

TARTTUUKO VAMMAISUUS ?

Kokemuksia vammaisen oppilaan vaikutuksista muihin oppilaisiin
yleisopetuksen luokassa

Christina Wendelin

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2002

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Wendelin, Christina

Tarttuuko vammaisuus? Kokemuksia vammaisen oppilaan vaikutuksista muihin oppilaisiin yleisopetuksen luokassa

Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos, 2002, 77 s.

Uudistunut peruskoululainsäädäntö antaa entistä paremmat mahdollisuudet toteuttaa kaikille avointa koulua käytännössä. Siihen suhtaudutaan kuitenkin varautuneesti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä vaikutuksia vammaisen oppilaan opettamisella oli muihin oppilaisiin yleisopetuksen luokassa. Vaikutukset jaoteltiin opetuksellisiin ja sosiaalisiin vaikutuksiin. Tutkimus on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston integraatio-projektia.

Tutkimuksessa oli mukana kahdeksan 7-11-vuotiasta vammaista lasta eri puolilta Suomea, joiden vaikutuksia selvitettiin luokkien muihin oppilaisiin. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena teemahaastatteluja, havainnointeja sekä kirjallisia dokumentteja käyttäen. Haastattelut kohdennettiin luokanopettajiin ja vammaisten lasten vanhempiin.

Tämän tutkimuksen tärkeimmäksi tulokseksi nousi se, ettei vammaisen lapsen luokalla olo heikentänyt muiden lasten oppimistuloksia tai oppimisen mahdollisuuksia. Sosiaalisesti merkittävä tulos oli muiden lasten hyväksyvä suhtautuminen erilaisuuteen yleensä. Vammaisen lapsen häiritsevyyttä oli vähäistä ja tarkoitti yleensä ääneen puhumista. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta vammaisen lapsen hyötyjen olevan muille lapsille selkeästi haittoja merkittävämmät.

Asiasanat: vammaisen oppilas, vammaisen vaikutukset, oppimistulokset, integraatio, erilaisuuden hyväksyminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 MENETELMÄ	17
2.1 Tutkimuksen osallistujat	17
2.2 Aineiston keruu	18
2.3 Aineiston analysointi	19
3 LÖYDÖT	22
3.1 Niklas	22
3.1.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta	26
3.1.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta	30
3.2 Kati	33
3.2.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta	36
3.2.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta	38
3.3 Jaakko	39
3.3.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta	41
3.3.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta	42
3.4 Reetta	43
3.4.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta	46
3.4.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta	47
3.5 Jukka	48
3.5.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta	51
3.5.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta	52
3.6 Juha	53
3.6.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta	55
3.6.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta	56
3.7 Toni	58
3.7.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta	61
3.7.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta	61
3.8 Henri	62
3.8.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta	66
3.8.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta	67
4 POHDINTA	69
LÄHTEET	73

1 JOHDANTO

Erilaisuuden hyväksymisessä on kyse asenteista ja normeista. Kukin yhteiskunta on määritellyt kautta aikojen sen mikä on hyväksyttävää ja normaalia. Erilaisuus, kuten vammaisuus on yleismaailmallisesti ei-toivottava ominaisuus, jota pyritään välttämään. Tällä hetkellä esimerkiksi geenitutkimuksen kautta yritetään estää vammaisten lasten syntyminen. Jos vammaisen lapsi syntyy hänet viedään mieluusti pois lähiympäristön ihmisten ulottuvilta. Kyseessä on yhtä lailla kehitysmaiden kuin niin sanottujen sivistyneidenkin valtioiden pääsääntöisin tapa kohdata erilaisuutta. Lopputulos on, ettei vammaisilla ole mahdollisuutta toimia omassa lähiympäristössään eikä solmia tavanomaisia kontakteja ikätovereihin. Käänteisesti ajatellen muut eivät saa kokemusta erilaisuudesta. Kokemusten puuttuminen synnyttää pelkoja ja uskomuksia.

Ihmisten asenteet ovat hitaasti muutettavissa. Asenteet voivat tulla esiin selvästi tai olla piileviä. Moberg (1984) tutki lähes kaksi vuosikymmentä sitten poikkeavuuden hyväksymistä. Tulosten mukaan vähiten hyväksytyjen joukkoon kuuluivat muun muassa kehitysvammaiset (vajaamieliset). Tämä kuvasi tutkijan mukaan yleistä varauksellista suhtautumista selvästi ihanteellisesta ihmiskuvasta poikkeaviin. Vehkakoski (1998, 88-89) puhuu konstruktionistisesta lähestymistavasta, jonka mukaan vammaisuus on sosiaalisesti luotu ilmiö. Ihmisten kielenkäytössä ei vain kuvata maailmaa, vaan luodaan ja rakennetaan sitä jatkuvasti. Tänä päivänä erilaisuuteen kohdistuvat asenteet ilmenevät edelleen paitsi voimakkaina yksilöllisinä ja kulttuurisina arvoina myös käyttäytymisen ja toiminnan tasolla.

Vammaisten tasavertaisuus muiden kanssa edellyttää yhteiskunnan ja ympäristön muokkaamista mahdollisimman esteettömäksi. Tämä tarkoittaa sekä fyysisten, asenteellisten että kommunikaatioon liittyvien esteiden poistamista. Esteiden poistuessa häviää niiden mukana vammaisuuden vaikutus olennaisena ihmistä määrittelevänä tekijänä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 1995, 4). Erilaisuuteen suhtautumista on maailmanlaajuisesti yritetty muuttaa myönteisemmäksi muun muassa YK:n vammaisten vuosikymmenen (1983-1992) sekä UNESCO:n ja UNICEF:n avulla. Vammaisten vuosikymmenenä saatujen kokemusten pohjalta YK laati yleisohjeet vammaisten

henkilöiden yhdenvertaistamista koskien. Ne saivat laajaa tukea ja hyväksyttiin 48. yleiskokouksessa vuonna 1993. Ohjeiden tarkoituksena on varmistaa, että vammaiset voivat yhteiskunnan jäseninä käyttää samoja oikeuksia ja täyttää samat velvollisuudet kuin muutkin. Jäsenvaltioilla on velvollisuus ryhtyä toimiin vammaisten oikeuksia ja vapauksia rajoittavien esteiden poistamiseksi. (Sosiaali- ja terveysministeriö 1994, 3). Suomi kuuluu ohjeet hyväksyneisiin jäsenvaltioihin.

Sosiaali- ja terveysministeriö (1995) julkaisi Suomessa YK:n yleisohjeiden pohjalta vammaispoliittisen ohjelman ”Kohti yhteiskuntaa kaikille”. Sen päämääränä on luoda edellytykset vammaisten ihmisten täysivaltaistumiselle suomalaisessa yhteiskunnassa. Tavoitteena on, etteivät mitkään muut tahot kuin vammaiset itse mielivaltaisesti ohjaile heidän elämäänsä. Oman elämänsä parhaina asiantuntijoina vammaiset voivat itse määritellä mikä kulloinkin on hyvää ja mielekästä elämää. Vammaisen ihmisen elämänlaadun parantaminen nousee keskeisesti esille.

Vammaispoliittisessa ohjelmassa eräs yhdenvertaisen osallistumisen tavoitealueista on koulutus. Suomessa tulee ryhtyä käytännön toimenpiteisiin, joilla turvataan kaikille vammaisille, pitkäaikaissairaille ja oppimisvaikeuksissa oleville lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet saada koulutusta integroidussa ympäristössä. Suomen tulee huolehtia siitä, että vammaisten henkilöiden koulutus kuuluu olennaisena osana kansalliseen koulutussuunnitteluun, oppisisältöjen kehittämiseen ja koulutusjärjestelmään yleensä. Saadakseen vammaisten henkilöiden opetuksen osaksi normaalia koulutusjärjestelmää, opetushallinnon tulee:

- 1) määritellä selkeästi koulutuspolitiikka, joka ymmärretään ja hyväksytään koulun ja koko yhteisön piirissä,
- 2) sallia joustot oppimäärissä, lisäykset niihin ja niiden mukauttamisen,
- 3) tarjota korkeatasoista ja jatkuvaa opettajakoulutusta sekä tukea opettajille,
- 4) ottaa vanhempien ryhmät ja vammaisjärjestöt mukaan koulutusprosessiin sen kaikilla tasoilla,
- 5) seurata lainsäädännön toteutumista ja uudistaa sitä koulutuksen tarpeita vastaavaksi,
- 6) varata riittävät resurssit tutkimustoimintaa sekä koulujen ja oppilaitosten varustamista varten sekä

- 7) olla tiiviissä yhteistyössä hallinnon eri tahojen sekä muiden yhteistyötahojen ja sidosryhmien kanssa. (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 1995, 23-24.)

Uudistunut koululainsäädäntö Suomessa on kaikkia lapsia koskeva yleinen oppivelvollisuus sukupuoleen ja vammaisuuteen katsomatta. Perusopetuslaki (628/1998) turvaa jokaisen lapsen oikeuden oppimiseen. Kaikilla lapsilla on myös oikeus käydä koulua yleisopetuksen tavallisella luokalla omassa lähikoulussa. Vammaispalvelulain (380/1987) mukaan kunnan yleiset palvelut on järjestettävä siten, että myös vammaiset voivat niitä käyttää.

Tärkeä osa koululainsäädäntöä on oppilaiden yksilöllisten edellytysten huomioon ottaminen ja erilaiset tukipalvelut. Niitä annetaan sekä yleis- että erityisopetuksen oppilaille. Erityistä tukea tarvitsevilla oppilaille on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut ja erityiset apuvälineet. Koululainsäädännön uudistukset tukevat erilaisen oppijan mahdollisuutta selviytyä yleisopetuksen luokassa. Laki sallii entistä paremmin siirtymisen kokonaisopetukseen ja luokattomuuteen. Erilajuisessa eli mukautetussa oppimäärässä opetuksen tavoitteet ja sisällöt mukautetaan oppilaan yksilöllisten oppimisedellytysten mukaiseksi. Yleisopetuksessa oppilaan opetus ja arviointi voidaan tehdä osittain tai kokonaan mukautettuun oppimäärään perustuen. (Virtanen 2001).

Virtasen ja Ikosen (2001, 42-45) mukaan tärkeä tuki erityisoppilaalle on lain edellyttämä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, josta yleisesti käytetään lyhennettä HOJKS. (Tässä työssä myöhemmin käytän vielä tätä edeltänyttä vastaavaa termiä HOPS eli henkilökohtainen opetussuunnitelma, kirjoittajan huomautus). Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tehdään tarvittaessa moniammatillisena yhteistyönä siten, että oppilaan huoltajalla ja asiantuntijoilla on mahdollisuus osallistua suunnitelman laatimiseen. Suunnitelmaa tulee arvioida ja seurata säännöllisesti. Opettaja saa samalla mahdollisuuden reflektoida omaa työtään ja kehittää sitä edelleen. Tarvittaessa erityisopetusta saavalle yleisopetuksen oppilaalle, jota ei ole siirretty erityisopetukseen eikä oppimäärää mukautettu voidaan laatia vastaavanlainen henkilökohtainen opinto-ohjelma, jos hänellä

on oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Kasvatus- ja opetustyössä kannattaa panostaa kaikkien oppilaiden yksilöllisiin opetusjärjestelyihin ja tasavertaiseen kohteluun. Silloin koulutuspalvelut perustuvat ihmiskäsitykseen, jossa tunnustetaan ja tunnustetaan kaikkien oppijoiden kyvyt ja mahdollisuudet.

Erillään opettamisesta integraatio-malliin Uudistuneesta koululainsäädännöstä huolimatta Suomessa vallitsee vahva perinne erilaisen oppijan pitämisestä tavanomaisista ikätovereista erillään. 1900-luvun alussa kansakoulu oli tarkoitettu oppilaille, jotka silloisen käsityksen mukaan kykenivät suoriutumaan oppivelvollisuudestaan ilman mitään tukitoimia. Aistivammalaisille oppilaille oli omat, selkeästi muusta koulujärjestelmästä erilliset koulunsa. Apukouluja oli vain muutamissa suurissa kaupungeissa, muut erityistoimia vaativat oppilaat yksinkertaisesti vapautettiin oppivelvollisuudesta. Vuonna 1921 voimaan tullut oppivelvollisuuslaki merkitsi suurta periaatteellista murrosta kansansivistyksen historiassa, mutta poikkeavien oppilasryhmien kohdalla tilanne ei juurikaan muuttunut. (Kivirauma 2001, 26, 28).

Suurempi muutos erityisoppilaiden opetuksessa alkoi 1940-luvun loppuvaiheilla, kun vammaisten lasten vanhempien vaatimukset, ammattihenkilöiden innostus, hallinto ja yksityiset järjestöt antoivat uutta voimaa erityisopetuksen kehitykseen. Maassamme työskenteli 1940- ja 1950-luvuilla useita opetusta ja erityisopetusta pohtineita valtion komiteoita, joiden työ liittyi suoraan tai ainakin välillisesti erityisopetuksen kehittämiseen pitkälti seuraavina vuosikymmeninä. Erityisopettajain koulutuskomitea ehdotti erityisopettajien koulutuksen aloittamista Jyväskylässä, josta ensimmäinen erityisopettajakurssi valmistui 1960. Tästä lähtien erityisopetus ammatillistui ja asiantuntijavaltaistui. (Ihatsu 1995, 51-59).

1970- ja 1980-luvuilla tavoitteena oli edelleen vammaisen yksilön toimintakyvyn ja toimintaedellytysten lisääminen, mutta nyt ei korostettu enää niiden tarjoamista erityispalveluina, vaan puhuttiin vammaisen yksilön integroimisesta. (Hautamäki ym. 2001, 36). Integraatioajattelu edustaa yleistä normalisaatioperiaatetta vammaisten kohtelussa. Väljästi määriteltynä se on erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoittanut pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. Pyrkiessään edistämään integraatiota ovat ylimmät kouluviranomaiset Suomessakin pyrkineet 1970-luvulta

saakka suositteluun erityisopetukselle mahdollisimman ”integroituja” sijoitusratkaisuja. Yhdysvalloissa integraatioajattelu kulki 1970- ja 1980- luvuilla lähinnä ”mainstreaming”- käsitteen alla. (Moberg 1999, 39-40). Integraatiota käsitteenä ei nähdä vammaisen kannalta alusta asti tasavertaistavana, vaan siihen liitetään ajatus vammaisen paluusta normaaliin ympäristöön.

Ajatus inklusiosta Tällä hetkellä koulua koskevissa keskusteluissa puhutaan paljon inklusiosta ja kaikille avoimesta koulusta. Inklusiosta ei erotella eri oppilasryhmiä, vaan kaikki oppilaat ovat samanarvoisia ja yksilöitä. Vammaisen ihmisen elämä on kaikkein normaaleinta kun hän elää ja toimii vammaisena muiden kanssa yhdessä. Inklusiolla tarkoitetaan juuri sosiaalisen integraation toteutumista kouluissa. (Murto 2001, 41). Inklusiivisen koulun ideaan sisältyy ajatus oppilaan oikeudesta käydä koulua omassa lähikoulussaan eli siinä koulussa, mihin hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu ja mitä muut samalla alueella asuvat lapset käyvät. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101).

Saloviita (1999) on julkaissut teoksen siitä, miten kaikille avoin koulu toimii käytännössä. Opettajan asennoitumisella ja toiminnalla on merkittävä rooli erilaisen oppijan koulunkäynnin onnistumisessa yhdessä ikätovereiden kanssa. HOJKSin laatiminen, lapsen perheen mukaan ottaminen sekä yhteistyö avustajan ja asiantuntijoiden kanssa on saatava toimivaksi kokonaisuudeksi. Arjen opetuksessa merkittävää on tapa opettaa oppilaita luokassa. Kun lapsella on oppimisvaikeuksia, perinteinen opetustapa soveltuu hänelle erityisen huonosti. Ryhmätyöskentelyllä ja yhteistoiminnallisella oppimisella voidaan välttää kilpailuhenkeä sekä yksilökeskeisen työskentelyn puutteita. Muiden oppilaiden apu, parityöskentely, kummitoiminta ja samanaikaisopetuksen (erityisopettaja myös luokassa) mahdollisuudet auttavat edistämään inklusion tavoitteita.

Kaikille avoimen koulun toteutuneisuus Mobergin (1995, 101) kokoamien tietojen mukaan vuonna 1993 Suomen peruskouluissa sai erityisopetusta jossakin muodossa noin 17 % oppilaista. Yhdysvalloissa vastaava luku oli 10 %. Suomen erityisoppilaista yli 80 % sai opetusta tavallisissa luokissa ainakin lähes täysiaikaisesti. Näin ilmaistuna fyysisen integraation kehittyminen näyttää huimalta, kun lähtökohdana pidetään sitä, että

vuosisadan puolivälissä lähes kaikki erityisoppilaat olivat erillisissä erityisluokissa tai – kouluissa. Tällainen tilastojen lukeminen on kuitenkin harhauttavaa. Tosiasiassa segregoidussa erityisopetuksessa olleiden oppilaiden osuus koko ikäluokasta on pysynyt suunnilleen samana (2-3%) viimeiset kolmekymmentä vuotta, tarkasti otettuna jopa hieman kasvanut. Strömmer & Jahnukainen (1996, 344) kertovat yksilöllisten integraatoratkaisujen olleen vielä melko harvinaisia vuonna 1995, jolloin yleisopetukseen integroitujen oppilaiden määrä oli jopa hieman laskenut vuoteen 1989 verrattuna.

Tilastokeskuksen (2001) uusimman selvityksen mukaan erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden suhteellinen osuus kaikista oppilaista on lisääntynyt selvästi vuodesta 1999 vuoteen 2001. Kuvaavaa on, että peruskoulun kaikkien oppilaiden määrä on lisääntynyt kyseisinä vuosina 4455 oppilaalla, kun 9-vuotisen erityisopetuksen oppilaiden määrä samaan aikaan on lisääntynyt 5472 oppilaalla. Myös 11-vuotisen opetuksen oppilasmäärä (poislukien vaikeimmin vammaiset) kasvoi 975 oppilaalla. Evans (2000, 34) vertailee myös tuoreessa tutkimuksessa vammaisten oppilaiden sijoittumista yleisopetuksen luokkiin eri maiden kesken. Vertailussa oli mukana 12 maata, joista Suomi sijoittui viimeiseksi. Suomessa vain 4.35 % vammaisista oppilaista käy koulua yleisopetuksen luokissa. Suhteessa eniten vammaiset käyvät koulua yhdessä ikätovereidensa kanssa Italiassa (97.95 %) sekä Yhdysvalloissa (69.97 %).

Tilastollisesti katsottuna tasa-arvon, vammaispoliittisen ohjelman ja inklusion toteutuminen näyttää tämän päivän Suomessa lähinnä hävettävältä. Erityisoppilaiden suhteellinen osuus kaikista peruskoulun oppilaista on noussut jopa merkittävästi eikä vertailu muiden maiden kesken myöskään tuo minkäänlaista positiivista valoa. Makrotason edellytyksiä voidaan sen sijaan sanoa luodun Suomessa muun muassa uudistuneen peruskoululain kautta. Makrotasolta on kuitenkin vielä pitkä matka käytännön opetuksen muuttumiseen vammaisten oppilaiden kohdalla.

Kaikille avoimen koulun toteutumisen ongelmallisuus 1990-luvun alkupuolella koulutuksellista tasa-arvoa pyrittiin edistämään peruskouluissa käytännön tasolla. Opettamisen osalta paneuduttiin muun muassa oppilaskeskeisiin ja yhteistoiminnallisiin

oppimismuotoihin. Tämä edesauttoi erilaisten oppijoiden mahdollisuuksia työskennellä yhdessä ikätovereidensa kanssa. Kuitenkin taloudellinen lama vaikutti tilanteeseen siten, että esimerkiksi ryhmäkoot kasvoivat isoiksi. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 16-17). Myös Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 107) toteavat, että vaikka Suomessa peruskoulua koskevat säädökset pyrkivät turvaamaan pienemmän ryhmäkoon niihin luokkiin, joissa on oppimisessaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, niin hyvää tarkoitettava uudistus näyttää ainakin osittain kääntyvän erityisoppilaita vastaan. Koska kunnat eivät ole sitoutuneet inklusioon tai erityisoppilaiden integroimiseen opetusryhmiin, on olemassa vaara, että taloudellisista syistä ryhmäkoot vain kasvavat entisestään ja on entistä vähemmän perusopetusryhmiä, joihin erityisoppilaita voidaan säädösten puitteissa integroida.

Taloudellisen puolen lisäksi toinen merkittävä yksittäinen vammaisen oppilaan opettamista yleisopetuksen luokassa estävä tekijä on luokanopettajien negatiivinen suhtautuminen. Muun muassa tutkiessaan vammaisten oppilaiden sosiaalista integraatiota peruskoulun ala-asteella Ihatsu (1987) selvitti samalla opettajien asenteita opettaa vammaista oppilasta luokassaan. Pääasiassa opettajat kannattivat segregoitujen opetuskäytäntöjen jatkumista vammaisten oppilaiden koulutuksessa, mikä merkitsi varauksellista suhtautumista integraatioon. Toisaalta opettajilla kuitenkin ilmeni asenteellista valmiutta vammaisen oppilaan opettamiseen tavallisessa luokassa. Panostusta pitäisi tutkimuksen mukaan lisätä esimerkiksi opettajan opetusvelvollisuuden helpottamiseen sekä opettajan henkisiin tukiresursseihin, kuten hallinnon tukeen, mikäli vammaisia toivotaan yleisemmin saatavan yleisopetuksen luokille.

Moberg (1998) toteaa, että työssään konkreettisesti oppilaittensa kasvatuksellisista erityistarpeista vastaavat opettajat arvioivat integraatiota mieluummin opetuksellisesta kuin makrotason yhteiskuntapoliittisesta perspektiivistä käsin. Heidän huolenaiheensa on toisaalta se, miten hyvin oppilaiden yksilölliset edellytykset ja kasvatukselliset tarpeet tulevat huomioonotetuiksi ja toisaalta se, miten heidän ammattitaitonsa riittää erilaisissa vaihtoehtoisissa ratkaisuissa. Moberg selvitti opettajien käsityksiä integraatiosta myös tutkimuksella. Tuoreet tiedot kertovat, että opettajien on helppoa hyväksyä integraation moraalinen oikeutus, mutta kuitenkin 95 % tutkimuksen

luokanopettajista epäilee yleisopetuksen kykyä kohdata kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet. Yleisopetuksen opettajat pelkäävät uutta ja vetoavat osaamattomuuteensa ja puutteelliseen koulutukseen. Myös yleisopetuksen resursseja pidetään riittämättöminä.

Aikaisemmat tutkimukset Suomessa Integraatio on ollut Suomessa koko olemansa olon ajan voimakkaasti esillä keskusteluissa ja suosittu aihe myös tutkimuskohteena. Integraatiosta julkaistut tutkimukset ovat kuitenkin pääsääntöisesti keskittyneet opettajien käsityksiin ja asenteisiin (Moberg 1984, 1998) sekä vammaisten oppilaiden sosiaalisen integraation kartoittamiseen (Ihatsu 1987; Pöyhönen 1997). Eräs suosittu osa-alue on integraation toteutuminen taideaineiden opetuksessa (Jylhä 1998; Hurskainen & Pulkkinen 1996). Näissä tutkimuksissa keskitytään integraatiota tarkasteltaessa vammaisen lapsen näkökulmaan. Muiden oppilaiden osuus jää yleensä tutkimatta tai tuloksia on hyvin vähän. Laajempaa kartoitusta vammaisen oppilaan vaikutuksista muihin oppilaisiin yleisopetuksen luokalla ei ole tehty Suomessa lainkaan.

Aikaisemmat tutkimukset muualla Yli 50 % vammaisista lapsista käy koulua yhdessä muiden lasten kanssa yleisopetuksen kouluissa muun muassa Italiassa, Yhdysvalloissa, Espanjassa ja Portugalissa (Evans 2000, 34). Näistä maista tutkimustietoa on eniten saatavilla Yhdysvalloista, josta seuraavat vammaisen lapsen vaikutusta muihin lapsiin koskevat tutkimukset ovat peräisin, paitsi Hallin ja McGregorin (2000) tutkimus on Australiasta. Nämä tutkimukset on pääsääntöisesti tehty vertaamalla vammaisten oppilaiden kanssa toimineita ja työskennelleitä oppilaita sellaisiin oppilaisiin, joiden luokalla ei ollut vammaisia integroituna (vertailuoppilaat).

Odom, Deklyen ja Jenkins (1984) tutkivat integroitujen vammaisten lasten vaikutuksia muihin lapsiin kehitykselliseltä kannalta. Tutkimuksessa oli mukana 16 esikouluikäistä lasta, jotka olivat keskimäärin 4-vuotiaita. Odom kollegoineen mittasi lasten tiedollista, kielellistä ja sosiaalista kehitystä. Tulosten mukaan vammaisten kanssa yhdessä työskennelleiden tavallisten lasten oppimissaavutukset eivät eronneet niiden lasten tuloksista, joiden ryhmissä ei ollut vammaisia lapsia.

Hunt, Staub, Alwell ja Goetz (1994) tekivät tutkimuksensa kolmessa 2.-luokassa, joissa kussakin oli mukana yksi 7-9-vuotias vammaisen oppilas. Luokkakoot vaihtelivat

27-32 oppilaan välillä. Tutkimus selvitti sekä yhteistoiminnallisen oppimismenetelmän käyttöä että vammaisen oppilaan läsnäolon vaikutuksia muiden oppilaiden oppimistuloksiin. Muut oppilaat olivat oppineet työskentelemään yhdessä erilaisen oppijan kanssa. Opettajien mukaan tämä onnistui hyvin siitäkin huolimatta, että oppilaat olivat niin nuoria. Tutkijoiden mukaan yhteistoiminnalliset taidot ovat ensiarvoisen tärkeitä muille oppilaille alati monimuotoistuvassa yhteiskunnassa. Vammaisen oppilaan kanssa samassa luokassa työskenteleminen ei vaikuttanut oppimistuloksiin heikentävästi. Huolimatta vammaisesta luokkatoverista muut oppilaat olivat oppineet yhtä paljon uusia asioita kuin vertailuryhmäkin.

Esikoulujen ja päiväkotien puolen tutkimuksen tekivät myös Peck, Carlson ja Helmstetter (1992) ottamalla tutkimuksensa kohteiksi 125 vanhempaa ja 95 opettajaa, jotka olivat olleet tekemisissä integraation kanssa. Sekä vanhemmat että opettajat kokivat integraation myönteisenä asiana. Muiden oppilaiden osalta raportoitiin lähinnä sosiaalisia hyötyjä, kuten inhimillisen erilaisuuden hyväksyntä, muista oppilaista tunnettu vastuuntunto ja heidän auttamisensa sekä oman epämukavuuden tunteen poistuminen vammaisen läheisyydessä. Tutkimuksen mukaan integroitu vammainen lapsi ei vaikuttanut myöskään opetuksellisesti muiden lasten kehitykseen mitenkään haitallisesti.

Opettajien ajankäyttöä tutkivat Hollowood, Salisbury, Rainforth ja Palombaro (1994) havainnoimalla oppilaiden saamaa ohjausta luokissa. Tutkimuksessa oli mukana 18 oppilasta, joista kuusi vammaista. Tutkimuksen oppilaat olivat 1.-4.-luokilla suuressa, yli 600 oppilaan koulussa. Tutkijoiden mukaan usein ollaan huolestuneita siitä, että vammaiset lapset käyttävät paljon opettajan aikaa. Myös opettajan vammaisen oppilaan kanssa viettämisen ajan ajatellaan olevan laadukkaampaa kuin muiden oppilaiden kanssa vietetyn ajan. Tutkimus osoitti, että opettajat viettävät vammaisten lasten kanssa enemmän aikaa kuin muiden lasten kanssa, mutta ajankäytöksi laskettiin myös muun muassa ruokailujen ohjaus ja taideaineissa tarvittava ohjaus. Muut oppilaat eivät tarvitse ylipäättäen vastaavaa ohjausta esimerkiksi ruokailussa. Lisäksi havaittiin, että avustava henkilökunta tai erityisopettaja ohjasivat myös luokan muita oppilaita. Tutkimuksen mukaan vammaisen oppilaan opettaminen

yleisopetuksen luokassa ei vaikuta heikentävästi muiden oppilaiden saamaan ajankäyttöön ja opetukseen.

Peck, Donaldson ja Pezzoli (1990) haastattelivat tutkimuksessaan 21 kouluaikana vammaisten kanssa toiminutta 15-21-vuotiasta opiskelijaa. Tutkimus toteutettiin keskittyen sosiaalisen puolen vaikutuksiin. Opiskelijat kertoivat saavuttaneensa vammaisten lasten kanssa toimimisesta kuudenlaista hyötyä:

1) parantunut itsetuntemus (*"opin tuntemaan kuka minä olin"*), 2) sosiaalisen tietoisuuden kehittyminen (*"heilläkin on tunteet... ja he tuntevat samoin kuin mekin"*), 3) pelon vähentyminen inhimillistä erilaisuutta kohtaan (*"...ei olla enää niin peloissaan tuntematonta kohtaan"*), 4) muiden ihmisten sietokyvyn parantuminen (*"... en ole enää niin kylmä ihmisiä kohtaan."*), 5) henkilökohtaisten moraalisten ja eettisten periaatteiden kehittyminen (*"...[vammaiset] ovat ystäviäni siitäkin huolimatta mitä muut ihmiset sanovat"*) sekä 6) vammaisilta saatu hyväksyntä ja suhteiden muuttuminen leppoisammiksi (*"tunsin voivani olla oma itseni ja pitää hauskaa"*). Opiskelijat kuvasivat myös vaikeuksiaan suhtautua vammaisiin oppilaisiin. He olivat kokeneet epämukavuutta, kun vammaisen ei toiminut toivotulla tavalla tai hänellä oli fyysisiä pulmia, kuten kuolaamista. Opiskelijat kertoivat kuitenkin tulleen tutuiksi epämiellyttävien piirteiden kanssa.

Ryndak, Downing, Jacqueline ja Morrison (1995) keskittyivät tutkimuksessaan haastattelemaan yleisopetuksen kouluja käyvien 13 vammaisen lapsen vanhempia. Tutkimuksen lapset olivat 5-20-vuotiaita ja heidän yleisopetuksessa opiskelunsa määrä vaihteli yhdestä viiteen vuoteen. Lähes puolet vammaisten oppilaiden vanhemmista raportoivat havainneensa lastensa luokkakavereissa myönteistä sosiaalisten taitojen kehitystä. Vanhempien mukaan luokan muut oppilaat olivat oppineet kunnioitusta ja hyväksyntää vammaisia lapsia kohtaan. Muut oppilaat olivat myös tarjoutuneet auttamaan vammaisia oppilaita luokkatyöskentelyssä.

Staub, Schwartz, Gallucci ja Peck (1994) totesivat, että integraatioon liittyvissä tutkimuksissa on aikaisemmin keskitytty pääasiassa vammaisten lasten osuuteen, mutta uudemmissa tutkimuksissa huomiota on alettu suunnata myös ryhmien muihin lapsiin. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin vammattomien ja vammaisten lasten välisiä sosiaalisia

suhteita neljän ystävyysuhteen kautta. Lapset olivat iältään 6-13-vuotiaita. Vaikka kaikki ystävyysuhteet olivat erilaisia, oli niissä havaittu kahdenlaista yhtäläisyyttä. Kussakin tapauksessa vammattoman ja vammaisen välinen ystävyys perustui alun perin omaan haluun ja vapaaehtoisuuteen. Toiseksi vammattomien lasten vanhemmat suhtautuivat erittäin kannustavasti kaikille avoimeen kouluun ja erityisesti lapsensa ystävyteen vammaisen lapsen kanssa.

York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff ja Caughey (1992) selvittivät luokanopettajien ja erityisopettajien lisäksi muiden oppilaiden kokemuksia integraatiosta. Tutkimus tehtiin vuoden päästä siitä, kun luokalle oli tullut vammaisen oppilas. Luokkatovereista 89.50 % piti integraatiota hyvänä ajatuksena (*"He (vammaiset) oppivat enemmän ja me haluamme myös tietää enemmän heistä."*) Muiden oppilaiden mukaan 75 %:ssa vammaisista oppilaista oli vuoden aikana tapahtunut positiivisia muutoksia. Myös 2/3 muista oppilaista katsoi itsekin oppineensa jotakin vammaisilta luokkatovereilta. Yleisin vastaustyyppi oli sen oppiminen, että vammaiset olivat enemmän samanlaisia kuin erilaisia vammattomiin ikätovereihin verrattuna. (*"He (vammaiset) ovat ihan kuin me, mutta eri tavalla."*) Vain 3.16 % raportoi negatiivisia puolia vammaisen integraatiosta. Kommentit liittyivät siihen, ettei vammaisen lapsi kyennyt oppimaan, kuulunut luokkayhteisöön tai voinut olla häiritsemättä.

Hall ja McGregor (2000) seurasivat vammattomien ja vammaisten lasten välisiä sosiaalisia suhteita pitkittäistutkimuksella, joka alkoi jo päiväkodista/ 1.-luokalta ja jatkui 4.-6.-luokalla. Tutkimuksessa oli mukana kolme vammaista poikaa ja heidän suhteitaan tarkkailtiin havainnoimalla, sosiometreillä ja muita luokkatovereita haastatteleamalla. Mielenkiintoisia ovat sosiaalisissa suhteissa tapahtuneet muutokset lasten kasvaessa. Päiväkodissa/1.-luokalla yksi vammaisista pojista kuului korkeaan, yksi matalaan sosiaalisen statuksen luokkaan sekä yksi ei kumpaankaan. Luokilla 4.-6. tilanne oli muuttunut siten, että kukaan pojista ei enää kuulunut kumpaankaan luokkaan. Tuloksia tarkasteltiin myös sukupuolen mukaan. Pienempinä lapset usein valitsivat leikkikavereita vastakkaisenkin sukupuolen edustajista, kun taas ylemmillä luokilla kaverit olivat lähes aina samaa sukupuolta olevia. Vammaiset lapset useimmiten myös toimivat yhden kaverin kanssa tai yksinään. Muille lapsille oli tyypillistä toimia isommissa ryhmissä. Vammaiset lapset myös olivat kontaktissa aikuisen kanssa

huomattavasti enemmän kuin ikätoverinsa. Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimuksen vammattomien ja vammaisten poikien väliset suhteet olivat muuttuneet poikien kasvaessa siten, että vammaiset pojat erosivat ikätovereistaan sosiaalisten suhteiden osalta enemmän nyt kuin pienempänä.

Staub ja Peck (1994/1995) kokosivat yhteen tutkimustietoa vammaisten lasten vaikutuksista muihin oppilaisiin. Heidän mukaansa on olemassa kolme päähuolta koskien muita lapsia: 1) kaikille yhteinen koulu vähentää muiden oppilaiden akateemisia oppimismahdollisuuksia, 2) muut oppilaat saavat osakseen vähemmän huomiota ja aikaa, jos luokalla on vammaisen oppilas sekä 3) muut oppilaat oppivat vammaisilta ei-toivottuja käyttäytymismalleja. Tutkimusten mukaan muut oppilaat eivät kärsi opetuksellisesti oppimistulosten tai ajankäytön suhteen vammaisen lapsen luokalla olosta. Heillä esiintyy myös hyvin harvoin vammaisilta opittua käyttäytymistä. Sen sijaan opiskelu yhdessä vammaisen kanssa tuo mukanaan hyötyjä, kuten 1) vammaisiin kohdistuneen pelontunteen hallintaa, 2) sosiaalisen tietoisuuden lisääntymistä, 3) minäkäsityksen parantuminen, 4) yksilöllisten periaatteiden kehittymistä sekä 5) lämmintä ja välittävää ystävyyttä.

Tutkimustehtävä Tämä tutkimus on osa laajempaa Jyväskylän yliopistossa toteutettua integraatioon liittyvää tutkimusprojektia. Minua kiinnosti selvittää minkälaisia vaikutuksia vammaisilla lapsilla on muihin lapsiin kahdesta syystä. Ensimmäinen olen toiminut Turussa erityislastentarhanopettajana kehitysvammaisten lasten integroidussa ryhmässä vuosina 1989-1995. Ryhmä toimi 11-vuotisen oppivelvollisuuden esiasteen opetuksen toteutuspaikkana. Toiseksi suomalainen yhteiskunta on muuttunut ja muuttuu koko ajan yhä monimuotoisemmaksi esimerkiksi kansainvälistymisen kautta. Luokat ovat yhä heterogeenisempiä oppilasainekseltaan. Mielenkiintoista on selvittää paitsi miten erilainen oppija ryhmässä pärjää, myös mitä vaikutuksia hänellä on muihin lapsiin.

Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja asenteet näkyvät lapsiryhmissä muiden lasten vanhempien pelkoina ja ennakkooajatuksina. Heidän suhtautumisensa vammaisen lapsen opettamiseen yhdessä muiden kanssa on yleensä varauksellinen, toisinaan jopa kielteinen. Tästä minulla on myös omakohtaisia kokemuksia. Koska vaikutuksia muihin

lapsiin ei Suomessa ole laajemmin tutkittu, on tärkeää selvittää vaikuttaako vammaisen lapsen läsnäolo muihin oppilaisiin uskotun haitallisesti. Tähän kysymykseen pyrin tällä tutkimuksella etsimään vastauksia. Opetukselliselta kannalta minua kiinnosti miten käy muiden oppilaiden oppimistulosten kun luokalla on vammaisen oppilas sekä onko avustajasta hyötyä myös muille oppilaille. Halusin selvittää myös mahdollisia muita opetuksellisia hyöty- ja haittanäkökantoja. Sosiaaliselta kannalta kiinnostuin siitä miten muiden oppilaiden suhtautuminen vammaiseen oppilaaseen oli alun jälkeen muuttunut. Myös sijoituksen laajempi sosiaalinen hyöty sekä mahdolliset sosiaaliset haittatekijät olivat kiinnostukseni kohteina.

2 MENETELMÄ

Tämä tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen integraatio-
projektia, jonka vetäjänä toimi PsT Timo Saloviita. Integraatioprojektia toteutti
kahdeksan opiskelijaa, joista kullakin oli oma aiheensa tutkimuksen sisällä. Näitä
aiheita olivat vanhempien toiveet ja kokemukset, koulun ja kodin yhteistyö,
opetusmenetelmät ja opetuksen toteutus, kouluavustajan rooli, ystävyysuhteet,
ammattillinen yhteistyö, oppimistulokset sekä omana aiheenani vaikutukset muihin
lapsiin.

2.1 Tutkimuksen osallistajat

Integraatioprojektin opiskelijat ja vetäjä etsivät tutkimusta varten yleisopetuksessa
opiskelevia vammaisia oppilaita. Heitä oli tutkimusta tehtäessä olemassa hyvin vähän.
Tutkimukseen valittiin kaikki tietoon tulleet kahdeksan vammaista lasta. Tutkimusluvut
hankki tutkimuksen vetäjä, joka oli osalle perheistä entuudestaan tuttu oltuaan mukana
yleisopetuksen sijoitusvaiheessa. Kukaan ei kieltäytynyt tutkimukseen osallistumisesta.
Tutkimus kohdennettiin vammaisten lasten vanhemmille ja luokanopettajille.
Vanhemmista mukana olivat neljässä tapauksessa äiti ja isä sekä neljässä tapauksessa
äiti.

Tutkimuksen lapset olivat aineiston keruuhetkellä 7-11-vuotiaita. Neljällä pojalla
sekä kahdella tytöllä oli diagnosoitu downin oireyhtymä, yhdellä pojalla MBD (laaja-
alainen kehitysviivästymä) sekä yhdellä pojalla Spielmeier-Sjögrenin syndrooma
(sokea). Kaikki lapset yhtä lukuun ottamatta olivat olleet päivähoitossa kodin
ulkopuolisissa lapsiryhmissä ennen koulun aloitusta. Esiasteen opetus (esikoulu) oli
pääsääntöisesti toteutettu ikätovereiden kanssa yhdessä joko päiväkodissa tai
yleisopetuksen puolella koulussa. Juha ja Henri olivat saaneet esiasteen opetusta myös
erityiskoulussa (EHA1-opetus) osaviikkoisesti 1-2 päivänä / viikko. Viisi lapsista kävi
ensimmäistä luokkaa, yksi toista luokkaa sekä kaksi lapsista viidettä luokkaa. Kaikilla
lapsilla oli avustaja luokassa. Lapset asuivat enimmäkseen maaseutumaisissa
olosuhteissa hyvin eri puolilla Suomea (taulukko 1). Kaikkien lasten nimet on muutettu.

TAULUKKO 1 Perustiedot tutkimuksessa mukana olleista vammaisista lapsista

Lapsi, sukupuoli	Ikä (syntymävuosi)	Diagnoosi	Päivähoito	Esiasteen opetus	Luokka-aste / avustaja	Haastattelun osallistuneet	Asuinpaikka
Niklas, poika	11 v. (1984)	Downin syndrooma	Perhepäivähoito, päiväkotii	Päiväkoti 1 v	5. / avustaja on (vaihtunut 3 kertaa)	Äiti ja isä	Maaseutukunnan taajama
Kati, tyttö	7 v. (1988)	Downin syndrooma	Perhepäivähoito, ryhmäperhepäivähoito	Päiväkoti 1 v	1. / avustaja on (sama päiväkodista lähtien)	Äiti ja isä	Suuren kaupungin lähiö
Jaakko, poika	11 v. (1984)	Spielmeier-Sjögrenin syndrooma (sokea)	Päiväkoti	Päiväkoti 1 v	5. / avustaja on (vaihtunut 3 kertaa)	Äiti ja isä	Kaupunkimainen asutuskeskus
Reetta, tyttö	8 v (1987)	Downin syndrooma	Perhepäivähoito, päiväkotii	Päiväkoti 1 v, yksityisopetus 1v	1. / avustaja on	Äiti	Maaseutukunnan taajama
Jukka, poika	8 v (1987)	Downin syndrooma	Ryhmäperhepäivähoito	Yleisopetus (3-4 pv / vko) 2 v	1. / avustaja on (vaihtunut kerran)	Äiti	Maaseutu
Juha, poika	8 v (1987)	Downin syndrooma	Päiväkoti	EHA1-opetus (2 pv / vko) 2v	1. / avustaja on (vaihtunut kerran)	Äiti	Maaseutukunnan taajama
Toni, poika	8 v (1987)	MBD (laaja-alainen kehitysviivästymä)	Kotona	Yleisopetus (koululyykkäys) 1v	1. / avustaja on (kahden lapsen yhteinen)	Äiti ja isä	Maaseutu
Henri, poika	9 v (1986)	Downin syndrooma	Perhepäivähoito, päiväkotii	EHA1-opetus päiväkodissa vajaa 2 v	2. / avustaja on	Äiti	Pienen kaupungin lähiö

2.2 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin laadullisen tutkimuksen menetelmin siten, että kukin kahdeksasta opiskelijasta suoritti aineiston keruun yhden lapsen osalta. Täten kukin opiskelija perehtyi yhden lapsen tapaukseen muita syvällisemmin. Omalla kohdallani tämä lapsi oli Niklas.

Tutkimus toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joissa yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelut etenivät sovittujen teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Haastattelut tehtiin erillisinä vammaisten lasten vanhemmille ja opettajille keväällä 1996. Kukin haastattelu kesti noin kaksi tuntia ja kaikki haastattelut nauhoitettiin. Aineistot litteroitiin jälkikäteen tietokoneelle sanasanaisesti. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi vanhempien osalta 120 sivua ja opettajien osalta 192 sivua, yhteensä 312 sivua. Lisäaineistoa kerättiin havainnoimalla lapsia kouluissa erilaisissa tilanteissa ja kirjoittamalla nämä havainnot muistin. Havainnointeja kertyi kaikkiaan 30 tunnista, 9 välitunnista ja 5 ruokailusta. Kustakin tapauksesta saatiin lisäksi käyttöön kirjallisia dokumentteja, kuten opetussuunnitelmia (HOPS) ja arviointeja lapsen koulumenestyksestä. Bogdanin ja Biklen (1992, 50-52) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistot kerätäänkin tavallisimmin haastattelujen ja havainnointien perusteella. Myös kirjallisia dokumentteja voidaan käyttää. Kukin opiskelija laati vielä kirjallisen tapauskuvauksen tutkimastaan lapsesta (Jaakon ja Jukan tapauskuvaukset puuttuivat) ja luovutti sen jälkeen aineistonsa kokonaisuudessaan muille opiskelijoille. Kaikkiaan aineistoa kertyi tässä vaiheessa 443 sivua.

Vanhemmilta ja opettajilta oli mahdollisuus saada lisätietoa, mikäli aineisto oman aiheen kohdalta osoittautuisi riittämättömäksi. Omalta osaltani sain lisätietoa Katin ja Niklaksen tapauksista yhteensä 33 sivua. Kaikkiin lisätietopyyntöihin en saanut vastausta.

Itse haastattelin Niklaksen luokanopettajaa 11.3.1996 sekä Niklaksen vanhempia 18.3.-19.3.1996. Havainnointipäiväni olivat 15.4.1996 käsittäen päivän viidennen tunnin, ympäristö-luonnontiedon sekä 16.4.1996 käsittäen päivän ensimmäisen tunnin, englannin. Kirjallisina dokumentteina sain HOPSin sekä vanhempien kouluun toimittaman yhteenvedon Niklaksen taustatiedoista. Lisätiedon keruuseen liittyneet jatko-haastattelut tein Niklaksen kolmelle opettajalle 31.5.1996 ja yhdelle 4.6.1996.

2.3 Aineiston analysointi

Analysoin tämän tutkimuksen aineiston aloittaen läpiluvulla. Toistuvilla lukukerroilla aloin muodostaa käsitystä sekä aineistosta kokonaisuutena että omasta aihealueestani. Pattonin (1990, 379-383) mukaan aineiston läpiluku suoritetaan tarpeeksi monta kertaa

kokonaiskuvan muodostamiseksi. Aineistoon tulee perehtyä mahdollisimman hyvin ymmärtääkseen sitä ja löytääkseen siitä nousevat merkitykset.

Aineistoa tarkastellessani pohdin miten saisin sen tiiviimpään muotoon ja toisaalta minkälaiseen merkitystulkintaan päätyisin. Alasuutari (1999, 39, 44) esittää laadullisen analyysin koostuvan kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta eli tulosten tulkinnasta. Tällaisen erottelun voi kuitenkin tehdä vain analyttisesti; käytännössä ne nivoutuvat aina toisiinsa. Aineistoa analysoidessani haastattelurungon teemat nousivat lähes itsestään selvästi esille. Näiden lisäksi keskityin etsimään oman aiheeni kannalta huomionarvoisia kohtia. Oma aihettani eli vaikutuksia muihin lapsiin päädyin lopulta tarkastelemaan tässä työssä kahdesta näkökulmasta: opetuksellisesta ja sosiaalisesta. Nämä näkökulmat nousivat melko selkeästi esiin. Opetukselliset vaikutukset jaoin vielä neljään ja sosiaaliset vaikutukset kolmeen erilliseen alateemaan. Aineistoon tein koodausmerkintöjä kunkin alateeman mukaan.

Laadullisessa päättelyssä keskeistä on aineistolähtöisyys eikä tutkijalla ei ole valmiita hypoteeseja tai teoreettisia johtoideoita (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Oma tärkein ajatukseni kautta aineiston analyysin oli se, ettei aineistoni ainutkertaisuus saanut hävitä tekstiä pelkistäessäni. Päädyin tutkimaan kutakin tapausta kiinnittäen huomiota paitsi opetukselliseen ja sosiaaliseen vaikutukseen muihin oppilaisiin alateemoineen myös aineistojen eroihin. Näin sain tuoduksi esille lasten taustatiedot, yleisopetukseen sijoittumisen sekä opetuksen toteutumisen käytännön tasolla. Sijoitin nämä tiedot ennen varsinaisia tuloksiani pohjatiedoiksi kustakin lapsesta. Alasuutari (1999, 140) toteaaakin perinteisissä laadullisten aineistojen analyysitavoissa etsityn yhtäläisyyksiä ja samanlaisuutta, mutta uudemmissa laadullisten aineistojen analyyseissa keskityttävän aineistojen eroihin ja moninaisuuteen.

Paneutuessani analysoinnissa omaan aiheeseeni tuntui aineisto osin riittämättömältä vaikka olin pyytänyt lisätietoja kuten oli sovittu voitavan tehdä. Lisätietoja olin saanut Katin tapauksesta. Kaikki eivät olleet vastanneet lisätietopyyntöihini. Neuvoteltuani Timo Saloviidan kanssa päädyin siihen, että keräisin lisääaineistoa vielä oman tapaukseni osalta. Mieleeni nousi ajatus kerätä mielipiteitä ja kokemuksia vammaisen lapsen vaikutuksesta Niklaksen luokkatovereilta itseltään. Keskustelin Niklaksen vanhempien

kanssa aineiston lisähankinnasta luokkatovereiden osalta esimerkiksi haastattelun keinoin. Vanhemmat ajattelivat tämän kuitenkin leimaavan Niklasta liiaksi. Toinen ajatus lisäaineiston hankkimiseksi oli kerätä kokemuksia kaikilta neljältä Niklasta opettavalta opettajalta. Sain vanhemmilta luvan. Myös kaikki neljä Niklaksen opettajaa suostuivat haastatteluihin. Toteutin aineiston keruun jälleen teemahaastattelun keinoin nauhoittaen haastattelut. Myöhemmin litteroin ne sananasaisesti ja analysoin Niklaksen muiden tulosten yhteydessä. Omalla kohdallani aineiston analysointi oli laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti johtanut paitsi havaintojen tiivistämiseen ja yritykseen ratkaista arvoitus, myös lisätiedon keruuseen.

3 LÖYDÖT

Tässä luvussa kerron kustakin kahdeksasta integraatio-projektin lapsesta ensin taustatietojen, yleisopetukseen sijoittumisen sekä opetuksen toteutuksen osalta. Tämän jälkeen paneudun omaan varsinaiseen aiheeseeni; kokemuksiin vammaisen oppilaan vaikutuksista muihin oppilaisiin. Tätä omaa aiheettani tarkastelen sekä opetukselliselta että sosiaaliselta kannalta. Aloitan tapauskuvaukset omasta tutkimuskohteestani, Niklaksesta. Aineisto on Niklaksen kohdalla monipuolisempaa ja löydöt ovat runsaamman haastatteluaineiston tukemia kuin muiden tapauksien kohdalla, mikä oli alun perin tarkoituskin. Muiden tapauskuvausten esittämisjärjestys on satunnainen.

3.1 Niklas

Niklas on vuonna 1984 syntynyt poika, joka tutkimusta tehtäessä oli 11-vuotias. Niklaksella todettiin jo synnytyssairaalassa downin syndrooma. Vauvaiän ja varhaislapsuuden kehitys sujui normaalitasolla (esim. kävely, kuivaksi oppiminen, ruokailu). Puheessa ilmeni lauserakenteissa lievää poikkeavuutta, mutta muistioppiminen oli kuitenkin ollut vahvaa. Liikunnallisesti motoriikka oli ollut kömpelöähköä. Harjaannuttamisen avulla motorinen kehitys oli edennyt ja liikunnasta tullut erittäin mieluista. Perheessä Niklaksella on kaksi pikkuveljeä sekä opetustehtävissä toimivat vanhemmat. Kotona on panostettu siihen, että Niklas voisi elää mahdollisimman normaalia elämää. Ennen kouluikää Niklas on käyttänyt tavallisia päivähoitopalveluja, perhepäivähoitoa ja päiväkotia, ja osallistunut myös tavalliseen esikouluun päiväkodin piirissä.

Niklaksen kotipaikka on pieni maalaiskunta Varsinais-Suomessa. Lähimpään suureen kaupunkiin on matkaa noin 35 km. Niklas asuu omakotitalossa kunnan keskustaajamassa, josta hänellä on kouluun seitsemän kilometrin matka. Koulumatkat Niklas tekee itsenäisesti pyörällä ja linja-autolla. Niklaksen elämän täyttävät koulupäivän lisäksi paitsi koulumatkojen teko ja kotipiirissä vietetty aika, myös monet harrastukset (partio, tennis, musiikki ja uinti.)

Tutkimusta tehtäessä Niklas oli käynyt koulua 4 vuotta 7 kuukautta. Koulu on 44 ala-asteen oppilaan pieni kyläkoulu aktiivisessa kyläyhteisössä. Luokkia on yhteensä kolme ja ne ovat kaikki yhdysluokkia; yhdistetyt luokat 1.-2., 3.-4. sekä 5.-6. Opettajia koulussa on kolme sekä kiertävä englannin kielen opettaja. Lisäksi käytettävissä on kiertävä erityisopettaja. Niklaksella on myös avustaja. Niklas on viidesluokkalainen, mutta hän saa opetusta 3.-4.-luokassa näiden oppilaiden mukana. Luokassa on 16 oppilasta, joista viisi käy kolmatta luokkaa, kymmenen neljättä luokkaa ja Niklas viidettä luokkaa. Tyttöjä luokassa on kaikkiaan seitsemän ja poikia yhdeksän.

Yleisopetukseen sijoittuminen Niklaksen vanhemmat alkoivat ottaa selvää eri kouluvaihtoehdoista puolitoista vuotta ennen koulun alkua. He soittelivat ja kävivät tutustumassa sekä harjaantumiskoulussa että EMU-luokalla. Vanhemmilla oli kuitenkin koko ajan mielessä toive Niklaksen pääsystä yleisopetuksen luokkaan. Perhe asui vielä tässä vaiheessa ennen koulunkäynnin aloitusta eri paikkakunnalla; läheisen ison kaupungin ja nykyisen asuinpaikan välimaastossa. Äiti soitteli silloiseen kuntaan ja myös läheiseen isoon kaupunkiin kysyäksään kokemuksia vammaisen lapsen opettamisesta yleisopetuksen piirissä. Kokemuksia oli kuitenkin äärettömän vähän eivätkä koulutoimet näyttäneet kovin vihreää valoa. Kehitysvammahuollon puoleltakaan vanhemmat eivät kokeneet saaneensa tukea.

...en mä nyt haluais ketään loukata, mutta jotenkin tuntu, et vanhemmille ei haluttu antaa, et vois itte näitä ajatella, et esim meitä ei missään vaiheessa kannustettu, et pidettiin suorastaan pöyristyttävänä ja ihmiset ajatteli, et ne oman kunnianhimonsa takia haluaa tehdä erilailla. Me ei koskaan saatu kannustusta. Ja Niklas oli kuitenkin hirveen hyvätasonen. ...Sit mä soitin tänne kuntaan... me oltiin ennenkin ajateltu, et me voitais tänne muuttaa. Mä soitin sitten ihan EMU-luokalle ja sieltä neuvottiin tähän nykyiseen kouluun, et he vois innostua tähän integraatiojuttuun. Mä soitin sinne sitten ja heti seuraavana päivänä sieltä sitten soitettiin, et he olis kiinnostuneita. (Äiti haastattelussa 18-19.3. 1996.)

Vanhemmat lähtivät tietoisesti ensin opettajatasolta ja vasta sen jälkeen ottivat yhteyttä koulutoimeen. Ongelmaksi muodostui kuitenkin vielä samaan aikaan tapahtunut valtiosuussäännösten muutos. Niklaksen kohdalla kunta vaati ennakkopäätöksen valtiovuonon saamiseksi kouluavustajaa ja matkakustannuksia varten. Lopulta Niklaksen koulun aloitus ratkesi toiveiden mukaan ja Niklas saattoi aloittaa peruskoulun yleisopetuksen ensimmäisellä luokalla tavalliseen tapaan seitsenvuotiaana. Perhe muutti myönteisen koulupäätöksen jälkeen nykyiseen asuinkuntaan juuri Niklaksen koulunkäynnin vuoksi.

Vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että Niklas saa olla yhdessä muiden ikätoverien kanssa ja oppia päivittäisiä tavalliseen elämään kuuluvia asioita: esimerkiksi linja-autolla matkustamista, omista asioistaan ja tehtävistään vastaamista sekä normaaleja elämään kuuluvia pettymyksiä. Vanhemmat kokivat, että näin Niklas pärjäisi tulevaisuudessakin paremmin yhteiskunnan jäsenenä. Perheellä oli myöskin huonoja kokemuksia kehitysvammaisten leireistä, joiden jälkeen Niklaksen leireillä saamia negatiivisia käytösmalleja oli erittäin vaikea opettaa pois. Molemmat vanhemmat olivat erittäin tyytyväisiä kouluvalintaan. Vanhemmat kokivat, että koulussa työskenneltiin lapsikeskeisesti ja kokonaisvaltaisesti. Niklakseen suhtauduttiin koulussa samoin kuin kotona; oppimismahdollisuuksia ei rajoitettu kehitysvamman vuoksi.

Opetuksen toteutus Niklas kävi kolme ensimmäistä kouluvuottaan yhdysluokalla 1.-2. ja hänellä oli koko ajan sama opettaja. Tämän jälkeen hän siirtyi 3.-4. yhdysluokan puolelle ja silloin opettaja vaihtui. Tutkimushetkellä Niklas kävi koulua toista vuotta samassa luokassa, mutta opettaja oli jälleen vaihtunut. Viidennen luokan käyminen 3.-4. yhdysluokassa oli koulun ja vanhempien yhteinen päätös. Tutkimusvuonna Niklasta opettivat koulun kolme opettajaa siten, että oma luokanopettaja opetti äidinkieltä, ympäristö- ja luonnontietoa, musiikkia sekä piti työpajoja. Niklaksen kanssa alussa kolmen vuoden ajan toiminut opettaja opetti uskontoa ja kuvaamataitoa. 5.-6. yhdysluokan opettaja puolestaan huolehti matematiikan, liikunnan, puutöiden sekä historian tunneista. Englantia Niklas opiskeli kiertävän englannin opettajan voimin. Koulussa kävi kerran viikossa myös kiertävä erityisopettaja ja tarpeen mukaan hän otti Niklaksen yksilöopetukseen.

Niklaksen luokanopettaja oli tutkimushetkellä 31-vuotias, yhdeksän vuotta sitten valmistunut naisopettaja. Hänellä oli aikaisempaa kokemusta yksilöllisesti integroidusta näkövammaisesta oppilaasta kahden vuoden ajalta. Luokanopettajan opinnoissaan opettaja oli lukenut erityispedagogiikkaa jonkun verran, mutta Niklasta varten hän ei ollut saanut lisäkoulutusta. Opettaja ei kokenut tunteneensa ennakkopaineita kehitysvammaisen lapsen opettamisesta. Niklaksen avustajana toimi koulutettu, hieman yli 20-vuotias mies, järjestyksessään neljäs avustaja. Vanhempien mielestä Niklaksen murrosiän lähestyessä oli mukavaa, että avustaja oli mies.

Niklas oli kirjoilla yleisopetuksen koulussa ja luokanopettajan mukaan hän ”periaatteessa ei, käytännössä kyllä” noudatti tavallista opetussuunnitelmaa. Niklakselle laadittiin opetuksen tueksi aina vuosittain henkilökohtainen opetussuunnitelma eli HOPS yhteistyössä kaikkien Niklasta koulussa opettavien opettajien sekä erityisopettajan, vanhempien ja avustajan kanssa. Edellä mainitun joukon yhteisiä palavereja järjestettiin tarpeen mukaan, esimerkiksi neljä kertaa lukuvuodessa. Niklaksen oma opettaja koki saavansa tukea työlleen sekä näiden yhteistyöpalavereiden kautta että tarvittaessa myös erityisopettajalta jopa viikoittain. Vanhemmat osallistuivat myös erittäin aktiivisesti Niklaksen koulunkäynnin tukemiseen. Opetusalan ammattilaisina he kykenivät itse seuraamaan Niklaksen kehitystä ja nostamaan tarvittaessa esille sekä hyviä että epäonnistuneita kokemuksia.

Niklaksen opetus toteutettiin käytännössä hyvin luontevana mukana olona muiden oppilaiden kanssa samoissa oppimistilanteissa. Luokanopettaja koki mukauttaneensa Niklaksen opetusta loppujen lopuksi hyvin vähän. Niklas esimerkiksi luki täysin sujuvasti ja luokanopettajan mukaan voi melkein sanoa, että hän oli parempi oppilas kuin luokan heikoimmat niin kutsutut normaalioppilaat. Ongelma oli opettajan mielestä toisinaan se, että hän kerta kaikkiaan unohti mukauttaa opetusta ja havahtui vasta huomattessaan, ettei Niklas pärjännytkään muiden mukana. Äidinkielen osalta oli sovittu, ettei Niklakselle opeteta liikaa kielioppia. Muun muassa uskontoa, historiaa ja englantia Niklas opiskeli muiden mukana opettajan sanoin ”*ei niin teoreettiselta pohjalta kuin muut.*” Eniten vaikeuksia tuottivat Niklakselle abstraktit käsitteet, esimerkiksi matematiikan laskut olivat hänen heikko kohtansa. Matematiikassa Niklaksella olikin oma e-kirja ja hän harjoitteli kymmenylitystä sekä käytännön

matematiikkaa, kuten rahankäyttöä. Opettajan mukaan oppiminen ja tehtävien tekeminen oli vahvasti sidoksissa motivaatiotasoon.

Avustajaa Niklas ei kaikilla tunneilla käytännössä tarvinnut lainkaan. Tarve riippui suuresti tehtävyytyypistä sekä siitä, miten vireällä tuulella Niklas oli. Avustaja valvoi luokkatilanteiden lisäksi ruokailua ja siirtymätilanteita kuten pukutiloista siirtymistä liikuntatunnille. Välitunneilla hän ei ollut ulkona. Tarvittaessa avustaja teki muutoksia oppimateriaaleihin. Huomiota kiinnitettiin myöskin siihen, ettei avustajan liiallinen läsnäolo häiritsisi Niklasta tai tarpeettomasti leimaisi häntä.

Niklaksen arviointi suoritettiin HOPSin kriteerien mukaan. Koulumenestyksellään Niklas oli yllättänyt sekä vanhemmat että opettajat.

*”Mutta se mikä on silmiinpistävää niin tämmönen luova puoli kirjotuspuolella...hän on ainakin musta hirveen hyvä siinä...ja joitakin aineita mitä mä oon lukuun niin ne on monen sivun mittasia ja ne on siistillä käsialalla kirjoitettu ja periaatteessa lauserakenteet ihan kohdallaan...
...siis hän pystyy esim semmosia runoja tuottamaan, että ykskään meidän luokalla ei tuota semmosia. ... Just esim yks runon loppu oli, että
`maailma hehkuu väreissä.` Mä olen ollu täysin ällikällä lyöty siis hänen kyvyistään. (Opettajan haastattelu 11.3.1996.)*

Vanhemmat ajattelivat, ettei Niklas olisi päässyt näin hyviin opillisiin tuloksiin harjaantumiskoulussa. He myös kokivat tulleen huomioon otetuiksi Niklaksen päivittäisissä asioissa. Kotona vanhemmat olivat käyttäneet runsaasti aikaa läksyjen teon valvomiseen.

3.1.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta

Avustajan tuki muille lapsille Uskontoa ja kuvaamataitoa opettanut opettaja oli ollut Niklaksen luokanopettaja ensimmäiset kolme vuotta. Hänen mukaansa Niklas saattoi

ensimmäisenä vuonna mennä pulpetin alle istumaan kesken tunnin tai saada kiukuttelukohtauksia ja olikin sovittu, että avustaja keskittyi pelkästään Niklukseen. Toisella ja varsinkin kolmannella luokalla avustajan tehtävä laajeni ja hän kierteli muuallakin luokassa opettajan apuna. Opettaja piti vammaisen lapsen avustajan panosta hyvänä ja opetuksen kannalta turvallisena asiana myös muille lapsille. Avustaja ei ollut ensimmäisinä kolmena vuotena järjestänyt lisätehtäviä luokan lahjakkaille oppilaille, vaan keskittynyt heikoimpien tukemiseen.

Koulun ainoa miesopettaja oli opettanut Niklakselle liikuntaa alusta alkaen ja tutkimushetkellä lisäksi matematiikkaa, käsitöitä ja historiaa. Avustaja oli aina mukana käsityötunneilla ja pääsääntöisesti myös matematiikan tunneilla, sen sijaan liikunnan ja historian tunneilla Niklas ei häntä tarvinnut. Opettajan mukaan avustaja ehti auttamaan Niklaksen lisäksi muitakin ja kovin paljon hän auttoikin. Esimerkiksi matematiikan tunneilla oli aika monta erittäin huonoa oppilasta ja näiden edes perustasolle pääseminen vaati suurta panostusta. Opettaja näkikin tässä kohden avustajan olleen ehdottomasti erittäin hyödyllisen koko luokan oppimista ajatellen. Avustaja ei ollut näihin heikkoihin oppilaisiin keskittymisen vuoksi voinut panostaa aikaansa lahjakkaisiin oppilaisiin. Vaikka avustajan roolia Niklaksen kanssa oli vähennetty koko ajan, oli opettaja puutöiden osalta avustajan läsnäolon suhteen aivan ehdoton. Hän edellytti avustajan opastavan Niklasta koko ajan henkilökohtaisesti ja samalla olevan turvatekijä muille lapsille. Koskaan ei ollut tapahtunut mitään ikävää.

Englannin opettaja oli tutkimushetkellä opettanut Niklasta kolme vuotta. Tunneilla oli avustaja mukana, mutta hän pysytteli sivuroolissa Niklaksen suhteen. Avustaja oli auttanut muita lapsia ja lapset olivat tottuneet siihen, että myös avustajalta voi pyytää apua. Opettaja koki avustajan roolin hyvänä lisänä muiden oppilaiden osalta. Englannin tunneilla avustaja oli auttanut sekä heikoimpia oppilaita että myös antanut lisätehtäviä lahjakkaimmille. Luokalla oli oppilaita, jotka saavuttivat Niklasta heikompia tuloksia.

Niklaksen senhetkisen luokanopettajan mielestä Niklas ei tarvinnut hänen tunneillaan avustajan välitöntä vierellä oloa, vaan avustajan panosta käytettiin monipuolisesti koko luokan hyväksi. Heikommin menestyneet oppilaat olivat tottuneet pyytämään apua myös avustajalta, joka saattoi kiertää luokassa tavallaan

kakkosopettajana. Lahjakkaammat oppilaat eivät olleet saaneet avustajasta hänen mukaansa erityistä opetuksellista hyötyä. Opettaja painotti, että jakomahdollisuus ryhmiin onnistui avustajan kanssa hyvin.

Muiden oppilaiden oppimistulokset Niklaksen ensimmäinen ja senhetkinen luokanopettaja eivät uskoneet muiden oppilaiden oppimistulosten parantuneen avustajan luokalle antaman lisätuen myötä. Englannin opettaja ei osannut sanoa olisiko avustajan läsnäolo parantanut muiden oppimistuloksia. Sen sijaan matematiikkaa opettanut miesopettaja uskoi avustajan osuuden heijastuvan myöskin oppimistuloksiin asti muiden oppilaiden kohdalla. Kukaan Niklasta opettaneesta neljästä opettajasta ei kertonut hänen läsnäolonsa huonontaneen muiden oppilaiden oppimistuloksia.

...alusta lähtien he [oppilaat] on tottunu siihen, että hän on koulussa... Pääasia se on niin ja se on ollut mulle semmonen aika itsestään selvä ja tärkeä asia, et muut ei saa kärsiä siitä. Et mä olen opettanut ihan samalla tavalla kuin Niklasta ei olisikaan...Ja sen mä ajattelin silloin kun Niklas tuli, et se on hirveen tärkeä asia, et se onnistuu... muitten vanhempienkin osalta, ettei kukaan vaan koskaan pääsis sanomaan, että heidän lapsi olisi saanut jotakin vähemmän kun Niklas. (1.-3.-luokalla opettaneen opettajan haastattelu 31.5.1996.)

Niklaksen vanhemmat olivat yhdessä koulun kanssa oli päättäneet katsoa Niklaksen koulunkäynnin sujumista vuoden kerrallaan. Oli sovittu, että yhteys pelaa puolin ja toisin koulun kanssa ja jos sijoitus ei onnistuisi, niin asiaa harkittaisiin uudelleen. Tämä kattoi paitsi sen, että Niklaksella itsellään olisi hyvä olla, myös sen, että kaikilla luokan muilla oppilailta sekä koulun opettajilla olisi työrauha ja normaalit oppimisolosuhteet. Vanhemmat toivoivat muiden lasten vanhempien ottavan heihin yhteyttä, jos jotain hankaluuksia ilmenisi.

Kannustava oppimisilmapiiri Niklaksen ensimmäinen luokanopettaja kertoi eräänä vuonna luokassa olleen Niklaksen lisäksi mukautettua opetussuunnitelmaa noudattanut oppilas. Opettaja uskoi, että Niklaksen läsnäolo oli hyväksi tälle oppilaalle; hän näki muitakin kenellä oli vaikeuksia oppimisessa. Koska Niklas oli poikkeuksellisen

hyvätasoinen kehitysvammainen oppilas hänen huonommuutensa ei kuitenkaan tullut voimakkaana esille. Miesopettaja ei puolestaan kokenut Niklaksen oppimisen vaikeuksien kannustaneen muita oppilaita. Esimerkiksi matematiikka oli Niklakselle selvästi todella vaikeaa ja oppilaat mielsivät hänet opettajan mukaan ”eri luokan oppilaaksi.” Englannin opettaja ei ollut kokenut Niklaksen oppimisvaikeuksien erityisesti kannustaneen muita heikompia oppilaita, sillä hänen mukaansa Niklas ei juurikaan erottunut opetuksellisesti muusta luokasta. Senhetkisen luokanopettajan mielestä oli vaikea miettiä Niklaksen vaikutuksia heikompien kannustajana, sillä Niklas oli ollut luokalla niin kauan ja toisaalta luokan heikoin niin sanottu normaalioppilas ei päässyt lähellekään Niklaksen suoritustasoa.

Häiriö- ja häiättekijät Koulussa kaikki opettajat ajattelivat selkeästi, ettei Niklas saa häiriköidä muiden opetusta. Niklaksen ensimmäisen luokanopettajan mukaan muut oppilaat eivät olleet sanottavasti häiriintyneet Niklaksen läsnäolosta luokassa. Alussa joku saattoi sanoa, ettei saa Niklaksen vuoksi keskittyä, mutta tätä tapahtui aika harvoin. Niklaksen häiritsevyyteen puututtiin silloin selkeästi kiellolla vedoten siihen, että kaikilla on työrauha. Tätä tutkimusta tehtäessä Niklas istui yleensä luokassa hiljaa nauttien siitä, että sai tehdä tehtäviään rauhassa. Matematiikan tunneilla Niklas saattoi huonona päivänään aiheuttaa häiriötä opiskeluun. Miesopettajan mukaan oppilaiden tapana oli reagoida häiriötekijöihin yrittämällä sulkea ne pois niin hyvin kuin mahdollista. Oppilaat eivät puuttuneet tilanteisiin, vaan sen teki opettaja, jonka mukaan muut oppilaat ajoittain näyttivät tuntevan jopa säälin tunnetta Niklasta kohtaa, jos hänelle oli jouduttu sanomaan hyvin tiukasti. Englannin opettaja ei kokenut Niklaksen häirinneen opetusta, vaikka varsinkin alussa hänelle oli toisinaan joutunut sanomaan napakastikin.

Mun mielestä se ei niin kuin häiritse, mutta kyllä Niklas joskus lukee ääneen, varsinkin alkuajoina...ja vanhemmathan oli sillä tavalla hirveen varpaillaan ja vähän niin kuin, että kuin tommonen tulee sinne häiritsemään opetusta...Ei mun mielestä hän häiritse... se oli vaan sitä, että pelättiin, että nyt meidän lahjakas poikamme ei saa tarpeeksi opetusta...Se, että koetilanteissa hän on ollut avustajan kanssa kahdestaan just sen takia, että kun hän puhuu ääneen, niin toiset saa vinkkejä siitä, et

kun hän on kuitenkin aika näppärä! (Englannin opettajan haastattelu 4.6.1996.)

Myöskään luokanopettaja ei kokenut, että Niklas häiritsisi opetusta. Jos oppilailla oli Niklaksen käytöksestä tunnilla jotain huomauttamista, he tekivät sen suoraan Niklakselle, kuten muidenkin oppilaiden kohdalla.

Muita mahdollisia häirttekijöitä ei Niklaksen kohdalla ilmennyt. Hänen ensimmäinen opettajansa kertoi, ettei esimerkiksi muiden oppilaiden kyllästymistä opetuksen hitauteen ollut tapahtunut. Asioita ei Niklaksen vuoksi oltu ”junnattu”, vaan opetuksessa oltiin edetty, vaikkei Niklas vielä kaikkea olisi sisäistänytään. Matematiikassa opetusta ei oltu myöskään hidastettu eivätkä muut oppilaat olleet miesopettajan mukaan kokeneet minkäänlaista kyllästymistä Niklaksen luokassa olon vuoksi.

3.1.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta

Muutokset vammaiseen suhtautumisessa Niklasta ensimmäiset kolme vuotta opettanut opettaja kertoi, että vuosien aikana oli tapahtunut paljon muutosta muiden oppilaiden suhtautumisessa. Aluksi oppilaat kertoivat opettajalle, jos Niklas teki jotakin ei-toivottua, eivätkä uskaltaneet itse puuttua tilanteisiin.

...on oikeestaan aika paljon tapahtunut... Et ihan silloin alkuun... sillai tuli niinku kauheesti aina sitä, et Niklas teki sitä tai tätä... joku varmaan vähän pelkäskin alussa ja siinä oli semmonen, et he ei niinku sillai ku normaalisti olisi annettu takasin, niin sitä he ei Niklakselle tehnyt. Vaan he oli ihan niinku kädet suorana, isot pojatkin. Jotkut tytöt oli tosiaan niinku kauheen äidillisiä ja hoivaavia. Ja me sitten puhuttiin vanhempien kanssakin, et näin on, et mitäs tehdään?... et teidän täytyy pitää puolianne. ...Kyllä se nyt on jo, kyllä oppilaat nyt jo sanoo et ”et tee tolla lailla”... tai ”lakkaa tai mä teen sulle takaisin”...ja sitten Niklas ei enää teekään semmosta. (1.-3.-luokalla opettaneen opettajan haastattelu 31.5.1996.)

Myöskin ylihoivaaminen oli jäänyt pois ja opettaja koki sosiaalisen kanssakäymisen normalisoituneen. Muille oppilaille ei suoraan oltu kerrottu Niklaksen kehitysvammaisuudesta, mutta Niklaksen vanhemmat olivat kertoneet oppilaiden vanhemmille asiasta vanhempainilloissa. Ensimmäinen luokanopettaja uskoi tiedon vammaisuudesta tulleen oppilaiden tietoon heidän vanhempiensa kautta.

Koulun miesopettajan mielestä muut oppilaat ottivat Niklaksen yhtenä koulun oppilaista. Opettaja muisti kyllä alkuajan tilanteita, joissa oppilaat olivat antaneet Niklaksen tehdä mitä tahansa. Tällaisia tilanteita ei enää tutkimusta tehtäessä ollut. Kun muut oppilaat olivat alkaneet pitää puoliaan Niklasta vastaan, oli heidän suhtautumisensa samalla muutenkin muuttunut; Niklas oli oppilas muiden joukossa. Englannin opettaja muistaa myös, että ensimmäisenä kouluvuonna muut oppilaat olivat valitelleet Niklaksen tehneen jotakin ikävää. Tutkimusta tehtäessä lasten välinen yhdessäolo oli muuttunut ”*ihan normaaliksi kanssakäymiseksi.*” Niklaksen senhetkinen luokanopettaja koki Niklaksen läsnäolon luokassa siten, että ”*Niklas on vaan yksi oppilas muitten joukossa.*” Kuitenkin hänen mielestään Niklas oli tätä tutkimusta tehtäessä sosiaalisesta hieman ”*väliintippumisvaiheessa.*” Isompien lasten ryhmissä Niklas alkoi jo erottua sosiaalisilta taidoiltaan ja pienillä lapsilla oli taas omat kaveripiirinsä.

Erilaisuuden hyväksyminen laajemmin Niklaksen ensimmäinen luokanopettaja ajatteli Niklaksen luokalla olon olleen erittäin hyödyllistä muiden oppilaiden erilaisuuden siedon kannalta. Muut oppilaat eivät suhtaudu erilaisiin ihmisiin pelokkaasti eivätkä tuijota heitä. Tämä tuli käytännössä hyvin todistetuksi kun kouluun tuli vuosi sitten kaksi tummaa, hyvin erinäköistä lasta Etelä-Amerikasta. Kaikki koulun oppilaat ottivat uudet tulokkaat valtavan hienosti vastaan. Miesopettajan mielestä muut oppilaat olivat oppineet ymmärtämään erilaisuutta aivan eri näkökulmasta kuin jos Niklasta ei olisi koulussa ollut. Tähän kaikki opettajatkin olivat hänen mielestään kyllä panostaneet normaalia enemmän. Ulkomaalaisten lisäksi koulussa oli ollut oppilas, jolla oli ollut käyttäytymishäiriöitä. Häntäkin kohtaan muut oppilaat olivat olleet yllättävän suvaitsevaisia. Myös ylempien luokkien leirikoulussa oli ollut päällimmäisenä oppilaiden keskinäinen hyvä henki ja suvaitsevaisuus.

Englannin opettaja uskoo Niklaksen läsnäololla olleen varmasti merkitystä muiden oppilaiden suhtautumisessa erilaisuuteen. Hänestä oli hienoa, että muut oppilaat olivat saaneet myönteisiä kokemuksia erilaisesta oppilaasta ja hänen oppimisestaan. Luokanopettajan mielestä erilaiset oppilaat, kuten Niklas, olivat rikaste koululle. Sosiaalisesti he karsivat tehokkaasti ennakkoluuloja. Opettaja kertoi, että seuraavana syksynä kouluun oli tulossa myös venäläinen oppilas, eivätkä koulun oppilaat tai muut opettajat olleet pitäneet asiaa mitenkään kummallisena.

Sosiaalinen haitta Ensimmäinen luokanopettaja ei nähnyt Niklaksen läsnäololla olleen mitään negatiivisia vaikutuksia luokan muille oppilaille. Ehkä ensimmäisellä luokalla olisi hänen mukaansa voinut olla rauhallisempaa ilman Niklasta, mutta kyläkoulussa oli porukka, joka toimi kuitenkin erittäin hyvin sosiaalisesti yhteen.

Muille oppilaille miesopettaja ei nähnyt Niklaksen koulussa olosta olleen suoranaisesti mitään haittaa. Tietynlaista pelkoa hän oli aistinut pienten tyttöjen taholla, koska Niklas saattoi olla liikkeissään laaja-alainen. Koulussa oli otettu voimakkaasti kantaa siihen, ettei kukaan tuntisi pelkoa ja tilanteet olivat menneet ohi. Opettajaa mietitytti kuitenkin hiljaisuus; jos Niklas teki jotakin ikävää, muiden lasten vanhemmat eivät olleet reagoineet siihen normaalilla tavalla. Miesopettaja pelkäsi hiljaisuuden olevan jotenkin pahaenteistä.

Jos negatiivisesti ajattelee asiaa, mä voin olla täysin väärässä, mut semmonen täydellinen hiljaisuus asioista, niin se on tietyllä tavalla huono asia... Pelkään sitä, että niinku mumistaan jossain nurkkakunnissa ja puhutaan jotain ja käsitellään. Niklaksesta voitaisiin puhua julkisemminkin ja asioita tuoda esille... mutta mä luulen, että pääsääntöinen ajatus Niklaksen meillä olemisesta on positiivinen kaiken kaikkiaan ja jossain tapauksissa semmonen jopa liikuttavan positiivinen... (Liikuntaa, matematiikkaa, käsitöitä ja historiaa opettaneen opettajan haastattelu 31.5.1996.)

Englannin opettaja ei näe muille oppilaille koituneen mitään sosiaalista haittaa Niklaksen opetukseen osallistumisesta. Tulossa olleen murrosiän vaikutuksia englannin opettaja kuitenkin pohdiskeli. Niklaksen senhetkinen luokanopettaja ei ollut huomannut Niklaksen luokassa tai koulussa ololla olleen mitään huonoa vaikutusta muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta. Koulun ulkopuolella oli ollut tilanteita, joissa Niklas oli pikemminkin toiminut sosiaalisilta taidoiltaan mallina muille oppilaille. Esimerkiksi linja-autossa liikkueessaan hän aina muisti sanoa ”*päivää, kiitos ja näkemiin.*” Ajankohtaisia alkoivat myös luokanopettajan mielestä olla sukupuolten väliset suhteet murrosiän lähestyessä. Hieman ongelmallisiksi koulussa olikin koettu Niklaksen tyttöihin herännyt kiinnostus; kaikki tytöt kun aina eivät olleet kovin innostuneita Niklaksen lähestymisyrityksistä.

Kaikki näissä haastatteluissa mukana olleet opettajat pitivät Niklaksen koulusijoitusta erittäin onnistuneena. Työtä se oli lisännyt, paljolti lähinnä ajatustyötä, mutta opettajat katsoivat Niklaksen läsnäolon olleen kuitenkin positiivinen kokemus sekä heille itselleen että muille oppilaille. Opettajat olivat alun perin suhtautuneet integraatioon myönteisesti, eivätkä he olleet sitä katuneet. Kaikki opettajat olivat valmiita ottamaan uudelleen luokalleen vammaisen oppilaan. Integraatiota pidettiin täten suositeltavana vaihtoehtona, mutta sitä olisi kaikkien opettajien mukaan kuitenkin harkittava tapauskohtaisesti. Lisäksi kodin tuki ja panostus nähtiin oleellisen tärkeänä. Isän mukaan myös Niklas itse oli viihtynyt koulussa jopa niin hyvin, että hän olisi kesälomallakin halunnut kouluun.

3.2 Kati

Kati oli tutkimushetkellä 7-vuotias, vuonna 1988 syntynyt downin syndrooma tyttö. Oireyhtymä oli todettu heti synnytyssairaalassa. Kati oli reilun vuoden vanhasta lähtien käyttänyt kunnallisia päivähoitopalveluja, ensin perhepäivähoitoa ja myöhemmin myös ryhmäperhepäivähoitoa. Esikoulua Kati oli käynyt normaaliin tapaan päiväkodissa yhden vuoden ajan, mukaan oli tullut myös avustaja ensimmäistä kertaa. Kyseisellä avustajalla oli ollut myös aikaisemmin avustettavanaan downin syndrooma lapsi. Esikoulussa oli satsattu erityisesti omatoimisuustaitoihin. Vaikka Kati oli osannut

esimerkiksi syödä ja käydä vessassa itsenäisesti, oli hän mielellään tekeytynyt autettavaksi.

Katin perheeseen kuuluivat hänen lisäksi äiti, isä ja kaksi nuorempaa sisarusta. Nuorin lapsista oli myös vammainen. Vanhemmat olivat korkeasti koulutettuja, isällä oli ylempi korkeakoulututkinto ja äidillä tutkijakoulutus. Perhe asui eteläsuomalaisessa suuressa kaupungissa - kuitenkin sen verran syrjässä, että Katilla oli kouluun pitkä matka ja toistaiseksi vanhemmat olivatkin kuljettaneet Katia itse. Koulu oli suuri, noin 400 oppilaan lähiökoulu, jossa Kati tutkimushetkellä kävi ensimmäistä luokkaa. Tutkimusentekohetkellä Katilla oli koulunkäyntiä takanaan kuusi kuukautta. Hänellä oli pidennetyn oppivelvollisuuden päätös ja alkuopetuksen osuus Katin oli tarkoitus suorittaa kolmessa vuodessa. Koulussa noudatettiin opetuksessa joustavan etenemisen periaatetta. Luokkia koulussa oli yhteensä 16 siten, että kaikkia muita rinnakkaisluokkia oli kolme, paitsi 2.- ja 4.-luokkia kaksi kumpaakin. Katin luokalla oli 18 oppilasta, kahdeksan poikaa ja kymmenen tyttöä. Seitsemän lapsen vanhemmat olivat toivoneet lastaan Katin kanssa samaan luokkaan. Opettajan lisäksi Katilla oli luokassa sama avustaja kuin jo päiväkodissa. Avustajalla ei ollut varsinaista koulutusta työhön.

Yleisopetukseen sijoittuminen Katin vanhemmat eivät halunneet eristää tyttöä muusta yhteiskunnasta ja ihmisistä. He uskoivat Katin myös oppivan parhaiten ottamalla mallia tavallisista lapsista. Kati sijoitettiin yleisopetukseen vanhempien aloitteesta. Tukea ajatuksilleen vanhemmat olivat saaneet Tukiviesti-lehdestä, Timo Saloviidan kirjoittamista integraatiota käsitelleistä artikkeleista. Käytännössä äiti aloitti puolitoista vuotta ennen Katin koulunalkua selvittelemään koulumahdollisuuksia. Hän keskusteli integraatiomahdollisuuksista sekä kehitysvammahuollon kotihoidonohjaajan että psykologin kanssa. Kumpikaan ei tukenut ajatusta yleisopetukseen menosta, vaan he lähinnä tyrmäsivät sen perustellen, ”*ettei niin ole tapana tehdä.*” Myös kouluviranomaisten suhtautuminen oli kielteistä:

...sieltä tuli sitten tosi uskomattomia juttuja. Ilman muuta ne tyrmäs, että se on mahdotonta, on olemassa harjaantumiskouluja ja tottakai sen pitää mennä sinne. Kaikkein pahin oli... varmaan joku suunnittelija...niin se sano näin hyvin tylästi, että näistä asioista ei voi keskustella järkevästi

vanhempien kanssa. Hänellä ei ollu minulle mitään keskusteltavaa, kun äiti luulee, että hänellä on liian viisas lapsi harjaantumisloukkaan...
(Äiti haastattelussa 1.2.1996.)

Vanhemmille ehdotettiin kuitenkin, että he voisivat kysyä halukkuutta koulujen rehtoreilta suoraan. Nykyinen rehtori lähtikin ajatuksesta, että koulu on palvelulaitos ja hän katsoisi mitä asialle voitaisiin tehdä. Päätös koulun osalta oli myönteinen. Rehtori hoiti suostumuksensa jälkeen suuren osan yhteyksistä viranomaisiin. Samaan aikaan vanhemmat kieltäytyivät allekirjoittamasta sellaista pidennetyn oppivelvollisuuden päätöstä, jossa Katin kouluksi oli määrätty harjaantumiskoulu. Päätökseen tuli lisätyksi lause, jonka mukaan Katin koulusijoitus ratkaistaan vanhempia kuullen. Vanhempien mukaan he olisivat voineet hyväksyä Katin sijoittumisen harjaantumiskouluun ainoastaan silloin, jos sopivaa luokanopettajaa ei olisi löytynyt.

Katin opettaja oli vapaaehtoisuuden perusteella valittu 44-vuotias naisopettaja. Opettajalla oli valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1992. Kyseisessä koulussa opettaja oli työskennellyt tutkimusentekohetkellä yhdeksän vuotta. Hänellä oli melko runsaasti kokemuksia erilaisista lapsista. Lisäksi hän opiskeli erityispedagogiikkaa cum laude – tasolla ja oli myös tutustunut harjaantumiskoulun toimintaan. Opettaja ei ollut tuntenut ennakkopaineita suostuttuaan ottamaan Katin luokalleen.

Opetuksen toteutus Kati oli virallisesti koulun kirjoilla ja erityisopetus päätöksen mukaisesti hänelle oli tehty henkilökohtainen, kirjallinen HOPS. Pääpaino oli sosiaalisten taitojen puolella, tiedollista oppiaineista toteutettiin mukailleen. Äidinkielellä Kati opetteli kirjainten ja äänneiden tunnistamista ja matematiikassa numeroita yhdestä kahteen. Muissa aineissa opetustavoitteet olivat kuta kuinkin samat kuin muullakin luokalla. Tutkimusta tehtäessä Kati kävi kerran viikossa erityisopettajan luona luokan ulkopuolella harjoittelemassa lukemista kokosamenetelmällä, koska luokassa oli käytössä tavumenetelmä. Kati kävi samoin kerran viikossa puheterapiassa. Opetustilanteiden osalta oli tavoitteena, että Kati olisi mahdollisimman paljon samassa luokkatilassa yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Katin työskentely sujui vaihtelevasti, välillä oikein hyvin ja välillä huonommin. Ongelmatilanteet pyrittiin ratkaisemaan siten, että joko avustaja tai opettaja siirtyi työskentelemään Katin kanssa. Opettaja opetti

Katia paljolti sen periaatteen mukaan, että tehtäviä muutettiin vasta kun se havaittiin tarpeelliseksi. Avustajan tehtävänä oli tehdä sopivaa oppimateriaalia opettajan ohjeiden mukaan. Lisämateriaalia opetukseen oli hankittu Kehitysvammaliitosta. Ensimmäisen luokan keväällä Kati sai käyttöön oman, isänsä hankkiman tietokoneen.

Opettajan tukena oli kolme kertaa lukukaudessa kokoontunut verkkoryhmä. Siinä toimivat opettajan lisäksi erityisopettaja, puheterapeutti, avustaja, psykologi, kehitysvammaohjaaja, rehtori, terveydenhoitaja sekä Katin vanhemmat. Ensimmäiset puoli vuotta myös päiväkodista oltiin oltu mukana. Koulun sisällä kokoontui myös pienempi Hops-työryhmä, johon kuuluivat opettaja, erityisopettaja, rehtori, psykologi ja mahdollisuuksien mukaan myös avustaja. Aluksi pienemmän ryhmän tapaamisia oli ollut viikoittain, myöhemmin Katin asioista oli puhuttu tarvittaessa. Opettaja koki saaneensa tukea Katin opetukseen ja myös mahdollisuuden vastuun jakamiseen.

Ja sitten se, että on tällöinen ryhmä ympärillä... se on niinku sydäntä lämmittävää, koska tota on niin yksinäistä se opettajan työ normaalisti. Että se oli niinku semmonen, joka innostaa... (Opettajan haastattelu 1.2.1996.)

Yhteydenpito kodin ja opettajan välillä toteutui verkkoryhmän kokousten lisäksi pari kertaa viikossa vanhempien tuodessa Katia kouluun. Avustajaa vanhemmat näkivät päivittäin hakiessaan Katia koulun iltapäiväkerhosta.

Opettaja koki kaiken menneen toistaiseksi erittäin hyvin ja hän olikin valmis edelleen tulevaisuudessa ottamaan vammaisen lapsen luokkaansa. Sekä vanhemmat että opettaja kokivat Katin edistyneen tiedollisesti mutta ennen kaikkea sosiaalisissa taidoissa, kuten päällimmäiseksi tavoitteeksi oli asetettukin. Vanhempien mukaan Kati kävi mielellään koulua ja vanhemmat myös panostivat siihen esimerkiksi huolehtimalla läksyjen teosta.

3.2.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta

Avustajan tuki muille lapsille Opettajan mukaan avustajan tehtävä oli ”*liukua taustalle*”, koska Kati helposti eristäytyi hänen kanssaan muusta luokasta. Täten

avustajan rooli olikin toimia koko luokan apuna, ei vain Katin. Tarvittaessa avustaja luonnollisesti keskittyi vain Katin opetuksen tukemiseen. Alussa avustaja oli kyennyt auttamaan muita, heikompia oppilaita melko paljon, mutta vuoden kuluessa hän oli enenevässä määrin keskittynyt Katiin. Opettajan ollessa esimerkiksi kokouksissa, avustaja oli toiminut opettajan sijaisena. Katin ansiosta luokkaan oli saatu lähihoitajaharjoittelija neljäksi viikoksi; myös hän oli ”avustanut” muita lapsia.

Muiden oppilaiden oppimistulokset Opettajan mukaan muille oppilaille oli opetuksellisesti selvästi hyötyä Katin mukana seuranneesta luokkakoon pienennyksestä. Nyt luokkakoko oli vain 18 oppilasta, kun se muuten olisi saattanut olla jopa 33 oppilasta. Pienessä luokassa opettajan energia ei kulunut pääsääntöisesti ryhmän hallintaan, vaan opetusmenetelmiä voi eriyttää ja yksilöllistää kunkin lapsen tarpeiden mukaan. Opettaja ei ottanut kantaa muiden oppilaiden oppimistulosten varsinaiseen paranemiseen.

Kannustava oppimisilmapiiri Opettaja ajatteli Katin tuoneen opetukseen eräänlaista ”lämpöä” ja uskoi toisten oppilaiden tunteneen itsensä tarpeellisiksi, kun he olivat voineet auttaa Katia oppitunneilla. Myös muut hitaammin edistyneet oppilaat olivat Katin ansiosta voineet reilummin iloita saavutuksistaan ja uskoa, että hekin oppisivat. Katin vanhempien mielestä muille oppilaille teki hyvää huomata, että ”*kaikki eivät ole 6 L:n ylioppilaita.*”

Häiriö- ja häiättekijät Haittana muille oppilaille opettaja ja Katin vanhemmat pitivät Katin ajoittaista häiritsemistä, muun muassa kovaäänistä puhetta. Muut oppilaat eivät kuitenkaan kommentoineet Katin häiritsevän ja opettajasta tuntuikin, että he kärsivät enemmän siitä, jos joku toinen oppilas oli levoton ja häiritsi. Muiden oppilaiden opetustapaa ei oltu hidastettu Katin vuoksi. Tarvittaessa häiriötilanteissa tai opetuksen vaikeutuessa oltiin käytetty lukutupaa, jonne Kati siirtyi yhdessä avustajan kanssa. Toisinaan Kati oli ollut lukutuvassa kaksikin tuntia päivässä.

3.2.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta

Muutokset vammaiseen suhtautumisessa Opettaja ajatteli muiden oppilaiden suhtautumisen Katiin muuttuneen siten, että ”ylimääräinen hössääminen” oli jäänyt pois ja Kati oli tullut osaksi luokkaa. Myös isän mukaan vuorovaikutus Katin ja muiden oppilaiden välillä oli normaalia. Kati oli esimerkiksi aina kutsuttu luokan tyttöjen syntymäpäiville eikä hän ollut mitenkään syrjitty tai kiusattu. Luokan yksi tyttö oli käynyt myös Katin luona leikkimässä.

Erilaisuuden hyväksyminen laajemmin Katin ansiosta luokassa oli puhuttu paljon erilaisuudesta eikä tämän vuoksi esimerkiksi lasten keskinäistä kiusaamista tunnettu. Koulussa muut oppilaat olivat oppineet tuntemaan Katin ja hänen tapansa. Suhtautuminen vammaiseen lapseen oli normaalia. Vanhempien ja opettajan mukaan muille oppilaille on tulevaisuuden kannalta hyödyllistä oppia suhtautumista erilaisiin ihmisiin. Äiti kertoi koulun joulujuhlista:

Kati oli sitten paimen... kun se näki, että sali oli täynnä ihmisiä niin sehän häkeltyi ihan täysin. ...Pani sen kaavun päänsä yli... puhu ja laulo sieltä sitten... siitä jo niin hyvin näki miten se asia täällä koulussa on jo opittu... ei se niitten esitys siitä häiriintynyt yhtään. Ei ne kakarat ruvennu hirnuu siellä tai mitään, ne ties, että se on Kati ja se tekee tällästä...

(Äiti haastattelussa 1.2.1996.)

Koulussa oli lisäksi käytössä kummisysteemi ja kummit leikittivät välitunneilla myös Katia. Avustajaa ei oltu välitunneille tarvittu. Äiti kertoi kuulleensa koulussa miten kuudesluokkalainen poika oli kertonut kaverilleen halunneensa Katin kummiksi ja harmitelleensa kovasti kun ei ollut päässyt. Katin tapauksessa on huomion arvoista myös muiden kuin luokkakavereiden runsas sosiaalinen kiinnostus.

Sosiaalinen haitta Sosiaaliselta kannalta Katin läsnäololla ei ollut muille oppilaille opettajan ja vanhempien kertoman mukaan mitään haittaa.

Katin tulevaisuus oli sovittu vain siltä osin, että hänen oli tarkoitus olla alkuopetuksen kaikki kolme vuotta tässä luokassa. Vanhemmat olivat muun muassa vammattomien lasten sosiaalisten mallien vuoksi erittäin tyytyväisiä sijoitukseen, mutta halusivat kuitenkin katsoa vuoden kerrallaan. Kaikki koulun opettajat eivät opettajan ja vanhempien epäilyjen mukaan tukeneet sijoitusta. Opettaja nautti kuitenkin työstään.

3.3 Jaakko

Jaakko on vuonna 1984 syntynyt 11-vuotias poika, jonka diagnoosina on Spielmeijer-Sjögrenin oireyhtymä. Vahvistus oireyhtymälle oli saatu vuonna 1990 Jaakon ollessa kuusivuotias. Oireyhtymässä on kyse etenevästä keskushermostoa rappeuttavasta sairaudesta, mikä johtaa lapsen sokeutumiseen sekä myöhemmässä vaiheessa kehityksen taantumiseen. Taantuminen oli Jaakon kohdalla jo selvästi havaittavissa. Jaakko asui omakotitalossa kaupunkimaisessa asutuskeskuksessa Keski-Suomessa. Perheeseen kuuluivat Jaakon lisäksi sosiaalialalla toimiva äiti, rakennusalalla toimiva isä sekä pikkuveli. Perhe koki saaneensa kaikkia palveluita, mitä olivat halunneet. Jaakko olikin tarvinnut muun muassa puheterapiaa, fysioterapiaa, kuljetuspalveluita, avustajaa, erilaisia apuvälineitä ja tukijaksoja näkövammaisten koululla. Alle kouluikäisenä Jaakko oli hoidossa tavalliseen tapaan päiväkodissa ja lopuksi kävi siellä vuoden esikoulua.

Jaakon koulu on rauhallisella paikalla sijaitseva 430 oppilaan ala-aste. Koulussa on luokka-asteita 1.-6.-luokkaan. Jaakon luokalla oli 19 oppilasta, joista 12 poikaa ja 7 tyttöä. Jaakko oli ollut samalla luokalla alusta asti. Opettaja oli ollut myös koko ajan sama, avustaja puolestaan vaihtunut neljä kertaa. Tutkimushetkellä Jaakko oli 5.-luokkalainen ja oli käynyt koulua 4 vuotta 7 kuukautta. Aamuisin äiti toi Jaakon kouluun ja koulun jälkeen Jaakko matkusti kotiin linja-autolla yhdessä avustajan kanssa. Iltapäivät Jaakko vietti kotonaan avustajan kanssa. Sosiaalitoimi rahoittikin osan Jaakon palveluista, kuten avustajan iltapäiviksi sekä kesäajaksi.

Yleisopetukseen sijoittuminen Vanhempien mukaan näkövammaiset lapset sijoitetaan yleisesti lähimpään yleisopetuksen kouluun. Isä kertoi näkövammaisten koulun suosittelleen yleisopetukseen menoa ja se oli samalla myös vanhempien toive.

Päiväkodista tehtiin esikouluvuonna ensimmäiset tutustumiskäynnit kouluun ja syksyllä koulu alkoi normaaliin tapaan. Opettaja kertoi alkuvaiheista:

Edellisenä vuonna rehtori ilmoitti, että luokalle on tulossa näkövammaisen poika. Toinen opettaja kieltäytyi ottamasta poikaa, minä otin haasteen vastaan. Aloitteentekijänä minulle oli rehtori, yleinen integraatiosuuntaus taustalla. Vapaaehtoinen ratkaisu. Suostumisen jälkeen oli palaveri, missä tehtiin koulutussuunnitelma. Ja siitä se sitten lähti. Kävin tutustumassa päiväkotiin ja poikaan ja sitten syksyllä aloitettiin. (Opettajan haastattelu 14.3.1996.)

Ennen koulun alkua luokkaan asennettiin akustolevyt estämään kaikumista, pihan portaisiin rakennettiin kaiteet ja Jaakolle hankittiin luokkaan omia apuvälineitä, kuten työpöytä ja –tuoli sekä braille-kirjoituskone. Opettaja pääsi perehdyttämiskoulutukseen näkövammaisten koululle Jyväskylään.

Opetuksen toteutus Jaakkoa opetti 37-vuotias naisopettaja, jolla oli työkokemusta 16 vuoden verran. Opettaja oli kokenut Jaakon opetuksen haastavana ja mielenkiintoisena. Aikaisempaa kokemusta vammaisista opettajalla ei ollut. Lisäkoulutusta hän oli saanut paitsi näkövammaisten koululta, myös opiskelemalla itse erityispedagogiikan approbaturin.

Jaakko oli virallisesti koulun kirjoilla ja hänelle oli alusta asti tehty yksilöllinen HOPS. Tätä koulutussuunnitelmaa tarkistettiin kaksi kertaa vuodessa palavereissa, joissa olivat mukana vanhemmat, opettaja, näkövammaisten matkaopettaja sekä avustaja. Lisäksi opettaja kokoontui noin kolmen kuukauden välein vanhempien kanssa. Tarvittaessa vanhemmat ottivat puhelimitse yhteyttä opettajaan. Vanhemmat olivat kokeneet yhteistyön hyvänä ja rakentavana; heitä oli myös aina kuultu. Opettaja koki, että oli saanut kaiken tuen mitä oli tarvinnutkin. Myös koulun rehtori, muut opettajat, erityisopettaja ja terapeutit olivat olleet henkisenä tukena.

Jaakko oli kaksi ensimmäistä kouluvuotta noudattanut normaalia opetusohjelmaa näkövammaisen mukaan mukailleen. Käytännössä opettaja oli suunnitellut kaiken kahdella

tavalla ja Jaakon opetus oli toteutunut luokassa samassa tahdissa muiden oppilaiden kanssa. Avustajan rooli olla tiiviissä yhteistyössä opettajan kanssa oli korostunut. Tämän jälkeen Jaakon kehitys oli alkanut taantua ja tutkimushetkellä hänen opetuksensa oli täysin mukautettua. Avustaja valmisti suuren osan opetusmateriaalista, lisäksi käytettiin näkövammaisten kirjastosta saatua pistemateriaalia. Enää ei Jaakon kohdalla tehty pitkäntähtäimen suunnitelmia, vaan opetus pohjautui edellisen päivän kokemuksiin. Käytännössä Jaakko oli hyvin paljon erillisessä tilassa avustajan kanssa. Luokassa opiskellessaan hän lähinnä kuunteli opetusta.

Jaakkoa oltiin arvioitu HOPSin mukaan ja 5.-luokan joulutodistuksessa hänen numeronsa olivat hyvää keskitasoa. Äidinkielessä Jaakko oli kirjoittanut innokkaasti tarinoita ja matematiikassa laskenut sujuvasti abakuksella. Vanhemmat olivat alkuvuosina olleet tyytyväisiä koulumenestykseen ja tällä hetkellä hyväksyneet odotetun taantumisen. Myös opettajan mielestä Jaakon koulumenestys oli vastannut odotuksia.

3.3.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta

Avustajan tuki muille lapsille Kaksi ensimmäistä vuotta Jaakko opiskeli omine apuvälineineen lähes kuten muutkin. Sen jälkeen alkanut taantuminen jatkui tutkimusta tehtäessä edelleen. Avustajalla ei enää ollut juurikaan aikaa muille oppilaille, sillä Jaakko vaati tätä nykyä niin paljon omaa, erillistä opettamista.

Muiden oppilaiden oppimistulokset Opettaja katsoi, ettei Jaakon läsnäolo ollut vaikuttanut muiden oppilaiden koulumenestykseen. Opettaja ja vanhemmat kuitenkin ajattelivat muulle luokalle olleen opetuksellisesti hyötyä sekä pienestä luokkakoosta että siitä, että opettaja käytti opetuksessa hyväkseen muitakin aisteja kuin näköaistia. Tämä oli monipuolistanut opetusta.

Häiriö- ja häihteekijät Jaakko ei häirinnyt muita oppilaita, mutta opettajan ja vanhempien mukaan muiden oppilaiden suvaitsevaisuus oppitunneilla oli lisääntynyt; kirjoituskoneen ääneen tai avustajan kanssa supatukseen oli totuttu. Jaakon vuoksi ei muiden oppilaiden opetusta oltu hidastettu tai mistään oleellisesta oltu luovuttu.

Kannustava oppimisilmapiiri Opettajan mukaan Jaakon luokalla olo ei erityisesti kannustanut muita heikompia oppilaita. Käytännössä muut oppilaat olivat hyvin vähän kontaktissa Jaakon kanssa. Opettaja oli jättänyt opetuksen hyvin paljon avustajan harteille ja avustaja puolestaan työskenteli enimmäkseen Jaakon kanssa kahdestaan erillisessä tilassa.

3.3.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta

Muutokset vammaiseen suhtautumisessa Jaakon aloittaessa kouluaan oli luokan muille oppilaille kerrottu vain hänen näkövammastaan. Taantumisen alettua olivat muut oppilaat ihmetelleet sitä. Luokalle oli tällöin kerrottu Jaakon oireyhtymästä tarkemmin ja tämä oli palauttanut sosiaalisen suhtautumisen normaalitasolle. Jaakko kuului luokkayhteisöön eikä kukaan pelännyt tai vierastanut häntä.

Erilaisuuden hyväksyminen laajemmin Vanhempien ja opettajan mukaan muille oppilaille oli hyödyksi nähdä elämän monimuotoisuutta ja samalla opetella suvaitsevaisuutta.

Sosiaalinen haitta Opettajan mukaan kaikki luokan oppilaat tiesivät, mistä Jaakon kohdalla oli kysymys eikä luokkasijoituksessa ollut heille mitään huonoa.

Jaakon vanhemmat olivat ensimmäiset vuodet olleet tyytyväisiä sijoitukseen ja uskoivat vuorovaikutuksen hyödyttäneen Jaakkoa. Nyt harkinnan alla oli Jaakon siirtäminen näkövammaisten kouluun, jossa toimi tätä nykyä myös Spielmeiereitten oma ryhmä.

Jos nyt tän hetkistä nykytilannetta ajattelee, niin se ois parasta näkövammasten koululla. Sitä nyt vaan ollaan koulussa, pelekän olemisen takia. Aluks oli... toisten lasten kanssa... Mutta tää nykytilanne.. Huomaa, että hän on erillään, ei pärjää toisten mukana. [Nykyisellä luokkasijoituksella] ei tulevaisuutta. (Isä haastattelussa 16.3.1996.)

Opettaja koki Jaakon sijoituksen olleen ehdottomasti onnistunut, mutta hänen mielestään Jaakko alkoi olla siinä rajamailla, oliko yleisopetus enää paras vaihtoehto. Myöskään Jaakko itse ei enää viihtynyt koulussa eikä mennyt sinne mielellään. Opettaja oli edelleen valmis ottamaan uuden vammaisen oppilaan luokkaansa. Työmäärä oli opettajan mukaan lisääntynyt, mutta tällä hetkellä avustajan panos oli niin suuri, ettei opettaja tehnyt enää paljoa itse. Sekä opettaja että Jaakon vanhemmat kannattivat integraatiota ”*tiettyyn rajaan asti.*” Onnistumiseen tarvitaan ennakkosuunnitelmallisuutta ja tilanteen jatkuvaa arviointia.

3.4 Reetta

Reetta oli tutkimushetkellä 8-vuotias, vuonna 1987 syntynyt downin syndrooma tyttö. Oireyhtymä oli todettu heti syntymän jälkeen. Reetta oli kolmevuotiaaksi asti äidin kanssa kotona, minkä jälkeen hän meni perhepäivähoitoon ja sieltä kuusivuotiaana päiväkodin esikouluun. Äidin toivomuksesta Reetta oli saanut puheterapiaa kerran viikossa jo parin vuoden ajan. Perheeseen kuuluivat Reetan lisäksi yksityisyrittäjänä toimiva äiti, isosisko sekä kaksi isoveljeä. Perhe asui omakotitalossa koulun välittömässä läheisyydessä. Asuinpaikka oli maaseutukunnan taajama Etelä-Suomessa.

Reetan koulu oli pieni 39 oppilaan ala-aste, jossa oli tutkimushetkellä kaksi yhdysluokkaa; 1.-2.-luokka sekä 3.-6.-luokka. Reetta kävi ensimmäistä luokkaa luokassa, jossa oppilaita oli yhteensä 15. Ykkösluokkalaisia oli kuusi oppilasta Reetta mukaan lukien, viisi tyttöä ja yksi poika. Tutkimusta tehtäessä Reetta oli käynyt koulua viisi kuukautta. Koulussa oli vakituisesti kaksi opettajaa sekä kiertävät englanninkielen opettaja ja erityisopettaja. Reetalla oli myös avustaja. Koulumatkat Reetta kulki aamuisin yhdessä siskonsa kanssa ja koulun päätyttyä äiti usein haki hänet siskon koulupäivän vielä jatkuessa.

Yleisopetukseen sijoittuminen Reetan kohdalla yleisopetukseen sijoittuminen sai alkunsa ala-asteen opettajasta, joka oli reilua vuotta ennen koulunaloituskäytä tiedustellut äidiltä, miten Reetan koulunkäynti oli järjestetty. Äiti oli mielessään toivonut, että Reetta saisi käydä koulua omassa lähikoulussa, mutta erityiskoulu oli näyttänyt olevan kehitysvammaiselle lapselle automaattinen vaihtoehto. Tällöin opettaja oli todennut

äidille, että Reetalla oli sama oikeus käydä lähikoulua kuin muillakin lapsilla. Äiti ja Reetta olivat käyneet useamman kerran koulupsykologin luona ja tämä oli lopuksi kirjoittanut puoltavan lausunnon esiopetuksen saamiseksi tavallisessa päiväkodissa. Lausunto koski vain seuraavaa vuotta. Myös koululautakunta puolsi asiaa. Esikouluvuonna kunnan erityisopettaja oli opettanut Reettaa päiväkodissa yhden tunnin viikossa.

Seuraavaa vuotta varten äiti anoi Reetalle oikeutta ensimmäisen luokan aloittamiseen yleisopetuksen koulussa. Erityiskouluun olisi ollut matkaa 25 kilometriä. Lausunnot koulupsykologilta, lastentarhanopettajalta ja erityisopettajalta olivat kaikki kielteisiä ja niissä katsottiin, ettei Reetta tulisi pärjäämään yleisopetuksessa. Näiden lausuntojen pohjalta koululautakunta teki kielteisen päätöksen koulun aloittamisesta. Äiti teki asiasta valituksen lääninhallitukselle, joka hylkäsi sen. Lääninhallituksesta neuvottiin kuitenkin äitiä eteenpäin asian kanssa:

... mutta he sitten sano mulle kumminkin sen, että oikeestaan näissä lausunnoissa ei ollu mukana opettajan lausuntoa... lääninhallitus sano, et mulla on niinku oikeus hakea uudelleen aloituspaikkaa. Ja, jos siinä on opettajan myönteinen lausunto niin he tekee myönteisen päätöksen, vaikka koululautakunta oliskin tehny kielteisen. (Äidin haastattelu 29.1.1996.)

Tässä kohden äiti pelkäsi laittaa Reettaa erityiskouluun edes seuraavaksi vuodeksi, koska ajatteli, ettei saisi tyttöä sieltä enää siirretyksi pois. Äiti muisti kuitenkin, että lapsella on oppivelvollisuus muttei koulupakkoa, ja hän päätti opettaa Reettaa itse seuraavan vuoden. Äiti ilmoitti asiasta koululautakunnalle. Tammikuussa koululautakunnasta määrättiin kotiopetusta valvomaan kunnan erityisopettaja. Tätä ennen äiti oli jo ehtinyt kaivata henkilöä, jolta voisi tarvittaessa kysyä neuvoa. Äiti ja erityisopettaja kokoontuivat keväällä kolme kertaa kuukauden välein.

Äiti teki hyvissä ajoin talvella uuden hakemuksen Reetan yleisopetuksessa aloittamiseksi 8-vuotiaana. Hän pyysi psykologin lausunnon nyt eri psykologilta sekä lausunnot tulevan koulun opettajilta; kaikki puolsivat yleisopetukseen menoa. Lisäksi Reetasta oli PsT Timo Saloviidan yleisopetukseen menoa puoltava lausunto. Äidin

aloitteesta pidettiin koululla tiedotus- ja keskustelutilaisuus muiden oppilaiden vanhemmille. Tilaisuudessa suoritettiin asian arkaluontoisuuden vuoksi suljettu lippuäänestys Reetan yleisopetukseen sijoittamisesta. Äänestyksen tulos oli myönteinen ja se vaikutti koululautakunnan päätökseen yhdessä asiantuntijalausuntojen kanssa. Koululautakunta teki myönteisen päätöksen ja lupasi samalla myös avustajan. Äiti uskoi vahvasti siihen, että vammaisen oppilas oppisi yleisopetuksessa paremmin kuin erityiskoulussa. Äiti halusi myös välttää erityisopetuksen negatiivisia käytösmalleja.

Opetuksen toteutus Reettaa opetti 13 vuotta opetuslalla toiminut 43-vuotias naisopettaja. Hänellä ei ollut aikaisempaa kokemusta vammaisista eikä myöskään mitään lisäkoulutusta erilaiseen oppijaan liittyen. Alussa häntä olikin kovasti pelottanut vammaisen oppilaan tulo omaan luokkaan. Reettaa opetti myös kunnan erityisopettaja yhden tunnin kerran viikossa. Reetan avustajana toimi perheenäiti, jolla ei ollut koulutusta työhönsä.

Reetta oli virallisesti koulun kirjoilla ja koululautakunnan ajatuksena oli kokeilla sujuuko koulunkäynti yleisopetuksessa. Reetalle oli tehty yksilöllinen HOPS, jota tarkastettiin noin kerran kuukaudessa. HOPSia laatimassa olivat äiti, opettaja, avustaja, erityisopettaja ja koulun johtaja, joka toimi palaverissa asiat kirjaavana puheenjohtajana. Äiti ja opettaja näkivät toisiaan melko usein kokousten lisäksi äidin käydessä koululla. Äiti koki tullessa kuulluksi Reetan asioissa, opettaja puolestaan kaipasi lisää tietoa opetuksensa tueksi. HOPS-palaverien lisäksi opettaja sai viikoittain tukea erityisopettajalta ja kerran hän oli puhunut puhelimesta Reetan puheterapeutin kanssa.

Käytännön opetustilanteissa opettaja ja avustaja sopivat miten Reetan kanssa kulloinkin menetellään. Periaatteessa Reetta sai samaa opetusta kuin muutkin oppilaat. Esimerkiksi kuvaamataidossa hän teki samoja töitä vaikkei aina pysynytään aihepiirissä. Liikuntatunneilla Reetta oli mukana yhteisissä peleissä ja leikeissä ja vetäytyi niistä pois, jos koki säännöt liian vaikeiksi. Varsinaista eriyttämistä tarvittiin vain matematiikassa ja äidinkielessä, joiden osalta Reetalle oli hankittu harjaantumisopetuksessa käytettäviä tehtäväkirjoja. Matematiikassa ja äidinkielessä Reetta teki avustajan kanssa omia tehtäviään. Koulumenestys oli toistaiseksi yllättänyt

äidin; syyskaudella Reetta oli oppinut paitsi kirjaimet myös numeron ja lukumäärän vastaavuuden. Kevätlukukauden osalta tavoitteena oli oppia lukemaan pieniä sanoja sekä harjoitella pluslaskuja numeroilla yhdestä kymmeneen. Kotona äiti oli panostanut läksyjen tekoon.

3.4.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta

Avustajan tuki muille lapsille Avustajan tarkoituksena oli olla koko luokan käytettävissä. Opettaja oli kehottanut avustajaa neuvomaan ja auttamaan muitakin oppilaita. Äiti oli seurannut opetusta tunneilla ja hänen mukaansa avustaja keskittyi kuitenkin liikaa Reettaan. Opettaja ajatteli samansuuntaisesti.

Muiden oppilaiden oppimistulokset Oppimistulosten varsinaiseen paranemiseen opettaja ei ollut ottanut kantaa. Toisaalta opettaja uskoi huolellisemman suunnittelun hyödyttäneen opetuksellisesti myös muita oppilaita.

Kannustava oppimisilmapiiri Äiti kertoi koulussa käytyään havainneensa Reetan läsnäolon vapauttaneen toisia oppilaita niin, etteivät he pelänneet vastata väärin tai näyttää sitä, etteivät osanneet kaikkea. Muidenkaan ei tarvinnut olla täydellisiä.

Häiriö- ja häiättäjät Kertoessaan ennakkotunnelmistaan opettaja mainitsi pelänneensä erityisesti sitä miten Reetta sopeutuisi luokkaan; jaksaisiko hän keskittyä niin hyvin, ettei häiritsisi toisia oppilaita. Opettajan mukaan hänen pelkonsa olivat olleet suureksi osaksi aiheettomia.

...mullahan on vastuu... mun on pakko saada nää ekaluokkalaiset kuitenkin oppimaan ja... tokaluokkalaiset oman asiansa... et se mitä siitä sit jää niin se jää...että se oli yks ehto...Mut heti sen kyllä huomaa kun koulu alko. Huomas, että hän osaa kyllä istua hiljaa opettamisen ajan. Hän istuu ihan nätisti. Että se oli niinku helpotus heti kun hän tuli tänne luokkaan ja näki kuinka se homma sujuu. Näytti, että se menee aika kivasti. (Opettajan haastattelu 29.1.1996.)

Ajoittain Reetalla saattoi olla keskittymisvaikeuksia, kuten kovaäänistä puhetta tunneilla, mutta muut oppilaat eivät silti olleet opettajan kertoman mukaan ”*pahemmin valittaneet*” Reetan häiritsevän. Tarvittaessa Reetalla oli mahdollisuus työskennellä eri tilassa avustajan kanssa. Joissakin asioissa Reetta oli hitaampi kuin muut oppilaat, mutta opettaja ei ollut tämän vuoksi hidastanut opetustaan.

3.4.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta

Muutokset vammaisuuteen suhtautumisessa Opettaja kertoi muiden oppilaiden asenteiden Reettaa kohtaan olleen positiivisia kaiken aikaa. Jonkin verran muutosta suhtautumisessa oli tapahtunut; alussa Reetan kanssa haluttiin olla lähes ehdoitta, mutta nyt tietyt Reetan jutut olivat alkaneet kyllästyttää joitakin oppilaita. Tunneilla opettaja kertoi muiden oppilaiden joskus neuvoneen Reettaa, kuten ketä tahansa esimerkiksi oikean sivun löytämisessä. Välitunneilla ei tarvittu avustajaa ja Reetta hyväksyttiin tasavertaisena yhteisiin peleihin ja leikkeihin. Äidin mukaan aikuisten luonteva suhtautuminen edesauttoi muita lapsia hyväksymään Reetan joukkoonsa.

Erilaisuuden hyväksyminen laajemmin Sekä äidin että opettajan mukaan muille oppilaille oli hyödyllistä nähdä erilaisia ihmisiä ja oppia suhtautumaan heihin luonnollisesti. Opettaja kertoi, että oli iloinen asia kun kaikki hyväksyttiin semmoisenaan, vaikka joku hieman poikkesikin muista.

Sosiaalinen haitta Opettajan mukaan muille oppilaille ei ollut sosiaalisesti haitallista, että Reetta oli sijoitettu heidän luokkaansa. Äitikään ei nähnyt erilaisuuden hyväksymisen opettelussa mitään haitallista muille oppilaille.

Opettaja koki, että Reetan sijoitus oli aika onnistunut. Hän kertoi edelleen mukana olleen sen vaihtoehdon, että jos tilanne luokassa ei enää jostain syystä toimisi, Reetta voitaisiin siirtää harjaantumiskouluun. Opettajan mukaan koko ala-asteen käyminen yleisopetuksessa voisi onnistuakin, mutta tuskin enää ylä-asteen. Hän kertoi, että oman kokemuksensa mukaan ylä-asteen oppilaille tuntui olevan vaikeuksia suhtautua

erilaisuuteen. Opettaja ”*ehkä ottaisi*” uudelleen vammaisen lapsen luokalleen. Äiti oli tyytyväinen Reetan yleisopetussijoitukseen. Reetta kävi erittäin mielellään koulua.

3.5 Jukka

Jukka oli tutkimushetkellä 8-vuotias, vuonna 1987 syntynyt downin syndrooma poika. Oireyhtymän lisäksi syntymän yhteydessä oli todettu myös sydänvika, mikä oli leikattu Jukan ollessa 1 ½-vuotias. Jukka oli käynyt puheterapeutilla muutaman kerran alle kouluikäisenä, mutta puhe oli sittemmin kehittynyt hyvin. Myöskään muuta varsinaista kuntoutusta ei oltu asiantuntijoiden mukaan tarvittu. Hienomotorisilta taidoiltaan Jukka oli melko kömpelö ja tarvitsi tältä osin vielä harjoitusta. Päivähoidossa Jukka oli ollut pienestä pitäen koulun läheisessä ryhmäperhepäivähoitopaikassa. Jukan oltua 5-vuotias oli sovittu, että hän saisi harjaantumisopetusta lähikoulun 1.-2.-luokassa kolmena päivänä viikossa ja olisi päivähoidossa kahtena päivänä viikossa. Myös seuraavan vuoden syyslukukauden Jukka suoritti samoin, kevätlukukaudella koulupäiviä lisättiin yhdellä päivällä viikossa. Jukka asui maaseudulla Pohjois-Suomessa, kirkolle ja lähimpään taajamaan oli matkaa 70 kilometriä. Perheeseen kuuluivat Jukan lisäksi hoitoalalla työskentelevä äiti ja maatalousyrittäjänä toimiva isä. Jukan kaksi vanhempaa sisarta olivat jo muuttaneet pois kotoa.

Jukan koulu sijaitsi 40 kilometrin etäisyydellä lähimmästä taajamasta. Oppilaita oli tutkimusvuonna 56 ja opettajia kolme. 1.-2.-, 3.-4.- sekä 5.-6.-luokkien oppilaat muodostivat kolme perusopetusryhmää. Koulussa kävivät myös kiertävät englanninkielen opettaja sekä erityisopettaja. Koulussa oli Jukkaa varten koulunkäyntiavustajan toimi; se oli ollut talossa kolme vuotta eli koko sen ajan kuin Jukkakin. Kevätlukukaudeksi 1996 kouluun oli palkattu toinenkin kouluavustaja, jonka tehtävänä oli auttaa kaikissa opetusryhmissä tarpeen mukaan. Tätä tutkimusta tehtäessä Jukka opiskeli 1.-2.-luokalla ollen itse ensimmäisen luokan oppilas. Tutkimushetkellä hän oli varsinaisesti ollut koulun kirjoilla kuuden kuukauden ajan. Jukan luokalla oli yhteensä 21 oppilasta, joista ensimmäisellä luokalla kahdeksan ja toisella luokalla 13 oppilasta. Jukka asui kaukana koululta ja kulki koulumatkat joko äidin kyydissä, taksin koululaiskyydityksessä tai yksin linja-autossa, johon äiti tai avustaja hänet huolehti. Äidin työvuorojen mukaan Jukka tarvitsi edelleen toisinaan myös ryhmäperhepäivähoitoa. Jukalla oli koulumatkaa yhteen suuntaan 30 kilometriä.

Yleisopetukseen sijoittuminen Äiti kertoi Jukan yleisopetukseen pääsyn saaneen alkunsa harjaantumiskoulun puolelta. Vanhemmat olivat kutsuttuina käyneet keskustelemassa siellä Jukan tulevasta koulunkäynnistä opettajan ja rehtorin kanssa. Keskustelussa oli jäänyt ilmaan ajatus siitä, että Jukka kävisikin kouluaan omassa lähikoulussaan. Harjaantumiskouluun olisi ollut matkaa 70 kilometriä yhteen suuntaan. Vanhemmat olivat myös itse aiemmin pohtineet onnistuisiko Jukan koulunkäynti yhdessä muiden lasten kanssa. He uskoivat, että tavallisten lasten malli olisi hyväksi Jukalle, kuten se oli ollut päivähoitopaikassakin. Äiti oli myös käynyt tutustumassa harjaantumiskoululla ja hänestä oli tuntunut, ettei Jukan paikka ollut siellä. Koulutoimenjohtajan kanta oli ollut alusta asti jyrkkä: niin kallista koulumatkaa ei lapselle järjestyisi. Äidin mukaan etusijalla oli ollut rahan ja kustannusten pohtiminen, vasta toissijaisesti oli mietitty matkan pituuden olevan lapselle liian rasittava.

Harjaantumiskoulusta oli myös otettu yhteyttä Jukan tulevaan luokanopettajaan ja kysytty häneltä mielipidettä luokkaan mahdollisesti tulevasta vammaisesta oppilaasta. Tämä yhteydenotto oli tapahtunut kesällä ennen koulun alkua. Opettaja oli suostunut ottamaan Jukan luokalleen eikä hän ollut tuntenut pelkoa siitä miten selviäisi vammaisen lapsen opettamisesta.

No, kyllä minua niinku säälitti... että sehän on aivan hirveä matka sellaiselle lapselle se 140 kilometriä päivittäin, sehän ois ollu mahdoton suorastaan... No, siinä aivan alkuvaiheessa... minähän olin kyllä kauheen innostunutkin toisaalta siitä, että on oikein mielenkiintoista nähä, miten minä pystyn... opettamaan tämmöstä lasta. ...itelläki niinku mielenkiinto siitä, että mitenkähän se menestys ja onnistus normaaliluokassa tämmönen. (Opettajan haastattelu 27.2.1996.)

Äiti kertoi, että he saivat jännittää koko kesän lähes koulun alkuun saakka ratkaisua tulevasta koulusta. Lopulta vanhemmat saivat toivomansa päätöksen: Jukka kävisi koulua yleisopetuksen koulussa ja hänelle palkattaisiin avustaja.

Opetuksen toteutus Jukka aloitti koulunkäynnin 5-vuotiaana syksyllä 1993 käyden kahden vuoden ajan esiasteen opetuksessa 1.-2.-luokassa kolmena tai neljänä päivänä viikossa. Tutkimushetkellä Jukan käydessä ensimmäistä luokkaa opettaja oli edelleen sama. Jukan opettaja oli 57-vuotias naisopettaja, jolla oli 34 vuoden luokanopettajakokemus. Ennen Jukkaa hänellä ei ollut kokemusta vammaisista oppilaista. Lisäkoulutusta erilaisista oppijoista hän oli saanut yhden kurssin verran. Avustajana toimi kehitysvammaohjaajakoulutuksen saanut naishenkilö. Jukan avustaja oli vaihtunut esiasteen luokkien jälkeen.

Jukan opetuksessa noudatettiin yksilöllistä HOPSia, jonka olivat pääasiassa suunnitelleet harjaantumiskoulun erityisopettaja sekä kiertävä erityisopettaja yhdessä. Sitä tarkastettiin pari kertaa lukukaudessa yhteisissä palaverissa, joissa olivat edellä mainittujen lisäksi läsnä myös opettaja, avustaja, psykologit, terapeutit, vanhemmat sekä perhepäivähoitaja päivähoidon puolelta. Viimeisessä yhteisessä HOPS-palaverissa oli sovittu, että Jukka kävisi avustajan kanssa kerran kuukaudessa harjaantumiskoulussa harjoittelemassa erityisesti tietokoneen käyttöä. Vastaavasti harjaantumiskoulun erityisopettaja kävi kerran kuukaudessa Jukan koulussa. Opettaja tapasi äitiä satunnaisesti HOPS-palaverien lisäksi; yhteydenpito koulun asioista tuntui kulkevan avustajan kautta.

Opettaja koki mukauttaneensa opetusta eniten matematiikassa, mikä oli Jukalle vaikein aine. Jukka opetteli numeroita yhdestä kymmeneen. Lukeminen puolestaan sujui jopa paremmin kuin joillakin muilla ensimmäisen luokan oppilaille. Kirjoittaminen oli vaikeampaa ja tutkimushetkellä Jukka kirjoitti hitaasti saneltuna lyhyitä sanoja aikuisen tukemana. Opettaja kertoi, ettei hänen ja avustajan välinen työnjako ollut kovin selvä. He eivät aina tienneet kumpi viime kädessä vastasi tilanteista. Jukan opetuksen oli tarkoitus toteutua mahdollisimman paljon luokassa yhdessä muiden oppilaiden kanssa, mutta sekä opettajan että äidin mukaan Jukka oli melko paljon erillisessä tilassa avustajan kanssa. Äidistä olikin ikävää, että avustaja tuntui opettavan Jukkaa enemmän kuin opettaja. Opettaja kertoi avustajan antavan kotiläksyt.

Monestikin olen miettiny... tätä opettajan ja lapsen suhdetta, että jos se opettaja kokee sen raskaana että hän ei niinku kykene opettamaan... jos se on kokonaan kouluavustajan opettamana, niin oppiiko se kaikkea, mitä olisi mahdollisuuksia. [HOPS-palaverissa] tuli opettajalta tiedoksi, että hänellä ei ole aikaa. Minun mielestäni Jukan avustajan tehtävä olisi auttaa niissä tehtävissä, mitä opettaja antaa, ei toimia opettajana. Pelkään vähän... että jos rupean vaatimaan muutosta, saattaa hankaloittaa vaan. (Äidin haastattelu 28.2.1996.)

Lukuun ottamatta opettajan opetuksen vähyyttä vanhemmat kokivat Jukan kohdalla yhteistyön sujuneen onnistuneesti. Olosuhteisiin nähden vanhemmat olivat tyytyväisiä Jukan koulumenestykseen. Jukka teki läksyjä kotona sekä yksin että vanhempien avustamana. Myös opettajan mukaan Jukka oli oppinut koulussa paljon. Opettaja kuitenkin tunsi olleensa aika ajoin väsynyt opettamiseen.

3.5.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta

Avustajan tuki muille lapsille Luokassa oli tavoitteena, että avustaja voisi auttaa muitakin oppilaita kuin Jukkaa. Avustaja kuitenkin oli paljon Jukan kanssa eikä avustajalta jäänyt kovinkaan runsaasti aikaa muille oppilaille. Jukan keskittyessä hyvin omiin tehtäviinsä avustaja kierteli luokassa muiden apuna.

Muiden oppilaiden oppimistulokset Opettaja oli välillä ajatellut, että Jukan läsnäolo luokassa vaikuttaisi negatiivisesti muiden lasten oppimismahdollisuuksiin, mutta muut oppilaat olivat saavuttaneet kaikki ne oppimistavoitteet mitä hän oli suunnitellutkin. Opettajan mukaan Jukan läsnäolo ei ollut vaikeuttanut muiden oppilaiden oppimista eikä oppimistuloksissa ollut eroa vaikka Jukka olikin luokalla. Opetusta oli muutettu Jukan vuoksi kaiken kaikkiaan havainnollisemmaksi, mikä lienee myös hyödyttänyt muita oppilaita.

Kannustava oppimisilmapiiri Opettaja ei ollut ottanut kantaa siihen, oliko Jukan luokassa olosta tukea muiden heikompien oppilaiden oppimisilmapiiriin.

Häiriö- ja häittatekijät Haittana opettaja piti Jukan ajoittaista levottomuutta, mutta toisaalta luokassa oli muitakin häiritseviä oppilaita. Joskus Jukan häiritessä toiset oppilaat saattoivat sanoa Jukalle itselleen, että ”*Ole Jukka kunnolla!*” Opettaja oli kysynyt vanhempainillassa muiden lasten vanhemmilta valittivatko oppilaat kotona, että luokassa oli levottomia oppilaita. Vanhemmat olivat kertoneet ettei kukaan ollut valittanut. Opettajan mielestä luokalla oli kuitenkin joitakin oppilaita, jotka hiljaa itsekseen näyttivät kärsivän, jos heidän työskentelyään tunneilla häirittiin. Opettaja koki myös hankalina tilanteet, joissa Jukka joskus sai toisiakin oppilaita mukaan meluamaan kanssaan. Tarvittaessa avustaja poistui Jukan kanssa erilliseen opetustilaan. Muiden oppilaiden opetusta ei Jukan vuoksi oltu hidastettu.

3.5.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta

Muutokset vammaiseen suhtautumisessa Jukan tultua kouluun muut oppilaat olivat katsoneet häntä ihmeissään, mutta tutkimushetkellä suhtautuminen oli normalisoitunut; kaikki olivat tottuneet Jukkaan. Lapset toimivat yhdessä parhaiten oppitunneilla ja niillä Jukka otettiin hyvin mukaan pienryhmiin tai ryhmittöihin. Toisinaan oppilaat auttoivat myös Jukkaa omasta aloitteestaan. Koulussa oli yritetty tukea muiden oppilaiden ja Jukan välisiä sosiaalisia suhteita siten, että vuorotellen oli sovittu Jukalle välituntikavereita. Menetelmä oli toiminut kohtalaisen hyvin.

Erilaisuuden hyväksyminen laajemmin Äidin mukaan luokan ja koulun oppilaille oli ”*ihan terveellistä nähdä tällaista erilaisuutta*” ja oppia suhtautumaan erilaisiin ihmisiin. Opettaja ajatteli samoin ja kertoikin, etteivät muut oppilaat enää tuijottaneet esimerkiksi harjaantumiskoulun oppilaita.

Sosiaalinen haitta Sosiaaliselta kannalta Jukan luokalla olossa ei ollut haittoja.

Opettajan mukaan Jukalla oli koulussa huonoja ja hyviä päiviä; enimmäkseen Jukka kuitenkin tuntui viihtyvän hyvin. Opettaja oli luullut suostuneensa opettamaan Jukkaa vain aluksi ja että siirtyminen harjaantumiskouluun tapahtuisi esiasteen jälkeen. Tutkimushetkellä Jukan opettaja ei ollut suoralta kädeltä valmis ottamaan luokalleen uudelleen vammaista oppilasta. Hän ei ollut omasta mielestään ymmärtänyt kuinka

paljon työtä se toisi lisää. Asiaa kokonaisuutena tarkasteltuaan opettaja totesi: ”*kyllä se jääpi positiiviselle puolelle.*” Äiti kertoi Jukan käyvän mielellään koulua. Toisaalta äiti mietti saisiko Jukka erityisopetuksessa enemmän opetuksellisia taitoja.

3.6 Juha

Juha oli tutkimushetkellä 8-vuotias, vuonna 1987 syntynyt downin syndrooma poika. Oireyhtymä oli todettu heti syntymän jälkeen. Alle kouluikäisenä Juhan kanssa oli tarpeen mukaan käyty kehitysvammaneurolassa ja lisäksi kotona oli vuoden verran käynyt viittomakielen opettaja opettamassa koko perhettä. Juhan kanssa oli kommunikoitu viittomin kunnes hän oppi puhumaan 5-vuotiaana. Puhetta opittuaan Juha oli päässyt puheterapiaan, missä hän kävi edelleen koulun ulkopuolella. Juha oli käynyt tavallista päiväkotia kolmevuotiaasta asti. Juhan perheeseen kuuluivat hänen lisäksi hoitoalalla työskentelevä äiti, rakennusalalla työskentelevä isä sekä kolme veljeä ja yksi sisko. Juha oli lapsista toiseksi nuorin.

Juha asui omakotitalossa maaseutukunnan taajamassa Keski-Suomessa. Juhalla oli kouluun muutaman kilometrin matka, mitä hän harjoitteli kulkemaan itsekseen. Äiti kertoi Juhan osaavan olla pari tuntia yksin kotona koulupäivän jälkeen. Juhan koulussa oli noin 250 oppilasta ja kutakin luokka-astetta yleensä kaksi rinnakkaisluokkaa paitsi ensimmäisiä luokkia oli kolme. Juha kävi koulua ensimmäisellä luokalla ja tutkimusta tehtäessä koulunkäyntiä oli takana kuusi kuukautta. Juhan luokalla oli oppilaita yhteensä 18, yhdeksän poikaa ja yhdeksän tyttöä. Juhalla oli luokassa avustaja, joka oli joululta jo ehtinyt vaihtua. Kummallakaan avustajalla ei ollut koulutusta työhön eikä aiempaa kokemusta avustajan työstä.

Yleisopetukseen sijoittuminen Juha kävi päiväkodista käsin saamassa esiasteen opetusta erityiskoulussa kahtena päivänä viikossa kahden vuoden ajan. Vanhemmat olivat jo tuolloin miettineet laittavansa Juhan päiväkodin tavalliseen esikouluun, mutta käyminen erityiskoulussa oli myös tuntunut ihan hyvältä ratkaisulta. Esiasteen loppuessa vanhemmat kuitenkin toivoivat saavansa Juhan yleisopetuksen puolelle käymään kouluaan. Mikäli Juha olisi aloittanut koulunsa paikkakunnan erityiskoulussa, hän olisi ollut yksin ensimmäisellä luokalla. Seuraavat oppilaat olisivat olleet vasta

viidennellä ja kuudennella luokalla. Tämä seikka puolsi huomattavasti Juhan sijoittamista tavalliselle luokalle. Lisäksi vanhemmat arvostivat sitä mallia, jonka tavalliset lapset voisivat Juhalle tarjota.

Äiti kertoi ottaneensa koulun alkua edeltäneenä keväänä yhteyttä yleisopetuksen puolen koulun rehtoriin ja tämä oli suhtautunut myönteisesti Juhan tuloon hänen kouluunsa ensimmäiselle luokalle. Tämän jälkeen rehtori oli kysynyt Juhan tulevalta opettajalta olisiko hän valmis ottamaan luokkaan kehitysvammaisen oppilaan. Opettaja kertoi alkutunnelmia:

...et meidän rehtori kysy multa, et oisinko mä valmis ottamaan vastaan, et mä en suoraan vastausta antanu heti...sen olin sitten miettiny... elikkä olin valmis kokeileen ja tosimelellä. Lapsihan ei ole mikään tämmönen, et katotaan, miten menee ja sitten siirretään toiseen paikkaan. ...semmosta ajatustyötähän siinä teki ... et mitä se mun työhön vaikuttaa ja oonko mä itte valmis ja millä tavalla mä oon valmis kohtaamaan ehkä epäonnistumisenkin tunteet, sitäkin mielti. (Opettajan haastattelu 14.2.1996.)

Opettaja tunsi Juhan perheen ennestään, mikä vaikutti osaltaan myönteiseen päätökseen. Juhan vanhemmat olivat tutkimushetkellä vallinneeseen tilanteeseen erittäin tyytyväisiä.

Opetuksen toteutus Juhan opettaja oli 32-vuotias nainen, joka oli valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1989. Opettajalla ei ollut ennen ollut luokassaan vammaista oppilasta, mutta hän oli tehnyt oman gradunsa erityisoppilaiden integraatiosta sekä osallistunut joillekin kursseille. Luokanopettajan lisäksi Juhaa opetti myös erityisopettaja, joka aikaisempina vuosina oli toiminut erityiskoulun puolella Juhan esiasteen opettajana. Syyslukukaudella erityisopettaja oli käynyt opettamassa Juhaa luokassa, mutta siitä Juha ei ollut pitänyt. Äidin esityksestä Juha kävi kevätlukukaudella erityisopettajan luona erityiskoulun puolella kaksi tuntia viikossa.

Juha oli virallisesti koulun kirjoilla ja hänelle oli tehty yksilöllinen HOPS, jonka tiimoilta oli syyslukukaudella pidetty palavereja kerran kuukaudessa, kevätlukukaudella

niitä oli ollut harvemmin. Näissä tapaamisissa olivat mukana Juha itse, hänen vanhempansa, luokanopettaja, avustaja, erityisopettaja sekä toisinaan myös rehtori. PsT Timo Saloviita oli tehnyt yhden konsultaatiokäynnin, samoin kuin puheterapeutti ja päivähoiton väki olivat olleet mukana yhden kerran. Koulupsykologi oli ollut luokassa yhden tunnin, muttei muuten ollut yhteistyössä. Juhan vanhemmat, varsinkin äiti, olivat koko ajan innostuneesti mukana Juhan koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Vanhemmat kokivat, että heitä oli kuultu Juhan asioissa. Luokanopettaja ja Juhan äiti olivat palaverien lisäksi pitäneet yhteyttä puhelinsoitoin sekä reissuvihon avulla. Tutkimushetkellä opettaja koki saaneensa tarpeeksi tukea Juhan opettamiseen, mutta välillä oli ollut tilanteita, joissa hän olisi tarvinnut enemmän neuvoja ja apua.

Juhan opetus toteutettiin yhdessä muiden oppilaiden kanssa ja pääasiassa hän teki samoja tehtäviä kuin muutkin. Opetusta mukautettiin lähinnä matematiikassa ja äidinkielessä. Ennen ensimmäiselle luokalle tuloa Juha osasi lukea pieniä sanoja ja hän hallitsi numerot kuuteen asti. Juha oli edistynyt sekä lukemisessa ja kirjoittamisessa että myös laskemisessa ensimmäisen kouluvuoden aikana huomattavasti. Kevätlukukauden alussa Juha osasi lukea ja kirjoittaa pieniä sanoja. Hän osasi luvut 1-20 ja tavoitteena olikin yhteen- ja vähennyslaskujen harjoittaminen luvuilla 1-10.

HOPSin kautta arvioituna Juha ei aina jaksanut keskittyä ja kuunnella, mutta päättäessään hän osasi tehdä tehtävänsä hyvin ja siististi. Opettaja kertoi etukäteen luulleensa, että Juha olisi ollut heikompi tasoinen kuin mitä sitten olikaan – ”*Juha olikin taitavampi mitä mä olin osannu odottaa.*” Vanhemmat olivat olleet yllättyneitä Juhan edistymisestä akateemisissa aineissa. He valvoivat kotona sitä, että Juha teki läksynsä.

3.6.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta

Avustajan tuki muille lapsille Opettaja kertoi miettineensä aluksi miten yhteistyö toisen aikuisen eli avustajan kanssa luokassa tulisi sujumaan. Se sujui opettajan iloksi hyvin ja avustajalla oli mielenkiintoa auttaa myös muita oppilaita luokassa. Opettajan mukaan avustajan läsnäolo luokassa oli etu muille oppilaille.

Muiden oppilaiden oppimistulokset Opettaja koki, ettei Juhan luokalla ololla ollut vaikutusta muiden oppilaiden koulumenestykseen. Opetus ensimmäisillä luokilla oli

opettajan mukaan melko monipuolisesti toteutettua eikä hän kokenut muuttaneensa sitä erityisesti Juhan vuoksi. Toisaalta Juhaa varten oli valmistettu oppimateriaalia, jota muutkin saattoivat käyttää.

Kannustava oppimisilmapiiri Opettaja ei ottanut kantaa Juhan osuuteen myönteisen oppimisilmapiirin synnyssä. Muut oppilaat kuitenkin mielellään auttoivat ja kannustivat Juhaa opetukseen liittyvissä asioissa. He olivat opettajan mukaan erittäin iloisia ainakin Juhan onnistumisista.

Häiriö- ja häiättekijät Ensimmäisen luokan alussa, pehmeän laskun aikana koulu oli ollut Juhalle helppoa ja mukavaa. Tämän jälkeen asiat alkoivat vaikeutua ja Juhalla alkoi esiintyä ”jumituksia” päivittäin. Opettaja muisteli syksyn tilanteita:

Elikkä se alko häiriköimään siis suoraan, että se tiputteli toisten tavaroita ja mä niinkun ajattelin, että mitähän tästä tulee, että se lapsi on ihan hukassa. Mut kuitenkin meillä oli sitten hyviä päiviä, hyviä hetkiä, et ei se kokonaan...Mutta joka päivä tuli jumittuminen... (Opettajan haastattelu 14.2.1996.)

Joulun jälkeen tilanne oli helpottunut huomattavasti. Opettaja arveli osasyynä tähän olleen sen, että Juhalle oli löytynyt sopivia ja mielekkäitä tehtäviä akateemisissa aineissa. Haittana muille oppilaille opettaja piti paitsi ”jumiutumisia” myös Juhan hitautta muun muassa pukemisessa ja kävelemisessä. Muut oppilaat eivät olleet valittaneet Juhan hitaudesta.

3.6.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta

Muutokset vammaiseen suhtautumisessa Opettajan mielestä muiden oppilaiden suhtautuminen Juhaan ei ollut juurikaan muuttunut alkusyksyn jälkeen. Tosin alussa joku oli saattanut nauraa Juhan tempauksille, mutta nopeasti niistä oli tullut arkipäivää eikä kukaan kiinnittänyt niihin enää mitään huomiota. Juha oli alusta asti otettu myönteisesti vastaan ja hän kuului selvästi luokkayhteisöön. Juhan äiti oli käynyt koulussa kertomassa Juhasta heti syksyllä.

...sattu kyllä ihan vahingossa, semmonen kun erilaisuuden viikko koulussa siellä... Ja minä sitten kysyin opettajalta, että onko hän toisille oppilaille kertonu Juhasta mitään, niin ei hän ollu kertonu, niin minä sitten pyysin itseni sinne luokkaan. Ja mä kerroin Juhasta ihan pienestä asti... Ja ne oli ihan ihania, ne kyseli ihan hyviä juttuja... Ja sitten mä en luota siihen, niinku kerran yks isä sano niin, että hänen mielestään on niinku turha mennä selittämään lapsille mitään. (Äidin haastattelu 16.2.1996.)

Juhan äidin mukaan jotkut muiden oppilaiden vanhemmat olivat kertoneet, miten heidän lapsensa olivat ensin puhuneet ”vammaisesta” tai ”kehitysvammaisesta”, mutta äidin käynnin jälkeen enää pelkästään ”Juhasta”. Muiden oppilaiden osalta oli ollut tavoitteena, etteivät he suhtautuisi Juhaan mitenkään oudosti. Tavoite oli saavutettu.

Erilaisuuden hyväksyminen laajemmin Opettajan ja äidin mukaan tärkein sosiaalinen hyöty muille oppilaille oli erilaisuuden hyväksyminen ja sietäminen. Koulussa oli esimerkiksi kummitoimintaa ja Juhalla oli nimikkokumminaan viidesluokkalainen poika. Sekä hän että muutkin luokan kummit auttoivat Juhaa ja puuhasivat yhdessä hänen kanssaan. Juhalla oli ystäviä sekä omalla luokallaan että myös koulun muilta luokilta. Koulussa kävi yläasteen oppilaita teknisissä töissä. Osan heistä oli ollut vaikea hyväksyä Juhaa ja häntä oli kiusattu muun muassa teettämällä erilaisia asioita. Juhan opettaja oli puhunut kiusaamisesta kyseisille oppilaille ja heidän opettajilleen.

Sosiaalinen haitta Sosiaalisesti oli negatiivista se, että Juha ei aina malttanut olla koskematta toisten tavaroihin tai koulun yhteiseen omaisuuteen. Joskus Juha saattoi napata toisia jaloista koulun käytävässä. Tällaisia tilanteita selvitettiin opettajan mukaan kuitenkin kevätpuolella enää vähän. Opettaja piti tärkeänä, että myös Juha itse oppisi hyväksymään erilaisuutensa ja että kaikki eivät aina hyväksy samalla tavalla.

Syksyllä ”jumiutumistilanteen” ollessa pahimmillaan opettaja myönsi pohtineensa sitä, missä Juha mahtaisi olla onnellisin. Tutkimushetkellä hän suhtautui myönteisesti yleisopetussijoitukseen ja oli valmis ottamaan vammaisen oppilaan uudelleen luokkaansa. Integraatiota opettaja ei kuitenkaan suosisi varauksettomasti. Opettajan

mukaan Juha oli tuonut mukanaan lisätyötä ajallisesti, mutta työtä se ei ollut ”*raskauttanut*” ollenkaan. Äiti piti Juhaa tyytyväisenä lapsena, joka oli aina tullut mielellään kouluun. Äiti katsoi yleisopetuksessa olon vaikuttaneen Juhaan myönteisemmin kuin erityiskoulun käyminen sekä koulutaitojen että sosiaalisen kehityksen suhteen. Opettaja mielestä Juha piti koulussa käymisestä ja yleisopetus oli edistänyt varsinkin hänen sosiaalista kehitystään.

3.7 Toni

Toni oli tutkimushetkellä 8-vuotias, vuonna 1987 syntynyt poika. Tonin kehityksen kulkuun oli puututtu neuvolan 5-vuotistarkastuksessa, jonka jälkeisissä tutkimuksissa hänellä oli diagnosoitu MBD. Tonilla oli laaja-alainen kehitysviivästymä, joka ilmeni erityisesti dyspraksiana ja änkytyksenä. Tonilla oli muitakin pulmia kehityksessään; hän tahri ja kasteli ja lisäksi hänellä oli vaikeuksia keskittymiskyvyssä ja motoriikassa. Änkytys oli ajoittain pahempaa ja änkytyksen vaikeutuessa myös tahrinen lisääntyi. Tonin perheessä oli kolme lasta, joista Toni oli vanhin. Nuorempi veli kävi tutkimushetkellä esikoulua Tonin kanssa samassa luokassa. Veljellä oli myös todettu ongelmia kehityksessään. Nuorin sisaruksista oli 4-vuotias tyttö. Isä oli koulutukseltaan kirvesmies ja äiti keittäjä. Tutkimushetkellä vanhemmat olivat molemmat työttömiä. Tonilla ei ollut ennen kouluikää päivähoitokokemuksia, hän oli ollut kotona.

Toni asui omakotitalossa maaseudulla eteläisessä Oulun läänissä. Kouluaan Toni kävi pienessä sivukylän koulussa, jossa oli oppilaita kaikkiaan 41. Koulu toimi mahdollisimman pitkälle kokonais- eli eheytyllä periaatteella luokattomana, mutta oppilasryhmät olivat periaatteessa 0.-2.-luokka [0 tarkoittaa esikoulua, kirjoittajan huomautus], 3.-4.-luokka ja 5.-6.-luokka. Opettajia koulussa oli kolme sekä kiertävät englannin opettaja ja erityisopettaja. Tonilla oli avustaja, joka oli tarkoitettu myös hänen veljensä tueksi. Avustaja oli työllistetty eikä hänellä ollut koulutusta työhönsä. Toni kävi koulussa 0.-2.-yhdysluokkaa, ollen itse ensimmäisen luokan oppilas. Luokalla oli kaikkiaan 14 oppilasta. Tutkimushetkellä Toni oli käynyt koulua kuusi kuukautta. Koulumatkat Toni kulki linja-autolla yhdessä muiden oppilaiden kanssa.

Yleisopetukseen sijoittuminen Tonin olisi pitänyt aloittaa koulunkäynti tavalliseen tapaan 7-vuotiaana. Toni olisi oman piirinsä lähikoulussa joutunut 28 oppilaan

luokkaan, mikä oli ajatuksena mahdoton. Yliopistollisen keskussairaalan tutkimusten perusteella Tonille suositeltiin paikkaa erityiskoulusta. Vanhemmat kuitenkin pelkäsivät, että Tonia alettaisiin kiusata kotipiirissä, jos hän menisi erityiskouluun. Tonille anottiin vuodeksi koululyykkäystä ja hän muutti isovanhempiensa luo asumaan, jotta voisi käydä esikoulua pienessä kyläkoulussa. Tonin koko perhe muutti myöhemmin nykyiseen maalaiskylään asumaan pelkästään lasten koulunkäynnin vuoksi. Yleisopetukseen pääsy oli vanhempien oma toive ja päätös. Isä kertoi ajatelleensa, että Toni saattaisi pienemmässä koulussa pärjätä kohtalaisesti. Vanhemmat olivat tutkimushetkellä Tonin vaikeudet huomioon ottaen kohtalaisen tyytyväisiä sijoitukseen.

Opettajalla oli esikoulun opettamisen vuoksi hyvin realistinen käsitys Tonista ennen ensimmäisestä luokkaa. Toni sijoitettiin alun perin tarkoituksellisesti juuri kyseiseen 0.-2.-luokkaan, sillä luokka oli pieni ja toimi luokattomasti, joten Tonilla oli mahdollisuus tehdä kykyjään vastaavia tehtäviä. Opettajalla oli aika paljon kokemusta oppilaista, joilla jo kouluun tullessaan oli valmiiksi vaikeuksia. Tonin sijoitukseen hän suostui mielellään ilman ennakkopaineita.

Opetuksen toteutus Tonia opetti 55-vuotias naisopettaja, jolla oli tietoa erilaisten oppilaiden opettamisesta erityispedagogiikan approbaturin ja lukiopetukseen perehtymisen verran. Opettajalla oli työkokemusta yli 30 vuotta, josta suurin osa isoista kouluista ja luokista. Opettajan luokkaopetuksen lisäksi Toni sai erityistä tukea toimintaterapeutilta kaksi kertaa viikossa. Aikaisemmin Toni oli käynyt myös puheterapeutilla. Erityisopettaja kävi koululla viikoittain ja toimi usein Tonin kanssa luokassa yhdessä opettajan kanssa. Lisäksi Toni kävi keskussairaalassa tutkimuksissa vähintään kaksi kertaa vuodessa. Vanhemmat kävivät myös kasvatus- ja perheneuvolassa Tonin ja koko perheen hyväksi.

Toni oli virallisesti koulun kirjoilla. Tutkimushetkellä hänen opetustaan ei oltu vielä virallisesti koululautakunnan päätöksellä mukautettu, mutta Tonille tehtiin kuitenkin yksilöllistä opetussuunnitelmaa vähintään kaksi kertaa lukukaudessa. Palaverissa olivat mukana Tonin vanhemmat, opettaja, erityisopettaja, toimintaterapeutti sekä terveydenhoitaja. Opettaja koki saaneensa konsultointiapua

myös puheterapeutilta ja perheneuvolasta. Hänen mukaansa muut koulun opettajat antoivat käytännön apua ja arvokasta henkistä tukea Tonin opettamiselle. Ainoastaan yhteistyö opettajan ja avustajan välillä ei sujunut odotetusti; avustaja totesikin, ettei hän soveltunut ollenkaan kyseiseen työhön. Yhteydenpito kodin kanssa tapahtui palaverissa, koululla pikkusiskon kerhosta hakutilanteissa, puhelimitse tai kirjelappujen avulla. Toisinaan viestien suunta oli yksipuolinen, mutta opettajan mukaan vanhemmilta ei voinut vaatia enempää, sillä Tonin asioissa yhteistyötahoja oli niin paljon.

Luokattomassa luokassa Tonin opetustapa ei eronnut muista oppilaista. Hän eteni omassa aikataulussaan jatkaen aina siitä mihin oli edellisellä kerralla jäänyt. Äidinkielessä Tonin lukutaito oli edistynyt niin, että tutkimushetkellä hän luki jo kaksitavuisia sanoja ja myös ymmärsi lukemansa. Kirjoittaminen oli Tonille vaikeaa hahmotuksen ja hienomotoriikan vaikeuksien vuoksi, mutta hän pystyi jo jonkin verran kirjoittamaan numeroita ja kirjaimia vihkoihin. Matematiikassa Toni suoritti tutkimushetkellä keväällä normaalia ensimmäisen luokan oppimäärää syyslukukauden osalta. Avustaja ei osallistunut itse opettamiseen, mutta valvoi ja auttoi Tonia kun opettaja oli laittanut työt alkuun.

Vanhempien mukaan Tonin koulumenestys oli kohtalaista, mutta Tonin moniongelmaisuuksien nähden he pitivät sitä riittävänä. Kotona valvottiin Tonin läksyjen tekoa ja autettiin niissä tarvittaessa. Vanhemmat ajattelivat, että erityiskoulussa Toni olisi oppinut samassa tahdissa. Pienen kyläkoulun he näkivät kuitenkin mukavana paikkana lasten koulunkäynnille; lapsia ei kiusattu. Toni itse kävi koulua erittäin mielellään. Vanhemmat tulivat mielestään kuulluksi Tonin asioissa. Opettajan mukaan Tonilla oli edelleen esimerkiksi motoriikan kanssa suuria vaikeuksia, mutta silti hän koki Tonin koulumenestyksen toiselta osin jopa ylittäneen odotukset. Erittäin merkittävää oli toimintaterapeutin ja muiden ammatti-ihmisten yhteinen linja Tonin kuntoutuksessa.

3.7.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta

Avustajan tuki muille lapsille Avustaja oli otettu luokkaan Tonia ja hänen pikkuveljeään varten. Enimmän osan ajastaan avustaja toimi näiden kahden pojan kanssa. Jonkin verran aikaa riitti myös luokan muiden lasten auttamiseen. Tonin vanhemmat ajattelivat avustajasta olevan tukea myös muille oppilaille.

Muiden oppilaiden oppimistulokset Tonin koulussa ei ollut ollut tilanteita, joissa muiden oppilaiden vanhemmat olisivat pelänneet Tonin opetuksen vievän jotakin heidän lapsiltaan. Luokassa oli vain 14 oppilasta ja kullakin oli mahdollisuus oppia niin paljon kuin omat oppimisedellytykset antoivat myöden. Opettaja ei kokenut muiden oppilaiden oppimistulosten heikentyneen Tonin luokalla olon vuoksi.

Kannustava oppimisilmapiiri Opettaja kertoi, ettei Tonin luokkatilanne varsinaisesti poikennut muiden oppilaiden tilanteesta. Kaikilla luokan oppilaille oli osa töistä täysin henkilökohtaisia. Opettaja ei täten osannut sanoa Tonin osuutta myönteisen oppimisilmapiirin luomisessa. Muut oppilaat kuitenkin auttoivat mielellään Tonia.

Häiriö- ja häirtäjät Koulunkäynnin alussa Toni oli käyttänyt välien selvittelyyn mielummin fyysistä kuin sanallista voimaa. Opettaja kertoi, että häntä oli näissä tilanteissa pelottanut toisten oppilaiden suhtautuminen ja hankaluuksien ilmaantuminen luokassa. Opettajan kokeman mukaan pelko oli ollut aiheetonta. Opettaja oli toisinaan kokenut hankalaksi koulupäivät, jolloin avustaja oli ollut pois. Kuitenkaan Tonista ei niinäkään päivinä ollut suurta rasitetta muille oppilaille, sillä oppilaita oli kaikkiaan vain 14 ja heidän opettamisensa onnistui tilapäisesti ilman avustajaa. Opetusta ei oltu muutettu tai hidastettu Tonin vuoksi.

3.7.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta

Muutokset vammaiseen suhtautumisessa Luokan muut oppilaat olivat alusta asti suhtautuneet Toniin erittäin myötämielisesti. Alkuun vilkkaat, puheliaat tytöt olivat leikeissä huolehtineet Tonista ehkä liikaakin. Tutkimushetkellä Toni kuitenkin oli oppinut tekemään itsekin aloitteita leikeissä ja vuorovaikutus oli tasapuolistunut. Alussa

oli myös puolin ja toisin keskusteltu siitä miten keskinäisiä välejä selvitetään. Opettaja korosti yhteistoiminnallisen oppimisen tärkeyttä koko luokalle. Opettaja kertoi käyttämistään opetusmenetelmistä:

...sekä ryhmätyötä että yhteistoiminnallista oppimista paljonkin... olen myöskin tyytyväinen siitä, että toiset lapset ovat ottaneet [Tonin] mukavasti joukkoon, että ei kuulu ollenkaan sellaista etteikö siellä aivan ryhmän täysivaltaisena jäsenenä pystyisi toimimaan. (Opettajan haastattelu 20.2.1996.)

Erilaisuuden hyväksyminen laajemmin Opettaja kertoi Tonin koulussa olon olleen kokemuksena kaikkia kasvattava. Erilaisuuteen oli opittu suhtautumaan hyväksyvästi. Kukaan ei ollut kiusannut tai syrjinyt Tonia koulussa.

Sosiaalinen haitta Opettajan mukaan muille oppilaille ei ollut sosiaalisesti haittaa Tonin luokalla olosta. Vanhemmatkaan eivät uskoneet Tonin sijoituksesta olevan mitään haittaa muille lapsille.

Opettajan mukaan Tonin sijoitus oli onnistunut: *"paras mahdollinen tuolle lapselle on tämä joukko ja tämä työympäristö"*. Opettaja kertoi työmääränsä lisääntyneen ja riittämättömyyden tunteen vaivanneen, mutta hän oli ratkaissut tilanteet miettimällä, mikä kullakin hetkellä todella oli tärkeää ja keskeistä. Pyrkimyksenä oli, että Toni voisi toimia yleisopetuksen luokassa mahdollisimman pitkään. Opettaja oli edelleen valmis ottamaan luokalleen vammaisen lapsen. Samaten hän kannatti vammaisten lasten integrointia yleisopetukseen, mutta *"kasaumien tullessa pitää harkita"*. Vanhemmat vakuuttivat lopuksi olevansa tyytyväisiä Tonin sijoitukseen ainakin tuossa vaiheessa. Tutkimuskeväänä Tonin vanhemmat allekirjoittivat vielä virallisen anomuksen opetuksen mukauttamisesta matematiikassa ja äidinkielessä.

3.8 Henri

Henri oli tutkimushetkellä 9-vuotias, vuonna 1986 syntynyt downin syndrooma poika. Diagnoosi oli tehty heti syntymän jälkeen ja sairaala oli ilmoittanut Henrin

erityishuoltopiiriin asiakkaaksi. Kuntoutusohjaaja alkoi kuntouttaa Henriä puolivuotiaana käyttäen mm. Portaatt-menetelmää. Yksivuotiaana Henri oli saanut yhden jakson fysioterapiaa ja ennen kouluikää hän kävi myös puheterapiassa melko pitkään jaksoittain. Henri aloitti perhepäivähoidossa alle vuoden ikäisenä ja siirtyi sieltä puolitoistavuotiaana päiväkotiin. Kuntoutusohjaaja konsultoi myös päiväkotiä Henrin asioissa. Henri sai oman avustajan vuonna 1990. Ensimmäinen koulutussuunnitelma Henrille laadittiin hänen ollessa melkein viisivuotias. Myöhemmässä koulutussuunnitelman tarkastuksessa päätyttiin siihen, että Henri otettiin harjaantumisloukan kirjoille kuusivuotiaana. Esiasteen opetus siirtyi harjaantumiskoulun opettajan vastuulle, mutta päiväkoti säilyi edelleen Henrin varsinaisena opetuspaikkana. Avustaja alkoi tällöin käydä Henrin kanssa päiväkodista harjaantumiskoulussa kerran viikossa.

Henri asui äitinsä ja neljävuotiaan pikkusiskonsa kanssa omakotitalossa eteläsuomalaisen pikkukaupungin lähiössä. Äiti työskenteli hoitoalalla esimiestehtävissä. Henrillä oli koulumatkaa 2,5 kilometriä ja hän selviytyi siitä tutkimushetkellä itsenäisesti linja-autolla, pyörällä tai talvisin jopa potkukelkalla. Harrastuksena Henrillä oli ollut seurakunnan kerho ja kokkikerho. Tutkimushetkellä Henri oli käynyt koulua yhden vuoden ja kuusi kuukautta. Hän oli toisella luokalla. Alaasteen koulussa oli 220 oppilasta ja kymmenkunta opettajaa sekä englannin opettaja ja luki-erityisopettaja. Henrin aloittaessa kouluaan luokalla oli ollut 22 oppilasta, mutta muuttoliikkeen myötä luokkakoko oli tutkimushetkellä enää 15 lasta. Henrillä oli avustaja oppimisensa tukena. Avustajalla ei ollut alan koulutusta.

Yleisopetukseen sijoittuminen Harjaantumiskoulun opettaja huomasi esiaistetta suoritettaessa varsin pian, että Henrin valmiudet olivat harjaantumisloukan muihin oppilaisiin verrattuna erittäin hyvät. Opettajalla heräsi ajatus, että Henrin pitäisi päästä yleisopetuksen luokkaan. Samaan aikaan toisistaan tietämättään Henrin äidillä oli ollut samansuuntaisia ajatuksia.

...mä oli kuullu tästä harjaantumisloukasta... että tosiaan samassa ryhmässä voi olla kuusvuotias ja kuustoistavuotias. Ja sillon niinku ittelle vaan tuli... et hyvänen aika, et eiks oo mitään muuta mahdollisuutta?

*...puhuin siitä kuitenkin sitte niinku ton, sen kuntoutusohjaajan kanssa...
 Mul tuli ihan niinku nämä Steiner-koulut ja Montessori-opetus ja nää tuli
 mulle mieleen ja mä vähän niinku kyselin niistä. ...mutta sitte hän... no,
 emmä voi sanoa että tyrmäs mutta... anto niitä faktoja että tuskin
 kaupunki suostuu siihen. (Äidin haastattelu 24.2.1996.)*

Äiti tyytyi siihen, että Henrin paikka olisi harjaantumiskoulussa. Äiti kertoi, ettei olisi osannut ajatellakaan yleisopetusta todellisena vaihtoehtona Henrin koulunkäynnille.

Harjaantumiskoulun opettaja rohkaistui ensimmäisen esiastevuoden kevättalvella puhumaan Henrin äidille ajatuksestaan laittaa Henri esiasteen jälkeen yleisopetuksen luokkaan. Tässä vaiheessa kumpikin oli ollut tahollaan yhteydessä PsT Timo Saloviitaan. Äiti innostui Henrin koulusijoituksesta uudelleen ja päätti yhdessä harjaantumiskoulun opettajan kanssa lähteä etsimään yritykseen innokasta koulua. Alun perin oli sovittu, että Henri kävisi esiastetta kaksi vuotta ja tästä pidettiin kiinni. Äidillä ja opettajalla olisi koko toinen esiastevuosi aikaa etsiä sopivaa koulua ja opettajaa. Toisen esiastevuoden syksyllä Henrin äiti sai kuitenkin tietää Saloviidan tarvitsevan tutkimusprojektiaan varten yleisopetukseen sijoitettuja erilaisia oppijoita. Tämän innoittamina opettaja ja äiti päättivät nopeuttaa aikataulua. Päiväkodin lähellä ollut koulu tarttui haasteeseen. Rehtori suhtautui varovaisen myönteisesti ja mukaan lähtenyt opettaja tuntui innostuneelta. Niinpä Henri aloitti syys-lokakuun vaihteessa yleisopetuksen luokassa, jossa suurin osa oli hänen vanhoja päiväkotikavereitaan. Oli sovittu, että kokeiltaisiin opetuksen sujumista ensin jonkin aikaa eikä virallista siirtoa sijoituksen suhteen tehty heti.

Sijoitus ei ollut kuitenkaan toimiva eikä se onnistunut. Avustaja oli vaihtunut lukukauden alussa eikä uusi avustaja saanut kontaktia Henriin. Asioissa menttiin taaksepäin. Lisäksi opettaja oli todennut, ettei tarvitse avustajaa luokassa. Marraskuun lopussa opettaja oli ilmoittanut, ettei Henri ole vielä kypsä luokkatyöskentelyyn eikä hänen paikkansa ole kyseisessä koulussa. Opettajan mukaan rehtori oli samaa mieltä. Tilanne nollattiin ja Henri palasi päiväkotiin esiasteen oppilaaksi alkuperäistä suunnitelmaa jatkamaan. Kevätlukukaudella Henri kävi kaksi kertaa viikossa päiväkodista harjaantumiskoulussa.

Äiti ja harjaantumiskoulun opettaja eivät lannistuneet vaan jatkoivat sopivan koulun etsimistä. Keväällä opettaja otti yhteyttä Henrin nykyiseen kouluun, jossa asennoiduttiin siten, että koulu on palvelulaitos ja se järjestää opetusta oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Henri toivotettiin tervetulleeksi ensimmäiselle luokalle seuraavana syksynä. Äiti oli tutkimushetkellä tyytyväinen sijoituksen onnistumiseen. Yleisopetuksen luokassa Henrillä oli äidin mukaan paitsi ikäisiään kaverikontakteja, myös mahdollisuus harjoitella erilaisia taitoja monipuolisesti.

Opetuksen toteutus Henrin opettaja oli 27-vuotias naisopettaja, joka oli Henrin tullessa ensimmäiselle luokalle toiminut opettajana kaksi vuotta. Vammaisista oppilaista hänellä ei ollut kokemusta. Henrin opettaminen oli opettajan mukaan etukäteen tuntunut sekä hieman pelottavalta että haasteelliselta. Opettajalle oli heti kerrottu, että hänellä olisi opetuksen tukena paitsi avustaja myös työryhmä, johon kuuluisivat opettajan lisäksi Henrin äiti, harjaantumiskoulun opettaja, avustaja sekä koulun johtaja. Työryhmä kokoontui 3-4 viikon välein tai tarvittaessa. Lisäksi opettaja pääsi ensimmäisenä syksynä parille opetuksen eriyttämistä koskevalle kurssille. Ensimmäisenä vuonna Henri kävi puheterapeutilla, mutta kulkuvaikeuksien vuoksi hänet vaihdettiin myöhemmin koulun luki-erityisopettajan opetukseen. Oman opettajan lisäksi muut eivät opettaneet Henriä kahtena ensimmäisenä kouluvuotena. Kirjallista HOPSia ei oltu tutkimushetkellä vielä koettu tarpeelliseksi tehdä.

Opetuksen käytännön toteutuksessa lähdettiin siitä, että Henri käy koulua yhtenä ensiluokkalaisena ja opetusta mukautetaan sen mukaan mitä tarve edellyttää. Opettaja opetti luokkaa kokonaisuutena ja Henri pystyi seuraamaan mukana yllättävän hyvin. Matematiikka oli ainoa aine, missä opetusta oli tarvinnut eriyttää ensimmäisen vuoden kevästä lähtien. Ensimmäisen vuoden päättyessä Henri oli tuntenut luvut nolosta kahteenkymmeneen. Tutkimushetkellä toisen vuoden kevättalvella Henri harjoitteli samalla lukualueella yhteenlaskuja. Hänellä oli toinen matematiikan kirja varsinaisen kirjan rinnalla. Äidinkielessä ensimmäisenä keväänä Henri oli tuntenut kirjaimet ja äänteet, lukenut sanoja sekä kirjoittanut kaikki kirjaimet ja sanojakin välttävästi. Kesällä ennen toisen luokan alkua lukeminen oli muuttunut paljon sujuvammaksi. Opettaja kertoi äidinkielen taitojen karttumisesta toisena kouluvuonna:

...hän pääsi jo niinku lukemaan lauseita ja tota hän luki jo sitten [toisen] syksyn aikana niin tarinoita ja ihan pätkiä... että siihen tuli se sujuva lukeminen mukaan ja ymmärtäminenkin alko tässä syksyllä kohentua huomattavasti. ...lyhyen lauseen kirjotti ymmärrettävästi... niinku yritti jo lauseeseenkin ja tuommoseen tuottavaan. (Opettajan haastattelu 11.2.1996.)

Opettaja kertoi Henrin oivaltaneen, että lukemista ja kirjoittamista voi hyödyntää myös koulun ulkopuolella; Henri luki kotona Aku Ankkoja ja kirjoitti viestejä äidille.

Koulumenestys oli yllättänyt opettajan, jonka odotukset olivat olleet paljon matalammalla kuin mitä Henri oli oppinut. Myös äidin mukaan koulumenestys oli ollut hämmästyttävän hyvä, sillä Henri oli pärjännyt luokan mukana hienosti. Äiti iloitsi erityisesti toisella luokalla tapahtuneesta suuresta edistymisestä vastuunotossa ja omatoimisuudessa. Äiti kertoi alussa pelänneensä muiden opettajien suhtautumista, mutta myöhemmin äidin epäilyt olivat väistyneet muiden opettajien keskustellessa hänen kanssaan luonnollisesti niin hyvistä kuin huonoistakin kokemuksista. Äiti ja opettaja olivat yhteydessä lähinnä työryhmän tapaamisissa, mutta se riitti molemmille. Äiti koki tulleen kuulluksi Henrin asioissa. Päivittäisen mahdollisen viestinvaihdon äidin kanssa hoiti avustaja kirjallisesti.

3.8.1 Vaikutukset muihin oppilaisiin opetukselliselta kannalta

Avustajan tuki muille lapsille Aluksi avustaja oli toiminut aivan Henrin vieressä, mutta siirtynyt jonkun ajan kuluttua kauemmaksi. Tutkimushetkellä avustajalla oli luokassa oma työpöytä kaappeineen, minkä vieressä hänellä oli vakiintunut työskentelypaikka. Henrin oma pulpetti oli aivan toisella puolella luokkaa. Avustaja seurasi paikaltaan saiko Henri yleisten ohjeiden avulla työnsä alkuun ja vasta tarvittaessa lähti auttamaan. Kun työt saatiin käyntiin avustaja palasi paikalleen. Motivoituneena Henri saattoi keskittyä koko tunnin ilman avustajan tarvetta. Avustaja tarkkaili ja auttoi runsaasti myös luokan muita oppilaita, jotka itsekin olivat tottuneet pyytämään avustajalta apua.

Opettajan mukaan avustajasta oli ”*niinku hirveen iso apu muittenkin oppilaitten kohdalla.*” Tarvittaessa avustaja valmisti oppimateriaalia myös koko luokalle.

Muiden oppilaiden oppimistulokset Opettaja ei nähnyt Henrin luokalla olon vaikuttaneen muiden oppilaiden koulusaavutuksiin ainakaan heikentävästi. Henrin äiti oli saanut opettajan kautta viestejä, että muiden lasten vanhemmat suhtautuivat Henriin hyväksyvästi ja myönteisesti. Vanhemmat eivät olleet pelänneet Henrin läsnäolon vievän jotakin heidän lapsiltaan opetuksellisesti.

Kannustava oppimisilmapiiri Henrin puheesta oli aika ajoin vaikeaa saada selvää, mutta opettaja kertoi muiden oppilaiden jaksaneen kuunnella Henriä yllättävän kärsivällisesti; ”*kukaan ei rupee huuteleen että lopeta jo tai muuta.*” Opettaja kertoi erilaisuuden hyväksymisen näkyneen myös siinä, ettei muidenkaan heikompien oppilaiden vaikeuksia naureskeltu tai nostettu asiaa esille, jos joku ei heti jotain oppinut.

Häiriö- ja häirtatekijät Henrillä ei ollut käyttäytymisongelmia eikä hän häirinnyt muita oppilaita. Ensimmäisen luokan alussa Henrillä oli esiintynyt mökötystä, mutta siitä oli päästy eroon. Joskus muut oppilaat joutuivat odottelemaan Henriä ja se saattoi hermostuttaa heitä. Tämän opettaja näki kuitenkin upeana muiden oppilaiden kärsivällisyyttä kasvattavana seikkana. Opettajan mukaan tilanteet olivat ohimeneviä pikkuhaittoja.

3.8.2 Vaikutukset muihin oppilaisiin sosiaaliselta kannalta

Muutokset vammaiseen suhtautumisessa Matkan varrella jotkut oppilaat olivat kyselleet opettajalta esimerkiksi Henrin mököttämisestä tai epäselvästä puheesta ja Henrin vammaisuudesta oli keskusteltu luontevissa asiayhteyksissä. Opettajan mukaan oppilaat olivat ennakkoluulottomia ja suhde Henriin oli luonnollinen. Tytöt tosin suhtautuivat Henriin mielellään hieman suojelevasti. Tutkimushetkellä joidenkin poikien suhtautuminen oli muuttunut siten, että he pitivät itseään liian isoina enää leikkimään Henrin kanssa.

Erilaisuuden hyväksyminen laajemmin Äiti oli opettajalta kuullut muiden lasten vanhempien pitäneen ”hirveen hyvänä asiana”, että heidän lapsensa oppivat hyväksymään erilaisuutta ihan luonnollisena asiana. Äiti ja opettaja olivat samaa mieltä. Opettaja kertoi Henriä joskus ohimenevästi kiusatun koulussa, mutta hänen mielestään Henrin sijoituksen hyödyt olivat kaikille kuitenkin erittäin merkittävät.

Sosiaalinen haitta Opettaja tai äiti eivät nähneet Henrin sijoituksella olleen sosiaalisia haittoja muille lapsille.

Opettajan mukaan Henrin sijoitus oli onnistunut. Hän kertoi itsekin ruvenneensa pohtimaan miksi lapsia pitää lokeroida jo pienestä pitäen sen mukaan minkälainen lapsi aikuisten ennakkoajatusten mukaan oli. Sekä opettajan että äidin mukaan vammaistenkin lasten opetuksen pitäisi käynnistyä yleisopetuksessa ja vasta jos lapsi ei siellä kaikista tukitoimista huolimatta pärjäisi, hänet voitaisiin siirtää erityisluokalle. Opettaja ottaisi varmasti uudelleen luokalleen vammaisen oppilaan, mutta haluaisi arvioida kunkin integrointitilanteen tapauskohtaisesti. Henri oli lisännyt opettajan työmäärää, muttei tämä ollut kokenut itseään mitenkään rasittuneeksi. Äiti oli tähän asti ollut tyytyväinen Henrin koulunkäyntiin ja hän korosti erityisesti yhteistyön merkitystä sijoituksen onnistumisessa. Mielipiteeseen vaikutti vahvasti Henrin epäonnistunut sijoitusyritys, jossa kaikki oli ollut kerrasta poikki. Keväällä oli sovittu, että Henrille tehtäisiin kolmannen luokan syksyllä ensimmäinen kirjallinen HOPS opetuksen vaikeutumisesta johtuen.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vammaisen oppilaan vaikutuksia muihin oppilaisiin yleisopetuksen luokassa. Vaikutuksien tarkastelu suoritettiin opetukselliselta sekä sosiaaliselta kannalta. Tutkimuksen tärkeä tavoite oli saada vastaus siihen yleiseen uskomukseen, että vammaisen lapsi vaikuttaisi muihin oppilaisiin haitallisesti. Tässä huomio kohdentui erityisesti muiden lasten oppimistuloksiin. Sosiaaliselta kannalta tärkeimpinä tavoitteina oli selvittää miten vammaiseen lapseen lähemmin tutustuminen vaikutti muiden oppilaiden erilaisuuden sietokykyyn ja hyväksyntään.

Kukaan haastatelluista opettajista ei todennut vammaisen oppilaan mukana olon heikentäneen muiden lasten oppimistuloksia. Jukan opettaja oli voimakkaimmin etukäteen pelännyt muiden oppilaiden oppimistulosten kärsivän, mutta hänkin kertoi muiden saavuttaneen kaikki suunnitellut oppimistavoitteet. Niklaksen matematiikan opettaja uskoi muiden oppilaiden oppimistulosten parantuneen avustajan käyttömahdollisuuden vuoksi. Neljän opettajan mukaan hyvien oppimistulosten edellytykset olivat vammaisen oppilaan ansiosta parantuneet muiden oppilaiden osalta. Näitä edellytyksiä olivat muun muassa pienempi luokkakoko, opetustapojen monipuolistaminen sekä opetuksen huolellisempi suunnittelu. Tämä tulos saa vahvistusta Huntin, Staubin, Alwellin ja Goetzin (1994) tekemästä oppimistuloksia selvittäneestä tutkimuksesta, jossa vammaisen oppilaan ei myöskään koettu heikentävän muiden oppilaiden oppimistuloksia. Myös Odomin, Deklyen ja Jenkinsin (1984) tutkimus tukee näitä tuloksia.

Avustajan tuki muille lapsille vaihteli tapauskohtaisesti. Niklaksen ja Henrin tapauksissa apua riitti muille selvästi eniten. Avustaja on usein aluksi vammaisen lapsen lähituntumassa ja keskittyy pääsääntöisesti tähän. Henrin kohdalla oli löydetty toimiva ratkaisu tilanteen kehittämiseksi eteenpäin; avustajalla oli oma työskentelypaikka, josta käsin hän oli hyvin kaikkien käytettävissä. Muiden paitsi Jaakon kohdalla avustaja auttoi muita lapsia ainakin jossakin määrin. Opettajat näkivät tämän etuna. Oppimisilmapiiri oli vammaisen lapsen läsnäolon vuoksi muuttunut neljässä tapauksessa yleisesti hyväksyvämmäksi ja kannustavammaksi. Tämä ilmeni muun

muassa siten, ettei muiden vaikeuksille naureskeltu eivätkä muut pelänneet vastata väärin.

Vammaisen lapsi ei ollut selkeä häiriötekijä muille oppilaille luokassa. Niklaksen, Juhan, Tonin ja Henrin opettajat kertoivat alussa tehdyn työtä sopeutumisen eteen, mutta tilanteet olivat normalisoituneet. Jos vammaisen lapsi tutkimushetkellä häiritsi, hän teki sen yleensä puhumalla ääneen hiljaisina hetkinä. Häiriö oli ajoittaista ja muut oppilaat reagoivat siihen itse sanallisesti kuten muihinkin häiriötekijöihin yleensä. Haittatekijöinä ilmeni Juhan ja Henrin kohdalla heidän hitautensa esimerkiksi pukemistilanteissa, jossa muut oppilaat saivat odotella. Kukaan opettajista ei ollut hidastanut opetusta vammaisen lapsen vuoksi, eikä täten kyllästymistä vammaiseen oppilaaseen ilmennyt. Tämä tulos tukee Peckin, Carlsonin ja Helmstetterin (1992) tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan vammaisella lapsella ei ollut opetuksellisesti haitallista vaikutusta muihin lapsiin.

Sosiaalisen puolen vaikutukset olivat kaikilta osin hyvin yhdensuuntaisia. Kaikissa tapauksissa vammaiseen lapseen suhtautuminen oli normalisoitunut hyväksyvälle tasolle. Alussa Tonin kohdalla esiintynyt tyttöjen ylihuolehtivuus ja Niklaksen luokkakavereiden puoliaan pitämättömyys olivat muuttuneet tavalliselle tasolle. Hallin ja McGregorin (2000) tutkimustulokset saivat suuntaa antavaa tukea, kun Niklaksen ja Henrin tapauksissa muiden oppilaiden suhtautuminen oli muuttunut poikien kasvaessa siten, etteivät he kelvanneet enää mukaan kaikkiin poikien tekemisiin. Kaikissa tapauksissa vammaisen oppilaan nähtiin lisäävän muiden oppilaiden yleistä hyväksyntää erilaisuutta kohtaan. Tätä saavutusta sekä opettajat että vanhemmat pitivät tärkeänä. Sosiaalista haittaa muille oppilaille oli ainoastaan Juhan tapauksessa ja sitäkin enää vähän. Sosiaaliset vaikutukset ovat samansuuntaisia muun muassa Peckin, Donaldsonin ja Pezzolin (1990) tutkimuksen kanssa, jossa todettiin muiden lasten hyötyneen vammaisen lapsen luokalla olostakin monin tavoin.

Yhteenvedonä tämän tutkimuksen tuloksien pohjalta voi sanoa, että vammaisen oppilaan opettaminen yleisopetuksen luokassa ei vaikuta muiden oppilaiden oppimistuloksiin heikentävästi eikä vähennä heiltä minkäänlaisia oppimisen mahdollisuuksia. Sosiaalinen hyöty näkyy nopeasti laajemminkin erilaisuuden

sietämisenä ja hyväksymisenä. Häiriötekijöinä olivat lähinnä vammaisen oppilaan ääneen puhuminen, mikä oli vain ajoittaista. Voidaan sanoa, että muiden lasten kohdalla hyödyt olivat selvästi haittoja merkittävämmät.

Tutkimuksen luotettavuus Omassa käsityksmaailmassani yhdyin Alasuutarin (1999, 88) ja Varron (1992, 63) ajatukseen siitä, että samasta aineistosta on useita tulkintamahdollisuuksia. Aineiston paikka ilmiön kokonaisuudessa antaa analysointimahdollisuuksille vain väljät kehykset. Tynjälän (1991, 390) mukaan tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä yksin tutkija, joka tuntee ainoastaan tutkimusympäristön. Näin sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tässä työssä olen pyrkinyt tukemaan tulosten siirrettävyyden mahdollisuutta mahdollisimman rikkaalla kuvailulla. Lincolnin ja Guban (1985, 305-307), Pattonin (1990, 464-472) sekä Eskolan ja Suorannan (1998, 69-72) mukaan vastaavuutta voidaan lisätä myös triangulaation keinoin. Integraatioprojektissa ja siten myös tässä tutkimuksessa käytettiin trianguloivaa tutkimustapaa menetelmien, aineistojen ja tutkijoiden osalta.

Tutkimuksen luotettavuutta pohdin tässä työssä projektityön luonteen sekä aineiston ainutkertaisuuden kautta. Tutkimukseni vahvuutena näen paitsi trianguloivan tutkimustavan yleensä myös sen sisällä erityisesti lasten vanhempien haastattelut. Nämä tukevat useassa kohtaa opettajien käsityksiä. Materiaalin monipuolisuus ja runsaus kaiken kaikkiaan vaikuttaa mielestäni luotettavuutta lisäävästi. Kritisoida voi toisaalta sitä, miten eri tutkijoiden keräämät aineistot on sovitettavissa yhteen. Oma tulkintani on yksi tapa kertoa löydöistä. Tutkimuksen heikkoutena näen rajallisen ajankäytön, mikä supisti aineiston hankintamahdollisuuksia. Myös lisätietopyyntöihin vastaamatta jättäminen oman aiheeni kohdalla vaikutti löytöjen luotettavuuteen heikentävästi. Myöskään member-checkingiä ei ajanpuutteen vuoksi käytetty.

Tutkimusmenetelmä oli mielestäni tutkimukselle sopiva tuoden tutkimukseen osallistuneiden äänen hyvin kuuluviin. Tämän tutkimuksen tulokset ovat suuntaa antavia siitä, minkälaisia vaikutuksia vammaisella lapsella on muihin lapsiin yleisopetuksen luokassa.

Jatkotutkimusaiheita Tämän tutkimuksen tulokset on kerätty lyhyen aikavälin kokemuksista; viisi oppilasta oli 1.-luokalla koulussa. Mielenkiintoista olisi selvittää vammaisen oppilaan vaikutuksia enemmän eri ikäisiin oppilaisiin. Toisaalta erittäin mielenkiintoinen tutkimus olisi kohdentaa vammaisten luokkakavereille itselleen, varsinkin hieman vanhempana, jolloin kokemusta olisi jo pidemmältä ajalta. Olisi myös kiinnostavaa tutkia sellaisia aikuisia, joiden luokalla on lapsena ollut vammaisen oppilas; minkälaisia sosiaalisia vaikutuksia sijoituksella olisi ilmennyt myöhemmin. Tätä merkitystä pohdin erityisesti alati monimuotoistuvien työyhteisöjen kannalta. Ja myös laajempia yhteiskunnallisia arvoja ja asenteita muokkaavana tekijänä.

LÄHTEET

Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Evans, P. (2000). Including students with disabilities in mainstream schools. Teoksessa: H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality*. Helsinki: Hakapaino. s. 31-39.

Hall, L. J. & McGregor, J. A. (2000.) A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, 34, 114-126, 153.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Mobergs, S. & Tuunainen, K. (2001). *Erytyispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B. & Palombaro, M. M. (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61, 242-253.

Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *The Journal of the Assosiation for Persons with Severe Handicaps*, 19, 290-301.

Hurskainen, H-M. & Pulkkinen, S. (1996). *Yksilöintegraatio musiikinopetuksessa. Tapaustutkimus kehitysvammaisen oppilaan opiskelusta peruskoulun ensimmäisen luokan musiikinopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.

Ihatsu, M. (1987). *Vammaisten oppilaidensosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 5.

Ihatsu, M. (1995). *Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 57. Erityiskasvatus.

Jylhä, I. (1998). *Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteutuminen kuvaamataidon opetuskokeilussa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Kivirauma, J. (2001). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. Täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. s. 23-33.

Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista (380/1987).

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Moberg, S. (1984). *Poikkeavuuden hyväksyminen ja poikkeavien sosiaalinen etäisyys*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Moberg, S. (1995). Integraatiota - uskon vai tiedon pohjalta. Teoksessa O. Ikonen & M. Sassi. (toim.) *Raportti: Erityiskasvatuksen 19. Pohjoismainen kongressi 3.-5.8.1994*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. s. 91-111.

Moberg, S. (1998). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, s. 136-161.

Moberg, S. (1999). Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa: O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten?* Helsinki: Kehitysvammaliitto. s. 38-61.

Murto, P. (2001). Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 30-54.

Naukkarinen, A & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö - välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 96-124.

Odom, S. L., Deklyen, M. & Jenkins, J. R. (1984). Integrating handicapped and non-handicapped preschoolers: developmental impact on nonhandicapped children. *Exceptional Children*, 51, 41-48.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park, CA: Sage.

Peck, C. A., Carlson, P. & Helmstetter, E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for typically developing children enrolled in integrated early childhood programs: a statewide survey. *Journal of Early Intervention*, 16, 53-63.

Peck, C. A., Donaldson, J. & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *The Journal of the Assosiation for Persons with Severe Handicaps*, 15, 241-249.

Perusopetuslaki (628/1998).

- Pöyhönen, S. (1997). *Saako vammaisen lapsi ystäviä tavallisella luokalla?* Research reports, 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos.
- 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. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 147-157.
- Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla.* Jyväskylä: Atena.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (1994). *Vammaisten henkilöiden yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet.* Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 1994: 25.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (1995). *Kohti yhteiskuntaa kaikille. Vammaispoliittinen ohjelma.* Helsinki: Sosiaali ja terveysministeriön julkaisuja 1995: 10.
- Staub, D. & Peck, C. A. (1994/1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52, 36-40.
- Staub, D., Schwartz, I. S., Gallucci, C. & Peck, C. A. (1994). Four portraits of friendship at an Inclusive school. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 314-325.
- Strömmer, K. & Jahnukainen, M. (1996). Katsaus erityisopetuspalveluihin tutkielmatiedon valossa. Teoksessa: H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saesma & P. Virtanen (toim.) *Erytisopetuksen tila. 2. tarkistettu painos.* Helsinki: Opetushallitus. s. 334-351.
- Tilastokeskus (2001). *Koulutus. Peruskoulun tilastotietoja. 14.11.2001.* Saatavilla [www-muodossa: http://www.tilastokeskus.fi/tk/he/perusk.html](http://www.tilastokeskus.fi/tk/he/perusk.html)

- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. (1996). Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa: H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila. 2. tarkistettu painos*. Helsinki: Opetushallitus. s. 7-24.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusasetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22, 387-398.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehkakoski, T. (1998). Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, s. 88-102.
- Virtanen, P. (2001). Erityishuoltoa ja -opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, s. 49-66.
- Virtanen, P. & Ikonen, O. (2001). Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Teoksessa: O. Ikonen & P. Virtanen. (toim.) *HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus. s. 36-51.
- York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Heise-Neff, C. & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58, 244-258.