterapeutti sanoo ja mikä on minusta erittäin tärkeää niin myös se, mitä me vanhemmat sanotaan ja mitä me toivotaan.” (Äiti, 21.3.2000)

”Niinku on tullu vähän lissää, puutyöt ja... että se vois pikkuhiljaa ehkä riippuen mitenkä se poika siitä kehittyy... se menis aika pitkälle sinne tavalliseen peruskouluun päin... Et se sais tietyistä aiheista ihan normaali peruskoulutodistuksen.” (Isä, 5.10.2000)

Lapsen äiti ajatteli, että avustajan kanssa lapsi pääsee integraatiotunneilla toteuttamaan omaa vahvinta osaamistaan. Avustaja helpottaisi lapsen stressiä ja lapsi pääsisi eteenpäin oppimistavoitteissa. Tavallaan äiti olikin oikeassa. Ilman avustajaa Risto ei olisi selviytynyt näin hyvin integraatiotunneilla. Äidillä oli myös toive siitä, että lapsi menestyisi matematiikassa ja saisi itseluottamusta selviytyä muistakin oppiaineista samalla tavalla. Äiti tiesi myös lapsen oppimisen vaikeudet ja stressin joka syntyi siitä, että lapsi pyrki olemaan hyvä ja menestymään siten, että häneen oltaisiin tyytyväisiä.

”Että se matikka on sillai, että ku, se.. pärjää ihan mukavasti siinä.. ja varsinki kun on avustaja mukana. Että hän saa siinä sen

ää... oman henkilökohtasen avun siihen. Niin sillai se ei ehkä vie siinä hirveästi voimia.” (Äiti, 5.10.2000)

Riston integraatio-opetus vaati edelleenkin vanhemmilta kontrollia ja lujaa rohkaisua läksyjen tekemisessä ja seurantaa siitä, mitä koulussa ja koulumatkoilla tapahtui. Vanhemmat pitivät tärkeänä, että Riston taitoja harjaannutetaan koulussa ja kotona.

” Minä en opi, minä en opi, mutta kun me alettiin selaamaan silleen niitä päiväkirjan sivuja taaksepäin ja sitte minä sanoin, että mitä sinä tässä osasit ja mitä tässä... Ite tiesi, mitä hän osasi, sitte hän ite konkreettisesti tiesi, miten on oppinu...” (Äiti 5.10.2000)

”Koulussa, siellä oppii niinku nämä tiedot... hän on käyny ravinto ketjua läpi niin kyllä Risto saattaa ottaa leivän käteen ja saattaa sitte selittää, että mistä tämä on tähän tullu ja näin...tärkeää on myös se, miten pärjää arkielämässä. Vaikka hän piirtääki, hän sitten... niin hiusten harjaamiset ja kengännauhojen solmiamiset.. että oppis harjaannuttamaan tätä hienomotoriikkaa ja huomais siististi pukeutunu... Nyt hän tulee näyttämään kun on pukenu, että kelpaako tämä. Se ei ossaa ikään sanoa, että onko se hyvä vai huono.” (Äiti 5.10. 2000)

6 VUOROVAIKUTUS

Vammaisuutta on perinteisesti tarkasteltu pelkästään yksilön poikkeavuutena. Vammaisuutta voidaan myös ajatella ympäristön asettamien asenteiden ja toiminnan esteiden kautta. (Murto 1999, 134). Kun oppilas integroidaan erityiskoulusta yleisopetukseen, on opettajalla ja oppilailla valmiina ennakko-oletuksia tai käsityksiä siitä, millainen vammaisen oppilas voi olla. Jylhän tutkimuksen mukaan (1998) kehitysvammaisia oppilaita on kuvattu sanoilla omituinen, kiroileva, toisten puhetta toistava. Vammaista oppilasta voidaan pitää toisen luokan kansalaisena, jolloin syrjimistä ja leimaamista voi esiintyä. Syrjimisellä tässä tutkimuksessa tarkoitettiin nolaamista tai toisen jättämistä sosiaalisen vuorovaikutuksen ulkopuolelle. (Jylhä 1998, 152-154). Leimaaminen tarkoitti, että vammaiselle oppilaille annettiin jokin negatiivinen leima tai häneen liitettiin jokin kielteinen lisämerkitys, asenne tai odotus. (Ihatsu 1987, 44.)

Mielikuva harjaantumislukon oppilaasta tai vammaisesta oppilaasta ei pätenyt Riston kohdalla. Tätä käsitystä tukivat myös tekemäni observoinnit eri tunneilta. Risto oli tunneilla nopea, mutta joskus juuttui aluksi joihinkin asioihin. Kuitenkin hän halusi käyttäytyä asiallisesti ja moitteettomasti. Hän ei häirinnyt tietoisesti opettajan toimintaa, otti osaa tunneilla viittaamalla ja puhui kuuluvalla äänellä ja vastasi opettajan esittämiin kysymyksiin, kuten muutkin samanikäiset. Luokanopettaja oli varautunut suurempaan poikkeavuuteen ja hänen käsityksensä Ristosta yllätti hänet positiivisesti.

”Ristohan on sellanen hyvin vallottava persoona, jotenki sellanen sympaattinen ihminen. Siellä minun luokassa hänellä onki sellanen sunnuntaipäivä aina, että en oo nähnykkää semmosia huomattavan huonoja päiviä, raivokohtauksia tai semmosta.” (Luokanopettaja, 22.9.2000)

Opettajan myönteinen asenne oli syntynyt lasta kohtaan oppituntien aikana vuorovaikutuksessa. Koska Ristolla oli sosiaalisia taitoja, joka näkyi harrastuneisuutena, oli lapsen käyttäytyminen uudelle opettajalle merkki myös kohtuullisista vuorovaikutustaidoista.

Lasten uteliaisuus Ristoa kohtaan oli luonnollista etenkin integraation alkuvaiheessa. Risto on miellyttävän näköinen, kiharahiuksinen ja sanavalmis poika. Pokemonkorttien vaihtamiset helpottivat huomattavasti kontaktien saamista toisiin oppilaisiin. Tämä näkyi myös observoinneissani siten, ettei Riston tarvinnut tuoda itseään esille. Toiset lapset saattoivat tulla Riston luo kysymään pokemoneista, koska tiesivät saavansa hyviä ja päteviä vastauksia. Ristolle nämä kortit olivat olleet jo pitkään suuren mielenkiinnon kohde. Hän tiesi korttien hahmoista paljon enemmän kuin keskiverto-oppilas yleensä. Huomioni kiinnittyi siihen, että Risto ei aloittanut juttelua toisten lasten kanssa, vaan sen teki poikkeuksetta vuorovaikutustilanteeseen tullut lapsi.

”Minun luokan oppilaat on ottaneet Riston hyvin myönteisesti vastaan. Ja varmaan senki takia, että Risto on niin hyvä piirtäjä. Hänellä on sarjakuvalehtiä, pokemon-kortteja ja kaikkia tällasia. Nämä ovat sellaisia yhteisiä asioita, että minun mielestä lapset ihan aidosti tykkäävät Ristosta.” (Luokanopettaja, 22.9.2000).

Ristolla oli taitoja, joita muut lapset, jopa opettajat arvostivat. Piirtäminen oli Riston toinen intohimo ja mielenkiinnon alue. Koska Risto tiesi olevansa hyvä näissä asioissa, hän uskalsi tuoda taitonsa esille ja tiesi saavansa hyväksyntää ja ihailua osakseen. Tämä sai aikaan sen, että Risto sulautui toisten lasten joukkoon. Hyvät taidot kompensoivat Riston mahdollisia muita puutteita. Näytti siltä, että Ristolla oleva as-oireyhtymä ei aiheuttanut mitään ongelmia vuorovaikutukseen toisten kanssa.

6.1 Vuorovaikutus välituntitilanteissa

Kun opettaja oli kertonut oppilaille Riston integroitumisesta luokkaan, hän oli samalla varoittanut tekemästä kiusaa Ristolle. Opettaja oli painottanut, että Risto kuuluu ryhmään samalla tavalla kuin muutkin oppilaat. Opettaja oli kehottanut ottamaan Riston mukaan kaikkien luokan toimintaan. Seurasin Ristoa välitunnilla, jossa poikajoukko juoksi pallon perässä. Risto oli joukon mukana, seuraili pelin kulkua ja välillä kun pallo lähti kauemmas,

hänkin juoksi pallon perään, mutta ei koskenut palloon, eikä potkinut sitä. Risto itse sanoi, että hän oli huono pelaaja, eikä hän halunnut mukaan, sillä peli ei kiinnostanut häntä.

” Välitunnilla mä kävelen vaan ympäri... Ne pelaa jalkapalloa ja minä en haluais keskeyttää, enkä mää ...een osaa kunnolla pelata es. Kyllä mä seuraan, mutta en oo mukana...” (Risto, 11.4.2001)

Välituntitilanteissa näkyivät Riston vanhat tavat ja tottumukset. Mikäli leikki tai peli ei ollut hänelle mieluisa, hän jäi mieluummin syrjään ja katseli toisia. Hän vetäytyi vuorovaiikutuksesta. Yhteistä vuorovaikutustilanteista vetäytymisille oli, että mikäli tilanne oli ns. vapaaehtoinen, eikä Riston kannalta mielenkiintoinen, hän vetäytyi. Silloin kun tilanne oli jokin peli tai opettajan ohjaama leikki liikuntatunnilla, hän osallistui omalla tavallaan. Näytti siltä, että hän oli kiinnostunut. Välitunneilla lapset eivät tulleet houkuttelemaan peeliin tai leikkiin mukaan. Koska luokassa ei ollut yhtään todella hyvää ystävää, Risto sai olla yksin.

Välitunnin tarkoitus on olla lapsille virkistävä ja iloa tuottava tauko. Ristolle näistä tilanteista ja hetkistä tuli hankalampia kuin oppitunneista. Oppitunneilla asiat etenivät tietyn kaavan mukaan, järjestelmällisesti, mutta välitunneilla ei ollut tilanteissa ohjaajaa. Risto oli oppinut olemaan välitunneilla yksin. Se näkyi hänen tavassaan vastata: ”en haluais keskeyttää”. Kuitenkin hänen toiveenaan olisi katsella jonkun kivan kaverin kanssa vaikkapa pokemon kortteja tai pelata tietokoneella luokassa, mieluummin yksin. Muilla oppilailta alkoi pokemon kausi vähitellen mennä ohi.

Risto tarvitsi välitunteja, joissa hän saisi rentoutua ja tehdä omia, mieluisia asioita, ilman sosiaalisia paineita ulkoapäin. Toiset lapset tarvitsevat välitunteja saadakseen olla muiden kanssa jakamassa ja purkamassa sosiaalisuuden paineitaan.

Millerin (1986) mukaan jokainen lapsi voi kokea stressiä. Jos lapsi ei opi hyväksymään itseään sellaisena kuin hän on, hänessä alkaa syntyä riittämättömyyden tunnetta, joka on stressitekijä. Kun lapsi jännittää, hänessä ilmenee stressin oireita. Kun hänen voimavaransa kuluvat fyysisesti tai psyykkisesti, tätä sanotaan varsinaisesti stressiksi. Lapsella stressitekijöitä voivat olla kouluun liittyvät paineet, joita erilaiset ihmissuhteet aiheuttavat. Lapsi joutuu taiteilemaan lukuisten ihmissuhteiden kanssa joka päivä. Hän voi kokea nämä suh-

teet hyvin voimakkaasti koko tunneasteikkonsa alueella. Tunnetiloja voi olla rakkaudesta vihaan, kiukusta kateuteen. Lapsen minäkuva voi olla myös uhattuna joka hetki. (Miller 1986, 10-37).

Luokanopettajan mielestä Ristoa ei ole koulussa kiusattu, enkä itsekään havainnut niin tapahtuvan. Kun Risto koki, että hän oli ulkopuolinen, ei ollut oikein tilanteissa mukaan tai ei ollut perillä siitä, mitä toiset halusivat tai aikoivat, hän alkoi ahdistua ja saattoi kokea itsensä kiusatuksi.

”Sellanen, mikä sieltä kohoaa, on se, että kun näissä välituntitilanteissa nää lapset ei pysy mukana. Kun ne asiat menee niin nopeasti eteenpäin... Että se kiusaamiseksi tulemisen tunne on se, että nää lapset voi tuntea tulevansa kiusatuksi vaikka siinä ei näin meidän ulkopuolisten silimissä ole tapahtunut mitään kiusaamista. Vaikka kuinka ois ollu seuraamassa mitä siellä tapahtuu jos multa kysytäs, onko kiusattu, minä sanosin, että ei. Mutta se lapsen kokemus on, että oli tylsää, tyhmää oli ja ne kiusas minua koko ajan... se tulkinta on niin eri. ” (Erityisopettaja 22.11.2000)

6.2 Vuorovaikutus retkellä

Aikuiset ja opettajat ovat usein huolissaan, mikäli näkevät lapsen usein ilman seuraa, etenkin välituntitilanteissa. He miettivät, mikä lapsen mieltä painaa ja miksi lapsi ei leiki ja ole muiden lasten kanssa. Onko vika lapsessa vai toisissa lapsissa. Luokanopettaja oli tottunut näkemään Riston yksin ja ymmärsi yksin olemisen taustan. Sosiaalisuuden merkitys Ristolla on pieni as-oireyhtymästä johtuen.

” Risto oli meillä tuossa syysretkellä mukana ja meillä lapset ihan pyysivät sitä, että otetaan Risto. Ja tottakai Risto lähti, mutta siellä retkellä kun minä seurasin sitä tilannetta, että Risto oli kuitenkin yksin. Yksin onki hyvin tyytyväisenä ja tuota. .. joskus huusi

minua sinne auttamaan. Et kyllähän se näkyy tämä kontaktien vaikeus, että vaikka miten tulla toimeen toisten kanssa ja leikkiä yhdessä ja sitte hän kuitenkin jäi ryhmästä syrjään yksin. Eikä tuu itse kysymään, että tuoppa nyt minun kanssa onkimaan.. Ja siinä mietin sitä, että siinä näkyy tämä oireyhtymä kuitenkin, mutta se ilmeisesti näkyy jokapaikassa.” (Luokanopettaja, 22.9.2000)

Aikuisten seura tai tuki näytti olevan Ristolle kuitenkin se, jota hän kaipasi tässä tilanteessa enemmän kuin toisten lasten seura. Gillbergin mukaan (1999) as-henkilöistä käytetään sanaa, itsekeskeinen. Itsekeskeisyyden vuoksi heidän on mahdotonta saada itselleen kaveria, kaveri-sanana todellisessa merkityksessä. Valtaosa as-lapsista ei näytä edes murehtivan kavereiden puuttumista. (Gillberg 1999, 43). Olin havainnut, että Ristolla oli tilanteita, joissa aikuisen apu tai seura korvasi samanikäisen seuran. As-käsitteiden mukaan tämä selitetään kyvyttömyydellä kontaktiin samanikäisten kanssa tai äärimmäisellä itsekeskeisyydellä.

6.3 Vuorovaikutus integraatiotunneilla

Ristolla, kuten muillakin lapsilla on tarve olla ja tulla hyväksytyksi. Risto oli oppinut olemaan suuren luokan mukana ja kuuntelemaan opettajan ohjeita ja opetusta. Hän oli sopeutunut erilaisiin tilanteisiin omalla hiljaisella ja pidättyvällä tavalla. Risto halusi, että hänestä pidetään ja hän teki aina niin kuin hänen odotettiin tekevän. Risto koki, että kun hän käyttäytyi tietyllä tavalla, hän oli joissain asioissa hyvä, jopa parempi kuin muut. Kotona Risto halusi totella äitiään, koska piti hänestä ja luotti häneen. Koulussa Risto piti opettajasta ja halusi tehdä asiat siten, että opettaja olisi häneen tyytyväinen. Gruenin (1988) mukaan jokainen ihminen kaipaa omaa vapautta toteuttaa asioita omalla tavalla, mutta on monella tavalla sidottu valtaan, jolta kaipaa tunnustusta ja kiitosta. (Gruen 1988, 38-39.) Ristolle tuntien alkamiset ja lopettamiset olivat vaikeampia kuin oppitunnit.

"...minä jään tänne tai sitte minä vaan istun ja katon. Ne riehuu sillä aikaa aina kun Pirjo on pois... mää, mää en oo mikään semmonen ihminen, joka haluaa, että tulee hiki." (Risto, 11.4.2000)

Kun observoin tunteja, huomasin, että Risto saapui integraatiotunneille yleensä viimehetkellä tai hieman myöhässä. Ristolla oli mukana pokemonkortit, jotka hän kaivoi repusta siltä varalta, että joku kiinnostuisi niistä. Usein lapset avasivat Riston kanssa keskustelun korteista ja juttu saattoi jatkua jonkun toisen teeman merkeissä. Spontaanit kontaktinottamiset olivat Ristolle vaikeita. Vaikutti siltä, ettei hän tiennyt mitä sanoisi tai miten sanoisi. Pokemonkortit olivat hänelle väline vuorovaikutukseen.

Tuntien alussa, kun opettaja ei ollut ennättänyt saapua luokkaan, toiminnasta puuttui järjestys ja selkeys. Risto piti lapsista, jotka olivat hiljaisia ja rauhallisia. Silloin kun puhe oli epäselvää tai oli paljon naurua ja meteliä, se aiheutti Ristolle epävarmuutta. Risto oli oppinut selittämään kieltäytymistään riehunnasta sillä, että hän ei halunnut, että tulee hiki. Mielestäni tässä ei ole kysymys as-lapsen itsekeskeisyydestä, vaan siitä että tilanne oli epäselvä, hallitsematon ja Ristolta olivat käyttäytymiskaavat sekaisin. Näytti siltä, että Risto oli jälleen itsekeskeinen, koska ei osallistunut. Varsinainen toimintaeste on se, ettei as-henkilö osaa olla luonnollisesti tai automaattisesti kanssakäymisessä toisen henkilön kanssa.

Erityisopettaja oli sitä mieltä, että Risto on väsynyt integraatiotuntien jälkeen ja hänen täytyi antaa latautua ja olla yksin jonkin aikaa. Onko as-lapsen itsekeskeisyys tietoista valintaa olla yksin, koska ei jaksaa jatkuvasti olla toisten lasten kanssa? Risto saattoi kokea omat tunnetilansa myös niin voimakkaina, että ne veivät hänen positiiviset voimavarat.

6.4 Vuorovaikutus erityisluokassa

Erityisopettajaopettaja piti Riston sosiaalisia ja emotionaalisia tavoitteita integraation läpäisyperiaatteena ja niitä oli painotettu henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa koko ajan. Erityisopettaja tiesi ja tunsu lapsen hyvin. Hän oli lapselle auktoriteetti koulussa, samalla tavalla kuten äiti kotona. Vaikka Risto halusi olla kiltti ja mallikelpoinen, hän käyttäytyi

opettajan mukaan omassa luokassa välillä hyvin epäsovivalla tavalla muita lapsia kohtaan. Risto saattoi olla hyvin tyly ja epäkohtelias. Oli myös oppilaita, joita hän ei voinut sietää.

”Meidän luokassa Risto kyllä ymmärtää, että hän on näppärä ja nokkela ja vähän ylimielisestikin suhtautuu sitten toisiin... Ja siitä tätä meidän pikku kuningasta aina välillä raskaastikin tiputetaan maan pinnalle... että sillä tavalla hänen ei kyllä oo sitä imagoa annettu hirveesti rakentaa luokassa.” (Erityisopettaja 21.9.2000)

Riston käyttäytyminen oli hyvin erilaista erityisluokassa verrattuna integraatiotunteihin. Suurin havaittava ero oli se, että erityisluokassa Risto sanailli jatkuvasti toisten oppilaiden kanssa. Sävy vaihteli riippuen siitä, pitikö Risto kyseisestä lapsesta vai ei. Myös halu kilpailla ja olla paras oli selvästi havaittavissa. Risto tunsu erityisluokan oppilaat kaikki nimeltä ja osasi myös luetella heidän ominaisuuksiaan. Hämmennystä ja mielipahaa Ristossa herätti sellainen oppilas, joka oli huonotapainen. Kielisen (1999), mukaan suoraan sanominen tai outo käyttäytyminen ei ole aina ilkeyttä. Se johtuu as-lapsen kyvyttömyydestä asettautua toisen lapsen asemaan. As-lapsi voi loukata suoraan sanomisella, jotka voivat sinänsä olla totta, mutta jotka tavallisesti kohteliaisuusyistä jätetään sanomatta. (Kielinen 1999, 20).

Käyttäytymisen erilaisuuden takana on mielestäni se, että Ristolle erityisluokan oppilaat olivat tutumpia kuin integraatioluokan oppilaat. Integraatioluokan oppilaista Risto ajatteli kenties samalla tavalla, mutta siellä hän ei kyennyt kohdistamaan asioita samalla tavalla, eikä sanonut huomioitaan ääneen. Toinen syy oli se, että erityisluokassa oppilaita oli määrällisesti vähemmän. Erityisluokan kaikki oppilaat työskentelivät ja ruokailivat yhteisen pöydän ääressä. Risto huomasi myös heti, jos joku lapsista oli pois.

Kun luokkakoko on pieni ja oppilaat eivät vaihdu luokassa koko ajan, as-oppilaan on helpompi luoda kontakteja ja olla oma itsensä. Risto oli kuitenkin oppilas, jonka taidot ja tiedot olivat ohittaneet harjaantumisoppilaan tason. Tämä selittäisi sen, että hän tunsu ylemyyttä, jonka uskalsi näyttää ja sanoa siitä erityisluokassa muille. Ristolle oli tyypillistä se, että hän tarkasteli asioita omasta näkökulmasta, ei suostunut kuuntelemaan edes toisten oppilaiden väitteitä tai mielipiteitä erityisluokassa. Yleisopetuksessa hän ei voinut taas seurata toisten kommentteja suuressa ryhmässä tai avustajan läsnäollessa. Hän koki itsensä ulko-

puoliseksi, erilaiseksi, jopa kiusatuksi. Hänellä ei ollut tavallaan vaihtoehtoja omalle toiminnalleen. Stressi, jota hän koki, oli kuitenkin todellista. Yleisopetuksessa hän koki itsensä erilaiseksi, huonommaksikin, erityisluokassa paremmaksi kuin muut. Riston erityispiirteitä ei osattu tiedostaa. Hänen oma todellinen paikkansa etsi vielä muotoaan.

7 OPPIMINEN

Opetuksen olennainen piirre on vuorovaikutus. Yleensä opettajan aktiivista toimintaa sanotaan vuorovaikutustilanteessa opettamiseksi ja oppilaiden toimintaa oppimiseksi. Pedagoginen vuorovaikutus tapahtuu koulun piirissä. Sitä ohjaa aina opetussuunnitelma, joka säätelee koulun toimintaa. Oppimisessa on kysymys aivojen kuorikerroksen hermoverkon toiminnassa tapahtuneesta muutoksesta, jonka jokainen voi kokea itse elämyksellisesti omien psyykkisten tulkintojen muutoksena. Vaikka yksilön oppimisen perusta on aivoissa, on oppiminen ympäristösidonnaista. Maailmamme on oman subjektiivisen tajuntamme tuotos. (Uusikylä & Atjonen 2000, 16-17).

Riston oppimistapahtuma oli epätasainen. Hän oppi matematiikassa enemmän kuin äidinkielessä. Hän oli motivoituneempi laskemaan matematiikan tehtäviä kuin kirjoittamaan tai lukemaan. Riston puheterapeutti, joka tunsu Riston jo viisivuotiaasta asti, sanoi, että Riston oppimisesta puuttui vielä, integraation tässä vaiheessa tietty kunnianhimo. Risto teki mekaanisia kirjoitus- ja lukutehtäviä kun ne annettiin hänelle selvästi. Ne eivät olleet hänelle kuitenkaan kovin tärkeitä ja todellinen oma sisäinen halu oppia ja koululaisen rooli ”oppia itseään varten” puuttui. Erityisopettaja näki, että lapsi tiedosti aikuisten tavoitteet ja teki velvollisuudesta asioita, koska halusi olla mieliksi. Lapsi oli ymmärtänyt, että koulu on ensisijaisesti se paikka, jossa opitaan.

” Sillon syksyllä kun lapset mielti omia tavoitteita niin Risto hyvin napakasti sano, että minä haluan oppia lukemaan ja kirjoittamaan...se kuitenkin juontaa siitä, että mitä hänen oletetaan haluavan. Jos hän olis sen ihan itte tuonu, niin ne olis hänen ihan omia...ja erilaisia tavoitteita... Hän tuottaa vastauksen, jonka luulee olevan se oikia...” (Erityisopettaja, 15.3.2000)

As-lapsissa on suuri joukko niitä, jotka ovat taidoiltaan hyvin epätasaisia. Heillä voi olla keskittymisvaikeutta, tarkkaavaisuushäiriöitä ja huomattavia auditiivisen alueen vaikeuksia. Tällaiset vaikeudet rajoittavat opiskelua ja koulurytmin löytymistä. (Kilpua 2001, 83.)

Kuntoutussuunnitelmassa Risto oli arvioitu hyvätasoiseksi heikkolahjaiseksi oppilaaksi. Hänen paras suoriutumispuolensa oli matemaattinen päättely, joka vastasi ikätasoa. Vaikeuksia oli sanavarastossa, sekä sosiaalista tietoisuutta mittaavassa yleisessä käsityskyvyssä. Suorituspuolen tulos ylsi testeissä ikätasolle. Tulosta laskivat suoriutumiset, joissa edellytettiin yhtäaikaan nopeutta ja tarkkuutta. Ristolla oli aikaisemmin todettu olevan dysfaattisia piirteitä, jolla selitettiin kielen ja puheen alueen hidasta kehittymistä. Riston puhe kuvataan erityishuoltopiirin lausunnossa hieman epäselväksi, jossa on ryöpsähtelevää rytmitystä. Psykologi oli arvioinut Riston lukemista hitaaksi, takeltelevaksi ja epätarkaksi.

(Kuntoutussuunnitelma, 14.4.2000)

7.1 Ympäristöopin tunnit

Ympäristöopin tunneilla Risto oli mukana integraatio-opetuksessa yhden lukuvuoden ajan ja usein ilman avustajaa. Tuntien kulku sujui paremmin, jos opeteltiin asioita kuvien avulla. Mikäli opettaja puhui, selitti ja käsitteellisti asioita paljon, se vaikeutti asioiden ymmärtämistä.

” Ympäristöopin tunneilla Ristolla ei ollu avustajaa tunneilla ja silloin tuli monta kertaa semmonen tunne, että Risto on aivan hukassa. Että hän ei ymmärtäny, mistä puhuttiin tai otti jostaki sanasta kiinni, jonka ymmärsi hyvin konkreettisesti. Minusta tuntu ja tuli semmonen tunne, että minunhan piti tietysti tukea omaa luokkaani ja yrittää eriyttää. Mutta jotenki tuli turhautunu olo silloin, että tuntu niinku Risto oli väärässä paikassa.” (Luokanopettaja, 22.9.2000)

Avustaja olisi helpottanut Riston tilannetta näillä tunneilla. Hän olisi toiminut ikään kuin tulkkina lapsen ja opettajan välillä, auttanut lasta ymmärtämään vaikeitakin käsitteitä ja pilkkonut lapselle uuden tiedon pienempiin ja ymmärrettävimpiin osiin. Ympäristöopin tunneilla näytti olevan samankaltainen tilanne kuin ns. vapaissa tilanteissa. Epäselviä vies-

tejä oli Ristolle liian paljon ja ne aiheuttivat ongelmia ymmärtää asioita selkeästi. Vaikka tunneilla käytettiin runkona opetuksessa kirjaa ja työvihkoa, perustui tuntien kulku pitkälti opettajan puheeseen. Kuvamateriaalia ei ollut tarpeeksi selittämään outoja käsitteitä, ilmiöitä tai tapahtumia. Toisten oppilaiden kielelliset taidot olivat pitemmällä Ristoon nähden. Riston tarkkaavaisuus oli koetuksella ja hänen oli vaikea hidastaa viriketulvan määrää. Ellei osannut poimia itse keskeisiä ja toiminnan tai ymmärtämisen kannalta tärkeimpiä asioita ja jos lapsi toimi ilman avustajaa, oli ainoa keino keskeyttää opettajan opetus ja tarkentaa asia kysymällä. Toinen vaihtoehto oli lakata yrittämästä ja alkaa käyttää oppitunnit muuhun kuin kuuntelemiseen ja keskittymiseen. Ikosen (1999) mukaan, silloin kun lapset eivät pysty oppimaan he vetäytyvät tilanteesta. Vaikeuksien tullen he alkavat leikkiä tai unelmoida. (Ikonen 1999, 17). Erityisluokanopettaja oli pannut merkille, että Risto oli oppinut haaveilemaan.

” Ristossa oon selekeesti huomannu sen, että sehän on ollu kun tiikanpoika - innolla kuunnellu ohjeet ja aina ollu hyvin niinku semmonen säpäkkä reakoimaan asioihin, niin ny se on oppinu unelmoimaan. Elikkä silleen, että... voi olla ikäänki liittyyvä juttu, mutta myös siihen, että asiat on menny pikkasen yli hilseen ja sit mennään omiin asioihin.” (Erityisopettaja, 21.9.2000)

Oliko Ristolla unelmoinnin syynä väsymys vai oppimisen vaikeus, on mahdotonta tarkasti tietää. Kuitenkin keskittymiskyky ja tarkkaavaisuuden laatu oli heikentynyt erityisopettajan mielestä ja muutos erityisesti näkyi erityisopettajan pitämällä tunneilla uudenaikaisena ja lapselle poikkeavana käytöksenä. Risto hallitsi käyttäytymisensä integraatiotunneilla ja sen jälkeen erityisluokassa. Hän ei purkanut millään tavoin sisäisiä tunteitaan, vaan näytti kuin mitään merkittävää ei hänen sisällään olisi tapahtunut. Kielisen mukaan (1999) ulkopuoliset ärsykkeet saattavat häiritä as-lasten oppimista ja saada aikaan yllättäviä ja vaikeasti hallittavia kiukunpurkauksia. Liiallinen ärsykkeiden tulva ulkoa päin suuressa luokassa saattaa olla ylivoimaista lapselle. Lapsi kykenee kuuntelemaan opettajaa, mutta kun mukaan tulee muiden oppilaiden ääniä, yhteys katoaa. (Kielinen 1999, 20). Risto oli oppinut hillitsemään itsensä, eikä kiukunpuuskaa enää tullut, kuten pienempänä. Risto tarvitsi tauon usein integ-

raatiotuntien jälkeen. Luokanopettaja oli kertonut Riston vaikeuksista näillä tunneilla, mutta pysyvän avustajan saaminen tunneille ei ollut mahdollista. Seuraavana lukuvuonna Risto osallistui erityisopettajan pitämille ympäristöopin tunneille erityisluokassa eli kotiluokassaan.

7.2 Kaunokirjoitustunnit

Ristolla, kuten monilla as-lapsilla, on puheen ja kielen kehitys ollut viivästynyt. Puheen ymmärtämisessä on ollut ongelmia. Risto oppi lukemaan kahdeksanvuotiaana ja tätä ennen kaksi esikouluvuotta oli harjoiteltu lukuvalmiuksia monella tavalla. Lukumotivaatio oli herännyt esiasteella kun Riston ystävät Pekka ja Jukka olivat oppineet lukemaan. Risto oli alkanut kiinnostua kirjaimista ja tavuista. Lukemisen taito avautui myös hänelle. Risto oppi lyhyessä ajassa paljon ja edistyi nopeasti. Lukemista ja kirjoittamista oli harjaannutettu parempaan kuntoon ennen kuin Riston integraatio-opetus aloitettiin. Kirjoittaminen oli erityisluokanopettajan mukaan Ristolla välillä raskasta ja kirjoittamiin sanoihin tuli virheitä. Risto ei pitänyt siitä, että hänen tuottamastaan tekstistä osoitettiin virheet, jotka piti korjata. Risto halusi kirjoittaa, mutta ei ollut niin suurta väliä, kuinka oikein kirjaimet järjestyivät. Kaksoiskonsonantit ja pitkät vokaalit olivat vaikeita hahmottaa, samoin sanojen päätteet. Rytmityksen vaikeudet tulivat esille sanojen tavutuksessa. Lukeminen oli mekaanista ja siinä oli vaikeutena tietää ja ymmärtää, miten rytmittää luettu teksti. Puheterapeutti tuki Riston äidinkielen oppimista ja harjaannutti Riston taitoja, samoin erityisopettaja sekä kotiväki läksyjen muodossa. Terapeutti yritti löytää uudenlaisia perusteita, joilla Riston into ja motivaatio äidinkielen oppimiseen olisi jatkunut.

”Oon selostanu, että miksi on tärkeää kirjottaa oikein ja oon niinku yrittäny tälleen tiedon kautta lähestyä, että.. että sillä on merkitystä ja että sitte muut ymmärtää sinua. Hän aina kuuntelee ja miettii, mutta tärkeempää on saaha tehtävä tehdyksi...” (Puheterapeutti, 11.10.2000)

Päätettiin, että koska äidinkieleessä oli lapsella paljon opittavaa, Risto oli mukana kaunokirjoituksen integraatiotunneilla. Risto oli halunnut tätä itse. Hän halusi kirjoittaa kaunista jälkeä. Kirjoittaminen vaati Ristolta intensiivistä keskittymistä. Risto oppi kirjainmuodot hyvin. Kirjoittamisessa tuli paljon virheitä, eikä niitä ei saanut korjata.

7.3 Matematiikan tunnit

Matematiikan tunneilla Risto oli mukana avustajan kanssa. Risto käytti samaa matematiikan kirjaa kuin integraatioluokka. Mekaaniset laskutoimitukset sujuivat, mutta sanallisissa tehtävissä Risto tarvitsi ratkaisuihinsa avustajan apua. Riston suorituskyky matematiikassa oli epätasainen.

”Varsinki hyvinä päivinä, niin vaikka tehtävätyyppi vaihtuu, kylläki tämmönen mekaaninen, että on esimerkiksi vähennyslaskua ja yhteenlaskua... niin Risto huomaa sen. Sitte tulee niitä hetkiä, että kaikki katoaa ja pitää taas kertoa, että miten sitä lainattiinkaan...”
(Luokanopettaja, 11.10.2000)

Riston matemaattiset taidot olivat kiinni vireystilasta ja siitä, jännittikö hän tehtävien tekemistä vaiko ei. Risto seurasi opetusta sekä kuunteli ohjeita ja näytti siltä, että hän oli rauhallinen. Tehtävien oikeiden ja väärin vastausten suhde riippui siitä, kuka kysyi Ristolta vastauksia.

”Kertotauluhan on lähteny menemään hyvin ja sitte huomattiin semmonen asia, että jos minä kyselen siltä koko porukalta, niin Risto ei pysty vastaamaan, mutta jos hän mennee avustajan kans siihen mukkaan ja avustaja niinku kyselee hältä henkilökohtasesti... niin ossaa. Risto ite sannoo, että jotenki minä en pysty...” (Luokanopettaja, 11.10.2000)

Strukturin eli järjestyksen merkitys oli Ristolle tärkeä kun opeteltiin uusia asioita. Kerto-
taulun opettelu oli tapahtunut siten, että aluksi oli pitänyt kysyä laskuja tietyssä järjestyk-
sessä eli ensin kahden kertotaulu, sitten kolmen. Tämän vaiheen jälkeen opettaja oli sekoit-
tanut kertolaskutyypit keskenään. Risto oli saanut opiskeluunsa tueksi kertolaskukortit,
joilla hän piti taitoa yllä. Observoin matematiikan (13.11.2000) integraatiotunnin, joka oli
koetilanne. Matematiikan kokeeseen Risto tuli ilman avustajaa. Kun opettaja aloitti kokeen
sanallisilla päässäälaskutehtävillä, Risto ei yrittänyt vastata niihin. Tehtävät olivat kertolas-
kutehtäviä, jollaisia Risto oli tehnyt joka tunnilla, mutta sanallisesti kysyttynä ne eivät on-
nistuneet. Riston ilmeet paljastivat sen, että hän oli vihainen ja harmissaan. Hän ei sanonut
sanaakaan, tuijotti eteensä totisen näköisenä. Kuudennen ja viimeisen päässäälaskun jälkeen
opettaja tuli Riston luo ja kehotti lasta jättämään päässäälaskujen miettimisen ja siirtymään
muihin laskutehtäviin. Kun Risto laskee, hän käytti apuna sormiaan. Hän piti kuitenkin käsi-
ään koko ajan pulpetin alla, kertaakaan hän ei nostanut sormista laskeessaan käsiä pulpe-
tille. Jokaisen uuden tehtävän aikana Risto etsi katseellaan luokanopettajaa ja opettaja tuli
Riston luo kokeen aikana yhteensä seitsemän kertaa ja kokeen loputtua vielä kolme kertaa.
Opettaja kävi kokeen aikana viiden muun eri oppilaan luona, joista kaksi tarvitsi opettajan
neuvoa kahdesti. Kahdeksan oppilasta ei tarvinnut apua lainkaan. Risto yritti laskea kokeen
viimeisiä mekaanisia tehtäviä. Oikeita vastauksia oli tullut yksi. (Observointi 13.11.2000.)

Olisiko kokeen tulos ollut parempi, jos avustaja olisi neuvonut Ristoa samoin sanoin ja
yhtä monta kertaa kuin opettajakin. Sanalliset tehtävät kokeen alussa lamaannuttivat ja
Riston oli vaikea laskea hänelle itselleen helpompia mekaanisia tehtäviä tämän jälkeen.
Risto piti piilossa osaamattomuutensa ja häpeili näyttää sitä, että hän tarvitsi laskutoimi-
tuksessa apuna sormiaan.

Miksi luokanopettajan kysymänä vastauksen antaminen paperille tai suullisesti oli vai-
keampaa kuin avustajan kysymänä? Oliko jännitys niin voimakasta, että hän joutui ikään
kuin paniikkiin? Oliko syynä sama ilmiö kuin ”muistamattomuudessa” eli Ristolla ilme-
nevistä tyhjiä hetkistä? Käsitän tämän itse siten, että kun Risto jännittää, hän ei kykene
suoriutumaan parhaalla mahdollisella tavalla. Risto haluaisi olla hyvä, mutta häneltä puut-
tavat mahdollisuudet siihen. Hän osaa matematiikassa laskea ja olisi osannut suoriutua
näistäkin tehtävistä, mikäli hän olisi saanut hieman apua. Tunnin alussa opettajan jär-
jestämä päässäälaskukoe masensi ja hätänsytti Riston. Tässä tilanteessa olisi ollut hyvä,

mikäli opettajalla olisi ollut käytettävissä avustaja tai opettaja olisi saanut tietää Riston ongelmista selviytyä näissä tilanteissa. Opettaja käytti opetuksen mukauttamista matematiikan tunnilla Ristoa ajatellen. Mukauttamisena pidän äänen painottamista, ohjeiden antamista painottaen tiettyjä kohtia ja huomion jakamista tietyille oppilaalle. Ikosen, Ojalan & Virtasen (2001) mukaan mukautettaessa voidaan muuttaa myös opetustapaa ja/tai oppilaan oppimistapaa. Muutoksen kohteena voi olla opetusärsyke tai oppilaan tuotos. Opetusärsykeellä tarkoitetaan oppitunnin aikana annettavia tietoja, ohjeita ja materiaaleja, jotka annetaan oppilaalle harjoituksen tai arvioinnin aikana. Opetusärsyke kattaa sekä sisällön ja vaikeusasteen että tiedon esittämistavan. Oppilaan reaktio eli tuotos on sitä toimintaa, jota oppilaalta vaaditaan. Se voi olla opettajan esityksen kuunteleminen, suullinen vastaaminen, muistiinpanojen tekeminen, oppikirjan luvun lukeminen tai jotain muuta. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2001, 155-156).

Maaliskuussa 2000, opettaja, äiti ja terapeutti pitivät keskenään palaverin, jossa he miettivät Riston integraation jatkamista. Toisena vaihtoehtona oli siirtää lapsi mukautettuun kouluun. Puheterapeutti oli sitä mieltä, että olisi hyvä antaa vielä Ristolle aikaa kehittyä ja kypsyä mahdollista emu-siirtoa varten. Muut olivat samaa mieltä. Integraatiotunnit jatkuivat vielä lukuvuoden 2000-2001 ajan. Aineita olivat matematiikka, tekninen työ ja liikunta. Integraatiotunteja oli yhteensä viikossa 11.

7.4 Tekninen työ

Käsityötunnit sujuivat ainetta opettavan opettajan mielestä Ristolla mukavasti. Opettajana oli poikien teknisiin töihin erikoistunut miesopettaja, jolla oli kokemusta monenlaisista lapsista vuosien varrelta. Observoin teknisen työn kaksoistunnin. Teknisen työn tunneille osallistui sama ryhmä kuin matematiikan tunneillekin. Oppilaiden tuttuus ei vaikuttanut Riston käyttäytymiseen. Hän jännitti tunnin alkua kuten tavallisesti ja hän tuli tunnille pokemonkansio mukanaan. Risto valitsi paikkansa luokan perältä ja istui höyläpenkin ääreen yksin. Tuntien aiheeksi opettaja antoi itsenäisyyspäiväkynttelikön valmistamisen. Tunnin kulku oli vaihteleva ja opettajalla oli tapana jutella oppilaiden kanssa vapaasti. Risto jännitti itsenäisyyspäiväkynttilää varten suunnittelemaa mallipiirrosta ja epäröi näyttää sitä

opettajalle. Opettaja ei tyrmännyt Riston ehdotusta ja sanoi Ristolle, että mallin ei tarvitse olla täydellinen. Risto oli tyytyväinen opettajan kommenttiin ja vapautui. Tuntien aikana Riston luona kävi muutamia oppilaita ja Risto jutteli mielellään tytöille. Kun opettaja oli höylähuoneessa, Ristolla oli kädessään pieni puupala. Hän alkoi esittää eräälle tytölle sillä tanssia. Risto kiersi tyttöä ja pomputti puupalaa käsissään. Muut oppilaat eivät kiinnittäneet suhteeseen huomiota ja tyttö alkoi esittää Riston mukana. Riston reippaus ja rentous oli yllättävää. Tunnin lopussa Risto oli mukana, kun oppilaat väänsivät kättä keskenään. (Observointi teknisen työn tunnilla 23.11. 2000)

Käsityötunnilla Riston käyttäytyminen oli rohkeaa ja avointa. Hän liikkui luokassa ja vaikutti, että hän ei olisi jännittänyt tunnin kulkua, vaikka ilmoittikin pelkäävänsä käsihöylän käyttöä. Riston käytös oli täysin erilaista ja vapautunutta verrattuna siihen, mitä olin aikaisemmin huomionnut. Riston oli myös vaikeampaa verrata tässä aineessa omaa suoritustaan muiden suorituksiin. Täysin oikeaa tai täydellistä mallia tai vastausta ei myöskään ollut tai sitä ei vaadittu.

”Kaikki ei oo käsityöihmisiä, että niin tämmösissä taitoaineissa, minusta niissä ei oo niin... ne on niin erilaisia ja siinä voi hirmu hyvä oppilaski olla todella avuton... nämä aineet mitä minä opetan niin niissä ei sillai oppilaisiin tartuta sillä, että ne poikkeais heti muista...” (Miesopettaja, 14.11.2000)

Yksi merkittävä ero, mikä tuli esille taitoaineiden tunneilla, verrattuna esimerkiksi matematiikan tunteihin, oli se, että niissä tuli enemmän tekemistä ja vähemmän puhetta. Ristolla oli vaikeuksia seurata ja toimia kielellisesti annettujen ohjeiden varassa myös teknisentyön tunneilla. Teknisessä työssä sanallisten ohjeiden antaminen kesti kuitenkin vain hetken aikaa. Toisilta oppilailta saattoi myös varmistaa sen, mitä ei itse kuullut tai ymmärtänyt, koska lapset liikkuvat ja toimivat vapaasti. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa näytti siltä, että Risto otti itse kontaktia niihin lapsiin myöhemmin tunnin kuluessa, jotka tekivät itse ensin aloitteen Riston suuntaan. Oliko kontaktin ottaminen arkutta vai epävarmuutta. Oliko se myös pelkoa epäonnistumisesta. Vuorovaikutuksessa Ristolla oli mukana jokin väline, joka oli linkkinä Riston ja muiden lasten kommunikoinnin aloituksessa.

7.5 Liikuntatunnit

Liikuntatunneille oli erityisopettaja asettanut tavoitteeksi sopeutumisen uuteen oppimis-ympäristöön ja pärjäämään ison ryhmän mukana. Integraatio-opettajan tavoitteet olivat Ristolle samat kuin muillekin oppilaille. Poikien liikunnassa ja teknisessä työssä oli Ristolla sama miesopettaja.

”No poikien määrä on niin pikkunen tuossa ryhmässä, että niin... ei se mun mielestä niinku haittaa siinä mun opetusta... Liikuntaryhmässä pelataa niin kuin pelataan kahen opettajan kesken, silloin se on iso se ryhmä. Mutta kun minä vastaan pääasiassa pojista, se ei niinku haittaa vaikka siellä on joku ylimääräinenki... ” (Liikunnanopettaja, 14.11. 2000)

Liikunnanopettajan mielestä Risto saattoi olla mainiosti toisten oppilaiden mukana. Risto sopeutui ryhmään hyvin. Näytti niinkuin porukka olisi imaissut hänet mukaan suureen joukkoon. Tyttöjä oli tunnilla yhteensä 40 ja poikia 11. Observoin kaksi perättäistä liikuntatuntia. Ensimmäinen tunti alkoi yhteisellä osuudella, jossa jokaisella oli pallo. Opettaja kertoi kaikille yhteisesti, miten tunti rakentuu ja mitä tunnilla tapahtuu. Joillakin oppilailla oli hankaluuksia kuulla, mitä liikunnanopettaja sanoi. Tunti oli rakennettu siten, että jokainen oppilas näki mallista miten toimia. Ristolle toisilta oppilailta nähty liikemalli oli tärkeä. Hänen ei tarvinnut toimia pelkästään auditiivisten ohjeiden varassa, vaan hän katsoi liikkeen lähimpänä olevilta oppilailta. Kun alkoi peliharjoitus, Risto ei ymmärtänyt opettajan ohjeita ja oli hädissään. Opettaja huomasi tämän ja kertoi nyt uudelleen, mikä on tavoite ja mitä oppilaiden tulee tehdä. Opettajan antama tuki näytti olevan Ristolle jonkin verran suurempi kuin muille, mutta ei silmiinpistävä. Pelinkulussa Risto oli täysillä mukana, iloitsi vauhdikkaasti kun tuli kori omalle joukkueelle. Toiset oppilaat arastelivat antaa Ristolle palloa pelin aikana, mutta opettajan kehotuksesta Ristolle tuli muutaman kerran mahdollisuus pallonheittoon. Koska pelaajat oli merkitty erivärisin nauhoin, Risto näki selvästi, kenelle heittää. Se helpotti peliin osallistumista. Kun opettaja ei ollut seuraamassa peliä, kävi monta kertaa niin, että Ristolle ei heitetty palloa. Peliin olivat tulleet luottope-

laajat, joille pallo mielellään ja ainoastaan annettiin. Nähdäkseni tällainen tapa syntyy oppilaille yleensä kun on kysymyksessä kilpailu ja halutaan pelata tosissaan. He valitsevat ainakin mielessään parhaat pelaajat puolelleen ja sitten ovat ne oppilaat, jotka jäävät ilman heittoja. Eräs toinen poika sai osakseen saman kohtelun kuin Ristokin, joten mistään syrjimisestä ei ollut kysymys. Risto yritti osallistua ja kun opettajan silmä vältti, hän meni muutaman kerran penkkiin istumaan. Opettaja käski aina Riston uudelleen mukaan. (Observointi 14.11 2000)

Liikuntatunnit olivat Ristolle mieleisiä. Hän oli reipas ja iloinen, eikä arastellut toimia. Pelaaminen ei ollut kuitenkaan helppoa, eikä sääntöjen oppiminen ollut itsestäänselvyys. Ristolla oli ollut vaikeuksia vastaavissa pelitilanteissa as-lapsille järjestetyssä kerhossa. Äidin kertoman mukaan pelitilanteet alkoivat sujua sitten, kun jaksoi neuvoa ja opastaa lasta monta kertaa siitä, miten ja miksi asiat tehdään tietyssä pelissä tietyllä tavalla. Lapsen piti sisäistää ohjeet, jotta hänellä oli varmuus toimia oikein. Koripalloharjoitukset toistuivat liikuntatunneilla samanlaisina, joten peli alkoi sujua Ristolta hyvin. Tunnin loppupuolella Ristoa masensi, koska hänet syrjäytettiin. Kun palloa ei hänelle enää heitetty, Risto halusi mennä penkkiin istumaan ja katsomaan. Mielestäni Risto vaistoaa herkästikin ilmapiirin, joka tunneilla syntyy.

7.6 Integraatio-opetuksen loppuvaihe

Vaikka integraatio-opetukseen oltiin tyytyväisiä, oli kaikkien osapuolten kesken ainakin kerran vuodessa pohdittu Riston kouluasiaa. Edellisenä vuonna olivat vanhemmat toivoneet integraation jatkumista ja samalla linjalla oli silloin ollut erityisopettajakin. Huhtikuussa 2001 tehtiin kuitenkin päätös Riston siirrosta mukautettuun opetukseen. *Äidin mielestä* Risto kokee olevansa yksinäinen suuressa ryhmässä ja Risto joutuu pinnistelemaan pärjätäkseen yleisopetuksen tunneilla. Matematiikassa opetettavat asiat vaikeutuivat vähitellen ja Risto teki paljon kotitehtäviä selviytymisensä eteen. Luokanopettaja oli epäillyt integraation onnistumista jo aikaisemminkin.

”Kun Ristoa testattiin, tavallaanhan hän oli mukautetun oppilas. Siinä puhuttiin, että olisiko se mukautettu sitte se oikea paikka...”

siinä tuli asioita puolesta ja vastaan. Minusta tuntuu nyt, että tämä yleisopetuksen opetus menee tavallaan niinku yli Riston käsitäskyvyn ja erityisopettajalla on sellanen tunne, että Risto tarvis enemmän kuin mitä täällä ryhmässä on... Että tuota, en mi nä sitte tiedä, mikä on se oikea paikka. Ihan noin kylmästi ajateltuna kaupunki tarjoaa mukautettua opetusta. Ja lapsi on mukautetun oppilas... Mutta on tietysti näitä asioita, onko as-lapset mukautetunkaan oppilaita? (Luokanopettaja 22.9.2000)

Erityisopettajan mielestä päätös mukautettuun siirrosta oli järkevää tehdä tässä vaiheessa, koska Risto oli osoittanut olevansa taidoiltaan ja tiedoiltaan parempi kuin ehal-oppilas, mutta normaaliluokalla hänellä oli vaikeuksia selviytyä.

”Ei integraatiota integraation vuoksi. Jos lapsi oppii tasonsa mukaisia asioita, kun puhutaan yleisopetuksen integraatiosta, niin sehän on ihanne ja sinne sitte niin palijo kun mahdollista. Mutta se, mikä on tässä tullu, että onko aikaa, onko resurssia, mistä sitä, niin en tiiä... Kyllä minä painotan sitä, että laps saa sen mukasta opetusta kun hän tarttee ja joka hänelle mennee niinku opetuksen. Se on sillon lapselle oikia paikka ja sitte mennee rinnalla tämmöset sosiaaliset ympäristöt... niin ihan o.k. (Erityisopettaja 21.9.2000)

Päätös oli kaikkien osapuolten yhteinen sopimus ja Ristoa arvioiva asiantuntijataho myös suositteli lapselle mukautettua opetusta. Risto ei osannut pukea tulevaa eroa sanoiksi. Tuiksi tulleista erityisluokan oppilaista hän sanoi näin

” sitte minun ei tarvitsisi hermostua niille enää...” (Risto 11.4.2001)

7.7 Tutkimustulosten tiivistelmä

1. As-lapsen osittainen integraatio ala-asteen luokkaan

Suunnittelu ja valmistelu

Tutkimuksessa tuli hyvin selvästi ilmi, että as-lapsen integraatio vaati jo suunnitteluvaiheesta asti tiivistä yhteistyötä lapsen kanssa työskentelevien aikuisten välillä. Näitä asioita olivat tavoitteiden luominen, toiminnan toteuttaminen ja ohjaaminen sekä lapsen motivaation ylläpitäminen. Vanhempien merkitys opettajan yhteistyökumppaneina korostui. As-oppilas tarvitsi paljon sosiaalisen elämän harjaannuttamista, ennen integraatio-opetuksen aloittamista ja integraation aikana.

Integraation alkuvaihe lapsen kannalta katsottuna

Integraation alkuvaiheessa näkyi struktuurin korostuva merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. Struktuurin puuttuminen loi epävarmuutta lapselle integraatiotilanteissa ja aiheutti lapselle stressiä. Tutkimuksessani ilmeni, kuinka HOJKS antoi opetukselle raamit, mutta se ei kartoittanut riittävän selkeästi as-lapsen persoonallista tapaa selviytyä koulussa käytännön eri tilanteissa tai oppiaineissa.

Avustajaresurssin merkitys luokanopettajalle ja tuki oppilaalle integraatioprosessissa

Tutkimuksessa kävi ilmi, että Riston kohdalla tuen tarve oli vaihteleva. Taitoaineissa lapsi ei tarvinnut avustajaa, mutta ns. akateemisten aineiden tunneilla avustaja olisi ollut välttämätön sekä Riston itsensä, että opettajan kannalta. Silloin kun avustaja oli mukana oppitunneilla, hän korvasi mukauttamisen tarpeen. Vanhemmat arvioivat avustajan vähentävän lapsen kokemaa stressiä oppimistilanteessa.

Vanhempien merkitys integraatiossa

Vanhemmat ovat tärkeitä henkilöitä as-lapsen koulunkäynnissä. Ilman vanhempien tukea ja heidän kannustusta ja panosta lapsen koulunkäynti ei olisi ollut näin tavoitteellista toimintaa. Yhteistyö opettajien kanssa näkyi lapselle asetetuista HOJKS:n oppimistavoitteista sekä valmiudesta sitoutua tavoitteisiin kotona esim. läksyjen muodossa. Lasta ei jätetty yksin selviytymään, vaan hän sai vanhemmiltaan kaiken mahdollisen avun, tuen ja ymmärryksen.

2. As-lapsen sosiaalinen vuorovaikutus erilaisissa koulutilanteissa

Tutkimuksessa ilmeni, että sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat korostuivat välituntitilanteissa, samoin tuntitilanteiden alussa. Risto tiedosti vuorovaikutuksensa puutteellisuu-den. Kun Risto halusi kontakteja muihin oppilaisiin, se tapahtui yleensä jonkin materiaalin välityksellä. Lapsella oli tarve tulla huomatuksi. Pokemon-kortit olivat yksi keino avata keskustelu. Keskustelun avaajana oli aina joku muu kuin Risto itse.

Risto käyttäytyi eri tavoin eri tilanteissa ja eri tunneilla. Hän tunsu erityisluokan oppilaat nimeltä ja osasi luonnehtia heidän luonteenpiirteitään ja taitojaan. Yleisopetuksessa olevia oppilaita Risto kykeni nimeämään vain kaksi. Lapset eivät nousseet yksilöinä esille samalla tavoin kuin erityisluokan oppilaat. Mielestäni tämä johtui siitä, että suuri luokka oli Ristolle vaikea hahmottaa. Merkittäviä kaverisuhteita ei päässyt syntymään Riston ja oppilaiden välille. Risto hyväksyttiin ryhmän jäseneksi, mutta Risto itse ei osannut hyödyntää vuorovaikutukseen johtavia tilanteita as-piirteistä johtuen.

Taitoaineiden tunneilla, liikunnassa ja teknisen työn tunneilla lapsesta näkyi rentous ja iloisuus. Mielestäni Risto koki kuuluvansa luokkaan paremmin, jos hän sai olla oma itsensä ilman henkilökohtaisia suuria vaatimuksia opettajan ja sitä kautta itsensä taholta. Oppitunneilla tuli kuitenkin olla Ristolle järjestys siitä mitä tapahtui ja sen tuli olla opettajan kontrollimaa toimintaa. Sosiaalisten elämäntaitojen harjaannuttamiselle taitoaineiden tunnit olivat luontevia ja tärkeitä ympäristöjä. Avustajan poissaolo lisäsi kontaktien luontevuutta toisiin oppilaisiin.

3. As-lapsen oppiminen yleisopetuksen luokassa

Matematiikka oli Riston vahva alue, vaikeuksia oli sanallisissa tehtävissä ja koetilanteissa. Koska Risto oli tottunut menestymään matematiikassa, se lisäsi motivaatiota ja sitkeyttä oppia uutta, vaikka välillä tulikin vaikeita asioita.

Riston kykyprofiili oli epätasainen. Hän oli myös todennäköisesti enemmän visuaalinen oppija kuin auditiivinen. Koska integraatio-opetus tapahtui auditiivisen kanavan kautta äi-

dinkieleessä ja ympäristöopissa, on mielestäni on syytä olettaa, että kyseiset oppiaineet eivät onnistuneet integroituina, koska auditiivinen kanava kuormittui liikaa. Opettajan olisi pitänyt tietää lapsen oppimistyyli ja pyrkiä mukauttamaan opetusta sen pohjalta. Avustajan läsnäolo ja visuaalisen materiaalin runsas käyttö olisi luultavasti helpottanut tilannetta.

Mallioppiminen ja katsomalla oppiminen auttoivat Ristoa. Tämän vuoksi liikuntatunnit sekä teknisen työn oppitunnit soveltuivat lapselle integraatioaineiksi paremmin. Toinen syy oli se, että lapsi tiedosti häneen kohdistuvat odotukset pienempinä kuin muilla oppitunneilla. Sosiaalisesti vapaammat oppitunnit ja matalammat odotukset rentouttivat lasta ja vähensivät jännitystä ja stressiä. Lapsesta näkyi vapautuneisuus ja iloisuus.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata as-lapsen integraatiota, sosiaalista vuorovaikutusta ja oppimista. Tässä tapaustutkimuksessa Riston ainutkertainen persoonallisuus tulee esille monin eri tavoin. Riston sosiaalinen vuorovaikutus tai tapa oppia uusia asioita ovat juuri hänelle ominaista. Hänellä on paljon piirteitä ja ongelmia, jotka voivat kuitenkin olla samankaltaisia monille as-henkilöille.

Kun tutkin as-oireyhtymää, sen historiallista puolta, törmäsin jatkuvasti siihen, miten alusta saakka sekavaa ja kompleksista oireyhtymän määrittely on ollut. Virallisesti on olemassa vähintään neljä as-oireyhtymän määritelmää. Ensimmäiset varsinaiset diagnoosikriteerit on tehty 1980-luvun lopulla. Jokainen tutkija määrittelee ja perustelee as-oireyhtymän oman tieteellisen näkemyksensä ja tutkimustensa kautta. Tutkimuksia as-oireyhtymästä ei juuri ole suomenkielellä. Artikkeleita ulkomaisista jurnaleista löytyi vain vähän. Sosiaalinen vuorovaikutus tai oppiminen ovat asioita, joiden problematiikkaa ei ole tutkittu vielä as-viitekehystä käsin.

As-lapsen integraatiolla tulee olla tavoite. Sen onnistumista tai toimivuutta voidaan katsoa useasta näkökulmasta. Tällaisia tavoitteita voivat olla taloudellinen hyöty, oppimistulosten paraneminen, sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden lisääntyminen tai jotkut muut tekijät. (Janney, Snell, Beers & Raynes 1995, 425-439). Opettaja ja vanhemmat olivat asettaneet lapsen integraatio-opetukselle omia tavoitteitaan. Erityisopettajan tavoitteet lapselle olivat lähinnä tiedollisia, mutta myös sosiaalisia. Lapselle avautui erityisopettajan mielestä integraation kautta mahdollisuus laajentaa kognitiivisia tietojaan ja samalla hänen sosiaalinen verkostonsa voisi laajeta. Vanhemmat toivoivat lapsensa kehittyvän ensisijaisesti sosiaalisesti. Toisten huomioon ottaminen, kuunteleminen, tilan antaminen toisille, itsensä ymmärretyksi tuominen ja lapsen realistisuuden löytyminen olivat heidän asettamia, keskeisiä tavoitteitaan. Heillä oli hiljainen toive myös siitä, että lapsi edistyisi kognitiivisesti. Tutkimuksessa kävi ilmi, kuinka vanhempien lapselle yhteisesti asettamat tavoitteet olivat samalla tavoitteita heille itselleen ja he olivat valmiita sitoutumaan näihin

tuleviin haasteisiin. Lapsen integraatiotavoitteet vaativat vanhemmilta sinnikkyyttä sekä omien sisäisten voimavarojen löytymistä, joiden avulla he saisivat lapsen motivoitumaan ja sitoutumaan asetettaviin vaatimuksiin. Koska vanhemmat pitivät integraatiota lapsen kannalta etuna, he halusivat kokeilla tätäkin vaihtoehtoa vakavasti. Vanhempien kokemus integraatiosta syntyi keskusteluista opettajien ja lapsen kanssa.

Vanhemmat olivat integraatioon tyytyväisiä. Lapsen väsyminen integraatiotuntien aikana oli lähes ainoa negatiivinen ja mainitsemisen arvoinen seikka. Risto meni integraatiotunneille mielellään ja kertoi sieltä positiivisia asioita. Lapsi piti opettajista ja mainitsi heidät kivoiksi ja avuliaiksi henkilöiksi. Lapsen tyytyväisyys lisäsi myös vanhempien tyytyväisyyttä integraatiota kohtaan. Risto oli myös ylpeä omasta uudesta paikastaan. Hän halusi samaistua uusien kavereiden joukkoon. Tulokset vanhempien asenteesta integraatioon olivat samansuuntaisia (Ryndak, Downing, Jacqueline & Morrison 1995, 147-157) tutkimuksen kanssa. Integraation hyötyinä tässä tutkimuksessa pidettiin vanhempien taholta erityislasten akateemisten ja sosiaalisten taitojen lisääntymistä sekä positiivisen asennoitumisen lisääntymistä oppimista kohtaan.

Luokanopettajan kokemus integraatiosta oli pääasiassa positiivinen, vaikka opettaja huomasi as-lapsen erilaisuuden ja törmäsi lapsen erityisvaatimuksiin joka päivä. Opettajan mielestä jokainen erityislapsi tarvitsee erilaisen tuen ja erilaiset resurssit. Tämän vuoksi jokaisen lapsen opetukselliset tarpeet olisi tutkittava tapaus kerrallaan. *Avustajien pysyvyys ja läsnäolo* olivat luokanopettajan mielestä perusresursseja toimivalle integraatiolle. Jatkuva avustajan vaihtuminen aiheutti ongelmia, sillä as-lapsi yleensä käyttäytyy eri tavoin eri aikuisen kanssa ja pelisääntöjen tai sopimusten tekeminen on tällöin mahdotonta. Luokanopettaja koki resurssit puutteellisiksi, jotta olisi voinut opettaa Ristoa kaikilla oppitunneilla. Resursseilla opettaja tarkoitti lähinnä henkilökuntaa, mutta myös opetusmenetelmien tarkistamista. Riston vahvuudet eivät olleet opettajalla selvillä, eikä hän osannut hyödyntää niitä *HOJKS:in* avulla. Oppilaan vahvuuksien tunteminen tulee esille myös Saarenkeidon (1997, 14-17) tutkimuksessa. HOJKS-asiakirja nähdään erityisopetuksessa välttämättömäksi, mutta yleisopetuksessa sen käsite ja merkitys voi olla uusi tai outo. Kun lapsi siirtyi erityisopetuksesta integroituun opetukseen, luokanopettajan ei tiennyt, miten lapsen vahvuuksia olisi voinut opetuksessa hyödyntää. Oppimistyylikartoituksella voisi

olla tulevaisuudessa merkitystä as-lasten opetuksessa ja kuntouttamisessa. Oppimistyyllillä voisi selvittää, miten olisi mahdollista oppia pienemmin ponnistuksin. As-oppilaat ovat yleensä visuaalisia oppijoita, kuten Risto. Tutkimukseni mukaan olisi oletettua, että Riston auditiivisia puutteita olisi voitu kompensoida visuaalisia menetelmiä hyödyntäen. Ikonen (1999 ja 2000) mukaan yksilöiden erot vaihtelevat oppimistyyleistään. Oppimistyyllillä tarkoitetaan oppilaan tapaa toimia tai ajatella. Oppimistyylien dimensiot käsittävät opiskeluolosuhteet, emotionaaliset tekijät, sosiologiset tekijät, fyysiset- ja psykologiset tekijät. Fyysisten ominaisuuksien perusteella visuaalinen oppija muistaa näkemänsä ja pystyy palauttamaan mieleen visuaalisia yksityiskohtia. Opettaja voisi auttaa visuaalista oppijaa, esimerkiksi ympäristöopintunnilla, antamalla oppilaan tutustua uutta käsitettä koskevaan lukuaineistoon ennen kuin uutta aihetta aletaan opettaa luokassa. (Ikonen 1999, 17 ja Ikonen 2000, 68). Toisenlainen vaihtoehto (Mylesin, Hilgenfeldin, Barnhillin, Griswoldin, Hagiwaran & Simpsonin, 2002) mukaan olisi antaa as-lapsen lukea tekstejä ääneen tai käyttää avustajaa tukena ohjaamassa lapsen lukutyöskentelyä. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että as-lapsille erityisen vaikeaa oli itsekseen hiljaa lukeminen sekä tiivistelmätekstien ymmärtäminen. Normaalit luokkatyöskentelyn tavat eivät riitä as-lapsille tämän tutkimuksen tulosten mukaan. (Myles, Hilgenfeld, Barnhill, Griswold, Hagiwara & Simpson 2002, 1-6).

Tutkimukseni osoitti kuinka *Risto halusi olla vahvasti osa normaaliympäristöä ja normaaliluokan jäsen, mieluummin kuin erityisluokan oppilas*. Ulkopuolelta katsottuna Risto näytti sulautuvan luokkaan hyvin ja hänet hyväksyttiin sinne. Riston kohdalla sopeutuminen ei ollut siis kiinni toisten asenteesta, ennakkoluuloista vaan siitä, että Risto itse alkoi kokea asioita tai tilanteita vaikeiksi. Kehitysvammaisen lapsi nähdään eri tavalla kuin as-oireyhtymälapsi. Kun as-lapsi tulee yleisopetuksen luokkaan ja jos hän osaa käyttäytyä, eikä hänen vammansa tai erilaisuutensa näy ulkomuodossa, voidaan ajatella, että hän sopeutuu sinne hyvin.

Itsekeskeisyyden merkitys korostui tässä tutkimuksessa. Se on yksi yleisimpiä piirteitä as-henkilöillä ja nousi Ristolla esille voimakkaana. Tämä piirre sekä hallitsi, että rajoitti lapsen elämää, oppimista ja vuorovaikutusta. Ristolla oli vaikeuksia sopeutua aluksi erityisluokkaan ja myöhemmin integraatioluokkaan, koska hänen sosiaalisuutensa ja tavat

toimia olivat erilaisia. Risto olisi halunnut kaverin vierelleen, mutta ei osannut etsiä seuraa, eikä aloittaa kommunikointia. Pokemon kortit olivat kuin käyntikortti lapselle. Kun kortit olivat esillä, se tarjosi jollekin lapselle mahdollisuuden avata keskustelu. Kun kaverisuhteet tuottivat pettymyksiä tai loivat liikaa paineita sosiaaliseen vuorovaikutukseen, Risto ahdistui ja tukeutui entistä enemmän aikuisten apuun tai vetäytyi yksinäisyyteensä. Yksinäisyys korostui tutkimuksen loppuvaiheessa, jolloin Risto kertoi itse välituntitilanteista ja niiden ongelmista. Sosiaalinen sietokyky oli Ristolla rajallinen. Äidin haastattelusta jäi mieleeni eräs kommentti. *”Kun loma alkaa olla lähellä, Riston sosiaalinen kuppi on myös täynnä.”* Integraatioon tai inklusioon valmistautuminen vaatii (Cooperin, Griffithin & Filerin, 1999) tutkimuksen mukaan pitkällisen valmistautumisajan erityislapselle sekä luokalle, johon erityislapsi tulee sijoittumaan. Inklusion onnistuminen paranee, mikäli luokkaan onnistutaan luomaan välittävä ja vastuuntuntoinen ilmapiiri. Kommunikoinnin puute vammaisten ja vammattomien lasten välillä on vammaiselle lapselle riski syrjäytyä ja tuntea itsensä ulkopuoliseksi ja eristäytyneeksi. (Cooper, Griffith & Filer 1999, 110-114).

Tutkimuksen pääaineiston hankkiminen haastattelujen avulla antoi monipuolista ja syvällistä tietoa tutkimustehtävääni varten. Observointien lisääminen ja tutkimuksen aloittaminen heti integraation alkuvaiheessa olisi antanut enemmän luotettavuutta tutkimustuloksilleni. Sen sijaan pyrin parantamaan luotettavuutta antamalla tekstejäni luettaviksi lapsen tunteville, tutkimuksessa mukana olleille henkilöille. Olisi ollut myös mielenkiintoista haastatella as-lastia. Sitä vastoin juttelin lapsen kanssa ja annoin hänen kertoa kouluasioista vapaasti, mikä oli tutkimuseettisesti tutkijalle mieluisampi ratkaisu.

Paneutuminen syvemmälle as-lapsen ongelmakenttään, antoi ajatuksia uusille mielenkiinnon kohteille. Nousi esille ajatus selvittää laajemmasti opettajien mielipiteitä integraatiosta tai inklusiosta as-problematiikan kannalta. Miksi as-lapsi on vaikea tai helppo oppilas? Millainen opetusmenetelmä olisi hyvä?

Vaikka tutkimukseni onkin hyvin pieni kuvaus pojan matkasta oppimisen tiellä, sama aika ei ole välttämättä yhtä vähäpätöinen asia lapsen elämässä. Lapsen saamat hyvät kokemukset, tunteet, muistot ja mielikuvat voivat kantaa lasta eteenpäin. Huonot kokemuk-

set, pettymykset ja ahdistus voivat hidastaa lapsen asennetta ja otetta oppimiseen, ihmisten väliseen kanssakäymiseen ja elämään. Elämä on ihmisyyttä, uskaltautumista, luottamusta. Kuten tässä mietelmässä Aino Suholan mukaan.

Miten pääsisi pieni poika kynnyksen yli.

*Miten uskaltautuisi vapaaseen virtaan niin, että
kuohuisi koskissa , lepäisi suvannoissa, hiertyisi rannan
kivissä.*

Olisi matkalla.

*Ihmisyys ei ole parkkipaikka, vaan matka. Ja
oleellista siinä matkassa on suostuminen kipuun.*

(Aino Suhola 2000, 95).

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1999). Laadullinen tutkimus. (3. p.) Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Asperger, H. (1991). Autistic Psychopathy in childhood. Teoksessa: U. Frith (toim.) *Autism and Asperger's syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bottorff, J. (1994). Using videotaped recordings in qualitative research methods. Teoksessa J. Morse (toim.) *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Cooper, M. J., Griffith, K. G. & Filer, J. (1999). School Intervention for Inclusion of Students With and Without Disabilities. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. Vol. 14, N:o 2.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (1998). *Asperger Syndrome. A Practical Guide for Teachers*. David Fulton Publishers. Glasgow: Bell and Bain Ltd. GB.
- Ehlers, S., & Gillberg, C. (1996). *Aspergerin syndrooma - yleiskatsaus*. Helsinki: Suomen autismiyhdistys r.y.,
- Ehrnrooth, J. (1990). Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. (31). Helsinki: Gaudeamus.

- Eskola, J & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Frith, U. (1993). Asperger and his syndrome. In the book: Autism and Asperger's syndrome. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillberg, C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies. Teoksessa U. Frith (toim.) Autism and Asperger's syndrome. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillberg, C. (1999). Nörtti, nero vai normaali? Atena kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gruen, A. (1988). Itseään pettävä ihminen. Autonomian pelko miehissä ja naisissa. Suom. M. Rutanen. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Happe', F.G.E., Ehlers, S., Fletcher, P., Frith, U., Johansson, M., Gillberg, C., Dolan, R., Frackowiak, R. & Frith, C. (1996). "Theory of mind" in the brain. Evidence from a PET scan study of Asperger syndrome. Neuro Report, 8.
- Hautamäki, J., (1996). Erityisopetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa Erityisopetuksen tila. Toim. P. Virtanen. Opetushallitus. Helsinki: Vastapaino.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S., & Tuunainen, K. (1993). Erityispedagogiikka 1. WSOY: Juva.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1985). Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2000). Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Houser, E. (1998). Asperger-lapsen ja nuoren sosiaalisia taitoja kannattaa harjoittaa. *Autismi* 1, 19-20.
- Howlin, P. (1998). *Children with autism and asperger syndrome. A guide for practitioners and carers.* Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Ihatsu, M. (1987). *Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 5.* Joensuun yliopisto.
- Ikonen, O. (1998). *Kehitysvammaisten opetussuunnitelmasta.* Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ikonen, O. (1999). *Oppimistyylit ja opetus.* *Spektri* 3/99. Opetushallituksen tiedotuslehti.
- Ikonen, O. (2000). *Inklusiosta.* *Autismi*, 1,26-27.
- Ikonen, O. (2000). *Oppimisvalmiudet ja opetus.* *Opetus 2000.* PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ikonen, O., Kunnas, H. & Leväniemi, M. (1998). *Ohjaus- ja opetustaidot.* Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. (2001). *Mukauttaminen.* Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja.* *Opetus 2000.* PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Ikonen, O. & Virtanen, P. (2001). Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Teoksessa O.Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Opetus 2000. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Janney, R., Snell, M., E., Beers, M., K. & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61.
- Jylhä, I. (1998). Yhdessä vai erikseen. Valtakunnallisen tutkimusyksikön julkaisuja 72. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Kalliopuska, M. (1995). Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kerola, K, Kujanpää, S, & Timonen, T. (2000). Autismi-kuntoutus. Juva: PS-kustannus.
- Kielinen, M. (1999). Aspergerin syndrooma. Kouluikäisen Asperger-lapsen kasvun tukeminen. Helsinki: Autismiliitto.
- Kielinen, M. (1999). Asperger-lapsen ja -nuoren kuntoutus. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi: Teoriasta käytäntöön*. Atena kustannus. Juva: WSOY.
- Kiesiläinen, L. (1998). Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Arator Oy. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kilpua, K. (2001). Teoksessa K. Kerola (toim.) *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Opetus 2001. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Laatikainen, P (1999). Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat integraation välineenä. Eri-tyisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. 3/1999. Jyväskylän yliopisto: Täydennyskoulutuskeskus.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. (1999). Yhdessä vai erikseen. Spektri (3/99) Opetushallituksen tiedotuslehti.
- Miller, M. S. (1986). Lapsi ja stressi. Suom. I. Malinen. Hämeenlinna: Karisto.
- Moberg, S., & Ikonen, O. (1980). Integraatio kehitysvammahuollossa: Käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S. (1984,b). Poikkeaviakolapsia normaaliluokille? Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17. Jyväskylän yliopisto.
- Moberg, S.(1998). Eri-tyisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Eri-tyispedagogiikan monet ulottuvuudet. Atena kustannus. Juva: WSOY.
- Moberg, S. (1998). Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Murto, P. (1992). Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

- Murto, P. (toim.). (1999). Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisu 2. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Myles, B. S., & Southwick, J. (1999). Asperger syndrome and difficult moments: practical solutions for tantrums, rage, and meltdowns. Kansas: Autism Asperger Publishing Co. Shawnee Mission.
- Myles, B. S., Hilgenfeld, T. D., Barnhill, G. P., Griswold, D. E., Hagiwara, T. & Simpson, R. L. (2002). Analysis of Reading Skills in Individuals with Asperger Syndrome. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. Vol. 17. N:o 1.
- Naukkarinen, A. (2001). Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan uudet ulottuvuudet. 3.uusittu painos. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Nieminen, T., Kulomäki, T., Ulander, R.& von Wendt, L. (2000). Aspergerin oireyhtymä: katsausartikkeli. Suomen lääkärilehti 9.
- Numminen, M. (1988). Kvalitatiivisen tutkimusaineiston analysointi ja tulkinta. Teoksessa L. Syrjälä, & M. Numminen (toim.)Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case Study in Research on Education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus. Oulun yliopisto.
- Patrikainen, R. (1999). Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. PS-kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2.p.) Newbury Park: Sage Publications.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.

Perusopetuslaki 17 § 2 mom.

Ryndak, D. L. , Downing, J. E., Jacqueline, L. R. & Morrison, A. P. (1995). Parents Perceptions after Inclusion of their Children with Moderate or Severe Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. Vol. 20, N:o 2, 1995.

Saarenketo, H. (1997). Integraatio maaseudun pienessä koulussa. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Suvaitsevaisuus. Erilaisuuteen suhtautuminen koulussa*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Salminen, J. (1989). *Erityispedagogiikka ja erityisopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*. Atena kustannus. Jyväskylä: Gummerus.

Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). *Teacher Perceptions of Mainstreaming / Inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis*. *Exceptional Children*.

Syrjälä, L. (1988). Tapaustutkimuksen määrittelyä. Teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen (toim.) *Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case Study in Research on Education*. Oulun yliopisto.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimuksen luonnehdintaa. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: koulutnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tantam, D. (1991). Asperger syndrome and adulthood. Teoksessa U. Frith (toim.) Autism and Asperger's syndrome. Cambridge: Cambridge University Press.
- Timonen, T. (1991). Autismi-käsitteen teoria. Käyttäytymisanalyyttinen näkökulma. Helsinki: Kehitysvammaliiton tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 60.
- Timonen, T., & Tuomisto, M. (1999). Autismi: Käsite ja teoria. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Autismi teoriasta käytäntöön. Atena. Juva:WSOY.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus, 22, 5-6.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). Didaktiikan perusteet. Juva: WS Bookwell Oy.
- Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, P. (1999). Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Autismi, 1, 37.
- Volkmar, F. R., Klin, A. & Pauls, D. (1998). Nosological and Genetic Aspects of Asperger Syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol 28, No. 5, 1998.

- von Wendt, L. (2001). Welcoming address. *Journal of circumpolar health*. Vol. 60:2001, suppl. 1, 9.
- Wilenius, R. (1987). *Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos*. Atena kustannus Oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Wing, L. (1991). *The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism*. Teoksessa U. Frith. *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIITE 1. Aspergerin oireyhtymä: diagnoosikriteerit Gillberg & Gillbergin (1988) sekä DSM-IV-luokituksen (1994) mukaan. (Gillberg 1999, 17-22).

Gillberg & Gillberg

1. Suuria vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa: (vähintään kaksi seuraavista)
 - a) kyvyttömyyttä kontaktiin samanikäisten kanssa
 - b) kontaktit samanikäisiin eivät näytä olevan tärkeitä
 - c) kyvyttömyyttä ymmärtää sosiaalisia vuorovaikutuksen viestejä
 - d) sosiaalisesti ja emotionaalisesti sopimatonta käytöstä
2. Yksipuolisia kapea-alaisia kiinnostuksen kohteita: (vähintään yksi seuraavista)
 - a) jotka syrjäyttävät kaikki puuhut
 - b) joita toistetaan kaavamaisesti
 - c) joihin sisältyy ulkoa opittua tietoa ilman syvällisempää merkitystä
3. Pakonomainen tarve luoda rutiineja ja harrastuksia: (vähintään yksi seuraavista)
 - a) jotka hallitsevat henkilön koko olemassaoloa
 - b) joihin pakotetaan toisetkin ihmiset osallistumaan
4. Puheen tai kielen ongelmia: (vähintään kaksi seuraavista)
 - a) puheen kehitys myöhässä
 - b) ulkoisesti erinomainen puheilmaisuus
 - c) muodollinen ja oikkutarkka puhe
 - d) omalaatuinen puhemelodia: yksitoikkoinen, kimeä tai muuten poikkeava kieli
 - e) puutteellinen kyky ymmärtää puhetta, jolloin väärinkäsityksiä, jotka koskevat sanojen kirjaimellista /kuvannollista merkitystä
5. Ongelmia ei-sanallisessa kommunikaatiossa: (vähintään yksi seuraavista)
 - a) eleiden käyttö rajoittunutta
 - b) kömpelö kehonkieli
 - c) ilmeet niukkoja

DSM-IV

1. Laadullisia puutteita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa: (vähintään kaksi seuraavista)
 - a) merkittäviä puutteita useiden ei-kielallisten ilmaisujen käytössä, esim. silmiin katsominen ja kasvojen ilmeet, joilla säädellään sosiaalista vuorovaikutusta
 - b) epäonnistuminen kehitystasoa vastaavien suhteiden luomisessa
 - c) Kyvyttömyys spontaaniin pyrkimykseen jakaa iloa tai surua toisten ihmisten kanssa
 - d) sosiaalisen tai emotionaalisen vastavuoroisuuden puuttuminen
2. Rajoittuneita, kaavamaisia ja toistuvia käyttäytymistapoja, mielihaluja ja toimintoja: (vähintään yksi seuraavista)
 - a) voimakkuudeltaan tai kohteeltaan epänormaali kiinnostus, joka ilmenee kaavamaisena tai rajoittuneena
 - b) ilmeisen itsepintainen kiinnittyminen tiettyihin ei-toiminnallisiin rutiineihin
 - c) kaavamaiset tai toistuvat motoriset maneerit (esim. sormien tai käsien heiluttaminen)
 - d) itsepintainen kiinnostus esineiden osiin
3. Häiriö aiheuttaa kliinisesti merkittävää haittaa sosiaalisilla, ammatillisilla tai muilla tärkeillä toiminnan alueilla
4. Kliinisesti merkittävää yleistä kielellisen kehityksen viivästymää ei ole havaittavissa (yksittäisiä sanoja kahteen ikävuoteen mennessä, viestiviä lauseita kolmeen ikävuoteen mennessä)
5. Ei ole havaittavissa kliinisesti merkittävää viivästymää kognitiivisessa kehityksessä tai ikää vastaavan selviytymistaidon, (muun kuin sosiaalisen) sopeutuvan käyttäytymisen ja ympäristöön kohdistuvan uteliaisuuden kehittämisessä lapsuuden aikana

- d) poikkeavia kasvonilmeitä
- e) omalaatuinen, tuijottava katse

6. Motorinen kömpelyys
Tulee ilmi neurologisissa tutkimuksissa

6. Häiriö ei vastaa muun laaja-alaisen kehityshäiriön tai skitsofrenian kriteerejä

(Suomen psykiatriayhdistys ry. 1997)