

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/526/>

## **INTEGRAATIO YLÄASTEELLA**

### **Liikuntavammaisen oppilas yleisopetuksessa**

Sari Kumpulainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syksy 1997

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja Paula Määttä

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten fyysisesti yksilöintegroidun liikuntavammaisen oppilaan fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio ovat toteutuneet normaaliyläasteella, miten oppilas selviytyy yläasteen koulussa oppijana ja mitä valmiuksia aineenopettajilla on opettaa integroituja oppilaita. Tutkimus on etnografinen tapaustutkimus. Tutkimuskohteena oli yleisopetuksen yläaste, yksi sen seitsemänsistä luokista, tällä luokalla opiskeleva 14-vuotias selkäydinkohjuvammaisen poika, sekä hänen muut opetusryhmänsä ja opettajansa. Tutkimuskoulu oli noin 400 oppilaan kaupunkiyläaste, jonka fyysisessä yhteydessä on liikuntavammaisten erityiskoulu. Aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessani olivat havainnointi, haastattelu, sosiometrinen kysely sekä kirjalliset dokumentit. Tutkimukseni aineistonkeruujakso oli 11.1. - 31.5.1996. Analysoin tutkimusaineistoni kvalitatiivisilla analysointimenetelmillä.

Tutkimuksen tulosten mukaan koulun fyysinen ympäristö soveltui kohtalaisen hyvin liikuntavammaiselle oppilaalle. Oppilaalla oli kuitenkin erityisesti tilantarve- ja ulottumisongelmia koulun opetustiloissa. Tilojen toimivuus asetti rajoituksia integraatiota tukevien joustavien opetusmenetelmien käytölle. Liikuntavammaiselle oppilaalle ei oltu tehty henkilökohtaista opetussuunnitelmaa eikä hän saanut erityisopetusta. Aineenopettajat eivät myöskään yleensä yksilöineet opetustaan vammaiselle oppilaalle. Opetusta eriytettiin lähinnä henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan mukanaololla, ja liikuntaan oppilas osallistui yleensä erityiskoulun opetusryhmässä. Koulunkäyntiavustajan toimenkuva oli hajanainen. Liikuntavammaisella oppilaalla oli lieviä oppimisongelmia, joita kuvaan kognitiivisesta ja neuropsykologisesta informaation prosessoinnin näkökulmasta ja systeemisen motivaatio-orientaatiomallin avulla. Oppilas selviytyi tuettuna yläasteen koulussa kohtalaisesti. Liikuntavammaisen oppilas oli sosiaalisesti integroitunut luokkaansa, mutta hänen sosiaalinen integraationsa ei toteutunut kuitenkaan kaikissa opetusryhmissä. Aineenopettajia ei oltu perehdytetty liikuntavammaisen oppilaan opettamiseen eikä heillä ollut yleensä opintoja erityispedagogiikasta.

Integraation toteutuminen ei ole yksiselitteistä. Yläasteella integraatiossa on ongelmana vammaisen oppilaan yksilöllisten kasvatuksellisten tarpeiden huomioon ottaminen ja opettajien yhteistyön puute. Erityisopettajan panos integraation tukena, henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen integroiduille vammaisille oppilaille ja integraatiota

toteuttavien opettajien perehdyttäminen ovat tärkeitä edellytyksiä todellisen integraation kehittymiselle.

Avainsanat:

integraatio

liikuntavammainen oppilas

yläaste

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tehtävät .....	1
1.2 Integraatio ja sen lähikäsitteet .....	4
1.3 Ekologinen lähestymistapa .....	8
2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	11
2.1 Tutkimuskohde .....	11
2.2 Aineiston keruu .....	12
2.3 Aineiston analysointi ja tulkinta .....	20
2.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	24
3 LIIKUNTAVAMMAISEN OPPILAAN FYYSSINEN INTEGRAATIO.....	28
3.1 Koulun fyysinen ympäristö .....	28
3.2 Tilojen saavutettavuus .....	30
3.3 Tilojen toimivuus .....	34
3.4 Aika-tila ulottuvuus .....	36
4 LIIKUNTAVAMMAISEN OPPILAAN TOIMINNALLINEN INTEGRAATIO ..	38
4.1 Villen opetusjärjestelyt .....	38
4.2 Koulupäivään liittyvä muu toiminta .....	46
4.3 Koulunkäyntiavustajan merkitys .....	47
4.3.1 Avustajan toimenkuva .....	47
4.3.2 Villen henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan tarve .....	52
5 LIIKUNTAVAMMAISEN OPPILAAN SOSIAALINEN INTEGRAATIO .....	55
5.1 Villen luokka .....	56
5.2 Villen sosiaaliset suhteet, asema ja vaikutus luokassa .....	60
5.3 Ville eri oppiaineiden opetusryhmissä .....	71
5.3.1 Fysiikka / kemian ja biologian opetusryhmät .....	72
5.3.2 Erityiskoulun liikuntatunnit .....	73
5.4 Avustajan suhde Villeen ja muihin oppilaisiin .....	74



6 FYYSISESTI YKSILÖINTEGROITU LIIKUNTAVAMMAINEN OPPILAS OPPIJANA .....	78
6.1 Villen luonteenpiirteet ja vahvuudet oppijana .....	78
6.2 Näkökulmia Villen oppimisen ongelmiin .....	80
6.2.1 Informaation prosessoinnin ja hienomotoriikan ongelmat .....	81
6.2.2 Motivaatio-ongelmat ja vuorovaikutustilanteet .....	90
6.2.3 Alisuoriutuja vai motivoitumaton ? .....	99
6.3 Villen avun tarve oppimisessa .....	100
6.4 Koulunkäyntiavustajan tuen tarve Villen oppimisen ohjaamiseen .....	102
7 YLÄASTEEN AINEENOPETTAJIEN VALMIUDET INTEGRAATIOSSA ...	104
7.1 Aineenopettajien perehtyneisyys .....	104
7.2 Aineenopettajien perehdytyksen ja tuen tarve .....	106
8 POHDINTA .....	113
LÄHTEET .....	120
LIITTEET .....	127

## 1 JOHDANTO

### 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tehtävät

Erityisopetusta tarvitsevien lasten ja nuorten integraatiota on tutkittu Suomessa sekä yliopistojen yhteishankkeena että yksittäisissä tutkimuksissa (vrt. Moberg, Srömmer & Tuunainen 1996, 531-537). Liikuntavammaisen oppilaan fyysiseen yksilöintegraatioon ja sosiaalisen integraation kehittymiseen sen yhteydessä ala-asteella on paneuduttu Suomessa sekä osana laajempia tutkimuksia (mm. Ihatsu 1987, Ihatsu & Pulkki 1990, Määttä 1989) että suoraan opinnäytetöissä (mm. Liutu & Vuori 1990), mutta yläasteen problematiikkaa ei meillä ole tutkittu. Tällaisella tutkimuksella on kuitenkin tarvetta, sillä yläaste aineenopettajajärjestelmiseen ja eri opetusryhmineen muodostaa hyvin erilaisen ympäristön integraation toteuttamiselle kuin ala-aste. Aineenopettajien valmiuksia kohdata integroitu liikuntavammaisen oppilas ei myöskään ole maassamme tutkittu.

Vammaisten oppilaiden integraatiotutkimuksissa on perinteisesti keskitytty suurelta osin suurista tapausmääristä tehtyihin kvantitatiivisiin analyysihin. Integraatiotoimenpiteiden kohteina olevat vammaryhmät ja eritoten yksilöt ovat tapauksina usein hyvin erilaisia ja ainutlaatuisia. Siksi myös pienten ryhmien kvalitatiivisella analyysillä on oma tarpeensa. (vrt. Moberg 1982, 299.) Kvalitatiivinen tapaustutkimus voi tarjota monipuolisen kokonaiskuvan integraation toimivuudesta yksilötasolla, jolloin se on pohjana myös integraation tuloksellisuuden ja onnistuneen integraation edellytysten pohdinnalle. Integraatiotutkimuksessa tarvitaankin lisää spesifiä tietoa erilaisista integraatoratkaisuista ja niiden toimivuudesta (Moberg 1996, 134). Tämän tiedon tarjoamiseen yksilötasolla tutkimuksessani pyrin.

Mobergin (1996, 123-126) mukaan Suomen peruskoulussa saa erityisopetusta jossakin muodossa noin 16 % oppilaista. Näistä erityisoppilaista 80 % saa opetusta tavallisissa luokissa täysiaikaisesti tai lähes täysiaikaisesti, jolloin näiden oppilaiden voidaan katsoa olevan integroituja. Nämä luvut eivät kuitenkaan kerro totuutta fyysisen integraation kehittymisestä. Segregoidussa erityisopetuksessa olleiden oppilaiden osuus koko ikäluokasta on 2-3 % ja se on pysynyt suunnilleen samana viimeiset kolmekymmentä vuotta. Fyysisen integraation toteuttamisen aste riippuu ja vaihtelee oppilaan vamma-tyypin,

vamman vaikeusasteen ja niihin liittyvien erityistarpeiden mukaan. Tilastotiedot fyysisen integraation määristä voivat siis olla harhauttavia. Esimerkiksi opetushallituksen tilastotiedoissa (lukuvuosilta 1987-88 ja 1994-95) ei ole mukana niitä yleisopetuksessa olevia vammaisia oppilaita, jotka opiskelevat täysin yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti ollen näin täysin integroituja olematta "erityisoppilaita", sillä opetushallituksen tilasto on koottu käytetyn opetussuunnitelman erityisyyden mukaan. Liikuntavammaisten opetussuunnitelmaa käytettäessä fyysinen integraatio on edelleen melko harvinaista: EVY-opetusta saavista peruskoululaisista 8 % opiskeli integroidusti lukuvuonna 1994-95. Ylemmän kouluhallinnon kannattama integraatioajattelu ei ole johtanut tavoiteltuun luokkamuotoisen erityisopetuksen vähentymiseen. Vaikka integraatioajattelua sinänsä edustava osa-aikainen erityisopetus onkin lisääntynyt, se ei ole tapahtunut ensisijaisesti erityisluokkia vähentämällä.

Ihatsun ja Pulkin (1990) tutkimuksessaan tekemä kartoitus on laajin Suomessa tehty yksilöintegraatiota koskeva selvitys (Moberg 1996, 128). Tämän kartoituksen mukaan kevätlukukautena 1989 peruskoulun ala-asteella yleisopetuksen opetusryhmissä opiskeli 1338 erityisluokkaopetukseen diagnosoitua suomenkielistä oppilasta. Valtaosa (83 %) näistä fyysisesti integroiduista oppilaista opiskeli yleisen opetussuunnitelman mukaan. Integroiduista oppilasryhmistä toiseksi eniten oli liikuntavammaisia (317) oppilaita, joista 81 % opiskeli yleisen opetussuunnitelman mukaan. (Ihatsu & Pulkki 1990, 57.)

Kiinnostuin tästä tutkimusaiheesta tehdessäni erityispedagogiikan proseminaari -työtäni tapaustutkimuksena normaalikoulussa olevan kuudesluokkalaisen liikuntavammaisen Villen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Villen ja hänen elämäntilanteeseensa tutustuminen innostivat minua seuraamaan Villen selviytymistä tulevalla yläasteella. Proseminaari -työssäni jätin tarkoituksella integraationäkökulman vähäisemmälle huomiolle, vaikka työni voidaankin katsoa kuuluvan sosiaalisen integraation tutkimuksiin. Nyt tässä tutkimuksessani integraation ja sen problematiikan pohtiminen ovat oleellisia.

Mobergin (1984, 32) tutkimuksessa poikkeavien oppilaiden opettajat suhtautuivat epäilevämmiin integraatioon poikkeavan oppilaan tiedollisen kehityksen kannalta arvioituna. Opettajat näkivätkin fyysisen integraation arvon pikemmin sosiaalisen integraation kehittymisessä kuin poikkeavan oppilaan kehittymisessä. Yksilöintegraation toimivuutta

kuvailtaessa onkin tärkeää kuvata myös, miten oppilaan tiedolliset taidot ovat kehittyneet. Sosiaalisen integraation toteutumisen lisäksi on huomioitava pystyykö koulu vastaamaan oppilaan yksilöllisiin kasvatuksellisiin tarpeisiin (vrt. Moberg 1996).

Ryhtyessäni keräämään aineistoa tarkoitukseni oli tutkia kuinka liikuntavammainen oppilas selviytyy normaaliyläasteella ja kuinka hän on integroitunut kouluyhteisöönsä. Toisena tarkoituksena tutkimuksessani oli selvittää mitä valmiuksia aineenopettajilla on opettaa integroitua oppilasta: mitä ongelmia ja tuen tarvetta heillä on ollut ja ovatko he saaneet tarvitsemaansa tukea. Aineiston keräämisen lähtökohtana olleen laajan ja tarkasti rajaamattoman tehtävänasettelyn vuoksi tutkimusaineisto mahdollistaa monien teemojen tarkastelun useista eri näkökulmista. Laaja tehtävänasettelu mahdollistaa lisäksi kokonaisvaltaisen näkökulman kohdehenkilöni elämäntilanteen tarkasteluun koulussa. Aineiston keruun lähtökohdista ja aineistosta esiin nousseiden kysymysten tarkentamina *tutkimustehtävänäni* on:

1. Miten liikuntavammaisen oppilaan fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio ovat toteutuneet yläasteella ?
2. Miten fyysisesti yksilöintegroitu liikuntavammainen oppilas selviytyy yläasteen koulussa oppijana ?
3. Mitä valmiuksia aineenopettajilla on opettaa integroituja oppilaita ?

Tutkimukseni raportoinnissa limittyvät teoria, tutkimusaineistoni ja -tulokseni keskenään, jolloin esittelen teoria-asiat kyseisessä asiayhteydessä. En ole halunnut sitoutua tutkimuksessani kiinteästi vain yhteen tarkastelunäkökulmaan, vaan olen pyrkinyt kattavaan kuvaukseen liikuntavammaisen oppilaan integraation toteutumisesta, jolloin on mielestäni perusteltua tarkastella eteen tulevia kysymyksiä monesta näkökulmasta. Toisaalta ekologinen lähestymistapa toimii tutkimukseni viitekehyksenä. Ekologinen lähestymistapa soveltuu pyrkimykseen ymmärtää vammaisen nuoren integraatioprosessin kokonaisuutta eri osajärjestelmien avulla (Murto 1992, 35). Siinä vammaista yksilöä tarkastellaan ympäristön laajempien järjestelmien: mikro-, meso-, ekso-, ja makrosysteemien osana sekä näiden ja yksilön välistä vuorovaikutusta. (vrt. Bronfenbrenner 1979.)

## 1.2 Integraatio ja sen lähikäsitteet

Vammaishuollossa on 1960-luvulta lähtien alettu yhä painokkaammin puhua täydestä osallistumisesta, tasa-arvosta ja normalisaatioperiaatteesta. **Normalisaatioperiaate** esitettiin Pohjoismaissa 1960-luvulla, jolloin sen lähtökohtana oli mahdollistaa kehitysvammaisten elämän olosuhteiden normaalius. (Moberg 1993, 138-139.) Normalisaatiossa pyritään mahdollistamaan vammaisille ihmisille sellaiset elämäntavat ja elämän olosuhteet, jotka ovat joko mahdollisimman lähellä tai vastaavat täysin yhteiskunnan ja kulttuurin tavallisia olosuhteita ja elämäntapoja (Nirje 1993, 1-3). Wolfensberger kehitteli normalisaatioperiaatetta eteenpäin lisäten siihen uusia puolia. Hän pohjaa normalisaation määritelmän eri tasoilla tapahtuvaan vuorovaikutustapahtumaan, jossa tulisi kaikin mahdollisin keinoin pyrkiä siihen, että normaali eli ei-vammaisen tulkitseisi poikkeavan eli vammaisen normaaliksi. Wolfensbergerin normalisaatioperiaatteen määrittelyn lähtökohta on Nirjeä "ekologisempi": normalisaation rakenteenne käsittää yksilö-, yhteisö- ja yhteiskunnan tasot, ja hänen mukaansa yksilön lisäksi myös ympäristön täytyy sopeutua. (Ihatsu 1987, 32-34; Murto 1992, 25; 28)

**Integraatioajattelu** edustaa normalisaatioperiaatetta. Normalisaatiota on usein pidetty päämääränä ja integraatiota sen saavuttamisen keinona ja toteuttamistapana (Ihatsu 1995, 6; Murto 1992, 17). Integraatioajattelulla tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityisopetus mahdollisimman pitkälle yleisen opetuksen yhteydessä ja siihen sulautettuna (Moberg 1993, 133-135; 1996, 121.) Murron (1992, 17) mukaan integraatio merkitsee käytännössä sitä, ettei yksilöä luokitella vammaisuuden ja erityispalveluiden perusteella jonnekin muualle kuuluvaksi, vaan hän voi käyttää mahdollisuuksien rajoissa yleisiä palveluja. Lisäksi integraation periaatteen mukaisesti yksilön mahdollisesti tarvitsema apu saadaan normaalissa ympäristössä, ettei avun takia yksilön tarvitse eristäytyä muiden toimintojen parista.

Integraatio-käsitettä on käytetty vastakohtana **segregaatio** -käsitteelle, joka tarkoittaa eristäviä koulunkäyntiratkaisuja, erillistä erityisopetusta (Murto 1992, 17). Integraatioajattelussa voidaan erottaa kaksi eri näkemysuuntaa. Toinen näistä on desegregaatio, pois segregaatiossa näkemys, jota integraatio sananmukaisesti edustaa. Tämän näkemysuunnan mukaan integraation toteuttaminen on edellyttänyt segregatiota; jotta oppilas

voisi tulla koulussa integroiduksi, hänen täytyy tulla segregoiduksi (Ihatsu 1995, 11). Toisen näkemyksen, ei-segregoinnin eli nonsegregaation, lähtökohtana on yksi yhteinen koulu kaikille. Tämä näkemysuunta liittyy integraation idealistiseen tavoitteeseen; yhteen yhteiseen koulujärjestelmään, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia pystyen tällöin huomioimaan koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. Integraatio-käsite on usein nähty hyvin vaikeaselkoisena. Käsitettä käytettäessä onkin hyvä tunnistaa käsitteen molempien lähtökohtanäkemyksen ero selkeyden parantamiseksi. (Moberg 1993, 133; 139.)

Yhdysvalloissa integraatiokeskusteluun on 1970-luvulta saakka liitetty **mainstreaming** -käsite. Kauffmanin (1975, 4) määritelmän mukaan **mainstreaming** tarkoittaa jatkuvaan yksilölliseen kasvatussuunnitelmaan ja -ohjelmaan perustuvaa poikkeavien oppilaiden ajallista, opetuksellista ja sosiaalista integraatiota muiden ikätovereiden kanssa. (Moberg 1993, 139). **Mainstreaming**-käsitteen voidaan katsoa vastaavan läheisesti Pohjoismaissa käytettyä integraatio-käsitettä (Ferguson 1994, 9). Tässä ajattelussa lähtökohtana on fyysinen integraatio. Yhdysvalloissa voimistui 1970-luvulla uudentyyppinen suhtautuminen koulutukseen ja **mainstreaming**-käsitteeseen liitettiin vähiten rajoittavan ympäristön (least restrictive environment, LRE) periaate. Tällä periaatteella tarkoitetaan erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetuksen toteuttamista mahdollisimman pitkälle muun opetuksen yhteydessä. (Murto 1992, 26-27.) **Mainstreaming** perustuu yksilölliseen kasvatusohjelmaan (IEP) ja se edellyttää yleisopetuksen ja erityisopetuksen hallinto-, opetus- ja tukipalveluhenkilöstön vastuun selkeytystä. (Moberg 1993, 140; Murto 1992, 27.)

Integraation käsitteestä voidaan erottaa koulutuksessa sisällöllisesti erilaisia muotoja :

1. **Fyysinen integraatio** tarkoittaa vammaisten oppilaiden sijoittamista muiden oppilaiden joukkoon. Fyysinen integraatio voi olla joko fyysistä yksilöintegraatiota, jolloin erityisopetuksen tarpeessa oleva yksittäinen oppilas on sijoitettu normaaliluokkaan tai fyysistä luokkaintegraatiota, jolloin erityisluokka on sijoitettu normaalikouluun.
2. **Toiminnallinen integraatio** on erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteisten resurssien käyttöä, niiden samanaikaista hyödyntämistä, suunniteltua yhteistyötä ja yhteistoimintaa.
3. **Sosiaalinen integraatio** ilmenee luonnollisina, spontaaneina ja myönteisinä kontakteina, vuorovaikutuksena ja ystävyysuhteina vammaisten ja muiden oppilaiden sekä henkilökunnan välillä. Lisäksi sosiaalinen integraatio ilmenee siinä kuinka vammaiset

kokevat itsensä ja kuinka heidät koetaan ryhmän luonnolliseksi osaksi.

4. **Yhteiskunnallinen integraatio** tarkoittaa, että integroitava poikkeava yksilö sijoittuu koulun jälkeen yhteiskuntaan täysiarvoisena henkilönä. Tällöin vammaisella on aikuisena tasavertaiset mahdollisuudet, oikeudet ja velvollisuudet kuin muillakin yksilöillä yhteisöelämässä. (Moberg & Ikonen 1980, 53-56; Moberg 1982, 287; 1984, 12-13; 1993, 141.)

Integraatiota ja sitä koskevaa tutkimusta on hämärtänyt osaltaan se, että integraation eri muotoja ei ole erotettu toisistaan. Usein erottamatta on jäänyt myös integraatio keinona ja integraatio päämääränä. Integraation kannattajat ovat usein nähneet fyysisen integraation päämääränä sinänsä. Tällöin pedagogisesti poikkeavien oppilaiden koulutus on järjestetty hyvin silloin, kun oppilaat on sijoitettu yleisiin kouluihin ja normaaliluokkiin välittämättä muusta. Useimmiten nähdään kuitenkin, että integrointi koulussa muodostaa keinon itse päämäärän - yhteiskunnallisen integraation - saavuttamiseen. Tällöin oletetaan, että fyysinen integraatio synnyttää toiminnallista integraatiota ja nämä edelleen luovat edellytykset sosiaaliselle ja yhteiskunnalliselle integraatiolle. (Moberg & Ikonen 1980, 56-61; Moberg 1982, 287; 1993, 141.) Länsimaisen integraatioajattelun mukaan todellinen ja tavoiteltava integraatio kouluaikana on sosiaalista ja aikuisiässä sosiaalista ja yhteiskunnallista. Fyysinen läheisyys ei kuitenkaan automaattisesti johda toiminnalliseen integraatioon tai takaa positiivisen vuorovaikutuksen syntyä poikkeavien ja muiden välille. Sosiaalisen integraation kehittymiseen tarvitaan monia lisäedellytyksiä ja ympäristön tukea. (Moberg 1996, 123; 131.)

Yhdysvalloissa on syntynyt 1980-luvun lopulla uusia integraatio-liikkeitä, jotka pyrkivät entistä voimakkaammin korostamaan integraatio-ajattelun idealistisia tavoitteita vaatien täydellisempää erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista. Tällainen uusi liike on **inclusive education** -liike, jonka kannattajat vaativat kaikille lapsille oikeutta päästä osallisiksi samoista palveluista heti alusta lähtien. Koulunkäynnissä tämä tarkoittaa, että kaikki oppilaat käyvät tavallista koulua tavallisessa luokassa yhdessä ikätovereittensa kanssa. Inclusive education -liikkeen pääperustelu on, että koska kaikki oppilaat eroavat toisistaan erilaisten oppimistyyliensä, tarpeittensa ja kiinnostuksiensa mukaan, opetusta tulee kehittää niin, että se voi mukautua tähän eroavaisuuteen jokaisessa koululuokassa. (Ferguson 1994, 10-11; Ihatsu 1995, 102; Moberg 1994, 27.)

Yhdysvalloissa inclusion-ajattelun kannattajat käyttävät usein integraatio- ja inclusion-käsitettä rinnakkaisina, jolloin he tarkoittavat integraatiolla sen nonsegregaatio-näkemyistä. Toisaalta Inclusion Times (1993) perustelee artikkelissaan termien eroja. Mainstreaming-ajattelu ja integraatio ovat kehittyneet kahden erillisen koulujärjestelmän (yleisopetuksen ja erityisopetuksen) olemassaolosta. Tällöin integraatioon sisältyy vähemmistöjärjestelmän eli erityisopetukseen osallistujien salliminen liittyä suositumpaan, valtavirran järjestelmään eli yleisopetukseen. Integraatiota ensin on oltava segregatio. Inclusion-ajattelun mukaan alun alkaen ei ole olemassa kuin yksi yhteinen koulujärjestelmä, jolloin integraatiota ei tarvita, koska alun alkaenkaan eristämistä ei ole.

Mobergin mukaan nykyinen suomalainen erityiskasvatus sijoittuu segregatio - inclusion-ideologioiden välimaastoon, ehkä kuitenkin lähemmäs perinteistä segregatio-ajattelua (1990, 244-245). Erityisopetuksen tarpeessa olevien oppilaiden integraatio onkin jäänyt Suomessa osittaisen integraation tasolle. 1980-luvulla integraation esteitä purettiin lainsäädännöstä ja oppilashuolto ja erityisopetuksen tukimuodot kehittyivät. Normatiiviset, koulun ulkopuolelta tulevat koulutekstit ja hallintomääräykset eivät kuitenkaan kyenneet tuomaan oleellista muutosta integraatiotilanteeseen: integraatioprosessi eteni lähinnä makrotasolla. (Ihatsu 1995, 81- 89.)

Tutkimukseni kohdehenkilö on kasvanut yhdessä ns. normaalien luokkatovereidensa kanssa. Hän ei ole alunperin ollut segregoitu, joten näin ollen häntä ole tarvinnut myöskään integroida. Integraatio-käsitteen käyttö tässä tutkimuksessa on kuitenkin perusteltua, sillä käsite on vakiintunut suomalaiseen erityiskasvatukseen ja Suomessa on käytössä segregoitu erityisopetuksen toteuttamisjärjestelmä. Tässä työssä fyysinen yksilöintegraatio on tapahtunut: liikuntavammaisen oppilas opiskelee tavallisessa peruskoulussa. Tarkoituksenani työssäni on kuvata ja arvioida miten eri integraation muodot ovat toteutuneet liikuntavammaisen oppilaan kohdalla yläasteen koulussa ja pohtia niiden toteutumisen edellytyksiä. Fyysinen integraatio on keino päästä kohti päämäärää, yhteiskunnallista integraatiota, jonka toteutumista ei voida tämän työn yhteydessä tutkia. Toiminnallinen integraatio tarkoittaa tässä tutkimuksessa edellä määritellyn lisäksi liikuntavammaisen oppilaan osallistumista koulun opetusryhmien toimintaan siten, että vammaisen oppilaan toiminnan ohjaamisesta vastaa sama henkilö kuin muidenkin oppilaiden toiminnasta (vrt. Mäki 1993, 50). Nyt yläasteella oppilas osallistuu liikuntatunneilla erityiskoulun opetuk-



seen, jolloin hänen voitaisiin ajatella olevan osa-aikaisesti segregoitu. Liikunnanopetuksen tällaista järjestämistä voidaan kuitenkin pohtia eriyttämiskäsitteen avulla. Sosiaalisella integraatiolla tarkoitan tässä työssäni yksilötasolla luonnollista vuorovaikutusta ja ystävyyssuhteita vammaisen oppilaan ja luokkatovereiden sekä henkilökunnan välillä ja vammaisen itsensä ja ryhmän kokemista hänet ryhmän luonnollisena osana.

### 1.3 Ekologinen lähestymistapa

Vammaiselle yksilöllinen haitta on fyysistä suoriutumsvaikeutta, mutta se on myös vuorovaikutus- ja yhteistoimintasuhde ympäristön kanssa. Vammaisuus on toiminnallisen esteen kokemista, jossa ympäristö ja sen olosuhteet vaikuttavat paljon siihen, minkälaista ja missä määrin vammasta on haittaa. Ympäristön esteet, asenteet ja ennakkoluulot voivat saada vammaisen kokemaan itsensä enemmän poikkeavaksi kuin mitä hän on. Integraatiosta ja tasa-arvosta puhuttaessakin voi ympäristö kuitenkin leimata ja pitää vammaista joka tapauksessa poikkeavana. (Murto 1992, 8-9.)

Kasvatustieteessä ekologinen lähestymistapa merkitsee yksilön ja ympäristön välisen dynaamisen vuorovaikutussuhteen tutkimista (Huttunen 1990, 13). Suomessa Määttä (1981, 201) on tarkastellut yhteiskunnan eri toimintalohkojen (asuminen ja elinympäristö; koulutus; työ; sosiaaliturva ja sosiaalipalvelut; terveydenhuolto ja kuntoutus; vapaa-aika ja virkistystoiminta) palveluiden saavutettavuutta vammaisen ihmisen kannalta vuorovaikutteisesti. Toimintalohkojen ja eri sektoreiden kohdalla esiin tulleiden puutteiden ja esteiden tarkastelu edustaa ekologista lähestymistapaa. Nykyisessä erityispedagogisessa tutkimuksessa ekologista lähestymistapaa on käytetty mm. Varhaisvuodet ja erityiskasvatus eli VARHE-tutkimusryhmän tutkimuksissa (mm. Mäki 1993, Virpiranta-Salo 1992).

Bronfenbrenner (1979, 22-26) on luonut systeemitoreettista näkemystä soveltaen ekologisen sosiaalistumisteorian, jossa hän tarkastelee yksilöä ympäristön laajempien järjestelmien: mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemien osana sekä näiden ja yksilön välistä vuorovaikutusta. Tämän teorian mukaan yksilö on erottamaton osa sitä systeemiä, jossa hän kasvaa. Yksilön kehitys tapahtuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa ympäristö vaatii yksilöä mukautumaan olosuhteisiinsa, mutta samalla yksilö pyrkii vaikuttamaan näiden olosuhteiden muuttamiseen itselleen tarkoituksenmukaisemmiksi.

**Mikrosysteemin** muodostaa yksilön välitön lähiympäristö. Yksilö voi olla samanaikaisesti useamman mikrosysteemin jäsen ja näissä mikrosysteemeissä hänellä voi olla useita eri rooleja (Murto 1992, 35.) Villen mikrosysteemejä ovat tässä tutkimuksessa koululuokka ja eri opetusryhmät.

Kasvatuksen onnistumisen kannalta keskeisin systeemi on **mesosysteemi**, joka koostuu yksilön mikrosysteemien välisistä suhteista. Tällöin voidaan tarkastella ympäristöissä olevia kehityksellisiä tai kehitystä estäviä piirteitä ja prosesseja. Oleellista yksilön kehityksen kannalta on se, tukevatko eri mikrotasot toisiaan vai odotetaanko ja vaaditaanko eri mikrotasoilla erilaista käyttäytymistä. (Bronfenbrenner 1991, 12-13; Murto 1992, 35.) Villen mesosysteemeistä tutkimukseni käsittää vuorovaikutussuhteet ja yhteistyön Villen koulun sisällä: opettajien välillä ja heidän ja avustajan välillä; sekä yläasteen ja erityiskoulun opettajien välillä.

**Eksosysteemillä** tarkoitetaan niitä kauempana olevia ympäristöjä, joiden kanssa yksilö ei ole enään suorassa vuorovaikutuksessa. Niiden tapahtumat vaikuttavat kuitenkin suoraan ja välillisesti siihen ympäristöön, jossa lapsi tai nuori kasvaa. Eksosysteemiin kuuluvat esimerkiksi koulutoimi, opetushallinto ja sosiaalityö sekä myös vanhempien sosiaaliset suhteet yhteiskunnassa ja joukkotiedotus. (Bronfenbrenner 1979, 240; 1991, 16; Murto 1992, 36.)

**Makrosysteemi** on laajin ekologisen ympäristön järjestelmä, joka muodostuu tietyn kulttuurin tai sosiaalisen rakenteen mikro-, meso- ja eksosysteemien kokonaisuudesta (Bronfenbrenner 1991, 16). Makrotasolla Villen ja yleensä vammaisten kehitykseen vaikuttavat mm. yhteiskunnassamme vallitsevat yleiset käsitykset vammaisista, heidän integroimisestaan ja asenteet heitä kohtaan, yhteiskuntamme koulutusjärjestelmä, sosiaaliturva, lainsäädäntö, kulttuuri ja arvot (vrt. Murto 1992, 36).

Ekologisessa näkemyksessä vammaisten lasten koulutukseen korostetaan poikkeavuuden kokonaisvaltaista huomioonottamista, jolloin tavoitteena on löytää tasapaino lapsen käyttäytymisen ja ympäristön välille. Tällöin myös vammaisuus nähdään poikkeavuuden sijasta yksilön suhteena ympäristöön. Integraatio voikin kohdistua myös ympäristön ja sen olosuhteiden kehittämiseen vammaisystävällisiksi. Vammaisen yksilön potentiaalin

kehittämisen mahdollisuuksia on tuettava kaikilla ympäristön tasoilla. (Ihatsu 1987, 55; Murto 1995, 35; 50)

Vammaisen oppilaan integraatiossa ei riitäkään yksilökeskeisen työskentelymallin mukainen työskentely, vaan oppilas on nähtävä useiden ryhmien jäsenenä. Systemisen lähestymistavan mukaan koulu voidaan nähdä systeeminä, joka jakaantuu useaan osasysteemiin: luokkiin, opettajakuntaan, henkilökuntaan, ja vakiintuneisiin muihin ryhmiin kuten oppilashuoltoryhmään. Systemisessä lähestymistavassa ei ongelmanratkaisutilanteissa syyllistetä yksittäistä oppilasta koulun perinteiseen tapaan, vaan ongelma nähdään yhteisötasolla, jolloin vaikuttamisen kohteena on poikkeavan yksilön sijasta koko yksilön ja ympäristön, systeemin, vuorovaikutussuhde. Ongelmanratkaisutilanteet edellyttävät yhteistyötä ja kaikkien osapuolten vastuunottoa. Lähestymistavassa ei korosteta päämääriä, vaan prosessia ja muutosta. Muutos koulun kahden osasysteemin välisessä suhteessa heijastuu vähitellen koko kouluun. Oppilaan integroinnin onnistumiseksi olisi systemisen näkökulman mukaan koulun oppilashuollon yhdistettävä sekä yksilön, ryhmän että yhteisön tilannetta valottavat tiedot. (Laaksonen & Wiegand 1989, 45;57-70 , Murto 1995, 53.)

## 2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 2.1 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteena oli eräs kaupunkikoulun yleisopetuksen yläaste, yksi sen seitsemänsistä luokista, tällä luokalla opiskeleva liikuntavammaisen poika, jota tutkimuksessani kutsun Villeksi sekä hänen muut opetusryhmänsä ja opettajansa. Tutkimukseni kohdehenkilön valintakriteereinä oli hänen vaikea-asteinen liikuntavammaisuutensa, opiskelu peruskoulun normaaliyläasteella, lähipaikkakunta sekä se, että hän oli kohdehenkilönä proseminaari -työssäni, jota tehdessäni kiinnostuin hänen elämänvaiheidensa tutkimisen jatkamisesta yläasteella.

Tutkimuskoulu on noin neljänsadan oppilaan yläaste, jossa luokka-asteilla oli viisi rinnakkaisluokkaa. Koulussa oli myös "kymppiluokka" ja opettajajärjestelmällä toimiva pienluokka. Koulun yhteydessä on liikuntavammaisten erityiskoulu, jonka liikuntatunneilla Ville nyt yläasteella kävi. Liikuntavammaisten erityiskoulu käyttää osaksi yläasteen tiloja mm. liikuntasalia ja ruokalaa, ja koulun oppilaat ovatkin jokapäiväinen näky yläasteen käytävillä. Erityiskoulun kaksi pyörätuolia käyttävää oppilasta, Jaakko ja Jari, olivat osaintegroituja Villen luokan äidinkielen, matematiikan ja englannin tunneille.

Ville kävi koko peruskoulun ala-asteen samassa koulussa. Hänen perheensä muuttaessa asumaan toiseen taajamaan erityisesti vammaisille suunniteltuun pienkerrostaloon muutama vuosi sitten Ville jatkoi koulunkäyntiään silloisessa koulussaan. Ville on musiikkiluokalla, jonne siirrytään kolmannella luokalla. Tästä lähtien Villen luokkatoverit olivat pysyneet lähes samoina, ja myös yläasteella Villen luokka oli jatkanut omana luokkana. Villen luokalla oli 22 oppilasta, joista tyttöjä oli 16 ja poikia 6. Luokalla oli tutkimushetkellä luokanvalvojana sijainen, joka oli opettanut luokkaa vuoden 1995 marraskuusta lähtien. Luokan oma luokanvalvoja oli äitiyslomalla ja palanee töihin kahdeksannen luokan alusta. Luokanvalvojan sijainen oli nuori, vastavalmistunut, mutta kuitenkin työkokemusta omaava musiikkia opettava nainen. Villellä oli henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, joka oli pysynyt samana neljännessä luokasta lähtien. Villen koulunkäyntiavustaja oli noin 30-vuotias mies, joka on aikaisemmalta koulutukseltaan sähköasentaja. Muutamien työvuosien jälkeen hän oli käynyt kansanopistossa kasvatus-

tieteen linjan ja saanut näin koulunkäyntiavustajan pätevyyden. Ville oli hänen ensimmäinen työsuhteinen avustettava.

Ville oli tutkimusajankohdallani 14-vuotias. Hänellä on synnynnäinen selkäydinkohju, meningomyeloseele, mistä johtuen hänen lihastensa tunto- ja toimintakyky puuttuvat noin navasta alaspäin. Meningomyeloseelen taudinkuvaan kuuluu vaihtelevan asteinen alaraajojen velttohalvaus, virtsarakon pareesi ja hydrokefalus (Lindy 1982, 1). Villellä on suntilla operoitu hydrokefalus sekä virtsarakon ja suolen pidätyskyvyn puute. Ville käyttää pyörätuolia, jolla hän liikkuu erittäin taitavasti. Hän pystyy kävelemään kotona kävelytuilla, joita hän oli käyttänyt ala-asteen ensimmäisillä luokilla myös koulussa. Ville kykenee kommunikoimaan hyvin, eikä hänen vammastaan ole havaittavaa hienomotorista tms. haittaa. Ville on luonteeltaan yleensä myönteinen, hyväntuulinen ja huumorintajuinen. Hän harrastaa aktiivisesti liikuntaa käyden viikoittain liikuntakerhoissa. Hän oli osallistunut Suomen Invalidien Urheiluliiton nuorisokisoihin monena vuonna liikuntavammaisten erityiskoulun joukkueessa. Ville oli ollut myös mukana leirillä erityiskoulun oppilaiden kanssa.

Ville on perheensä esikoinen. Hänen äitinsä oli 36-vuotias vaatetusalan ammattilainen. Hän oli ollut Villen syntymästä asti kotona hoitamassa lapsiaan, mutta oli nyt viimeisen vuoden aikana ryhtynyt työskentelemään silloin tällöin veljensä liikkeessä. Villen isä oli 34-vuotias yrittäjä. Villellä on pikkusisko, joka oli peruskoulun neljännellä luokalla. Tutkimusjakson alussa Villen pikkusisko kävi perheen silloisen asuintaajaman ala-astetta, mutta perheen muutettua Villen koulun läheisyyteen pikkusisko vaihtoi tämän taajaman ala-asteelle. Tutkimusjakson alussa Ville tapasi vapaa-ajalla suhteellisen harvoin luokkatovereitaan, jotka asuvat koulun läheisyydessä. Tähän tuli kuitenkin muutos, sillä Villen perhe muutti 29.3.-96 takaisin samaan taajamaan, jossa Villen koulu sijaitsee.

## **2.2 Aineiston keruu**

Vammaisten oppilaiden integraatiota on perinteisesti tutkittu kvantitatiivisin menetelmin. Kvalitatiivinen tutkimus soveltuu kuitenkin hyvin integraatiotutkimukseen, koska se mahdollistaa asioiden ja ilmiöiden kokonaisvaltaisen tutkimisen. Laadullista lähestymistapaa käyttäen saan lisäksi esiin ilmiöitä ja merkityksiä, jotka muulla tavalla jäisivät

havaitsematta. Ihmisten tutkiminen olematta suorassa vuorovaikutuksessa heidän kanssa tuntuu lisäksi vieraalta omille näkemyksilleni. (vrt. Hämäläinen 1987, 3-6; Bogdan & Biklen 1982; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994.)

Tutkimukseni on etnografinen tapaustutkimus. Yhtä tapausta tutkimalla pääsen mahdollisimman lähelle tutkimaani ilmiötä, liikuntavammaisen oppilaan integraatiota, luonnollisessa ympäristössä, koulussa. Halusin perehtyä liikuntavammaisen oppilaan integraatioon kokonaisvaltaisesti ja kuvata oppilaan arkea ja vuorovaikutusta koulussa sekä tutkimukseen osallistujien kokemuksia ja heidän niille antamia merkityksiä sellaisina kuin ne jokapäiväisessä elämässä ilmenivät. Tavoitteenani oli ymmärtää elämää yläasteen koulussa tutkimukseen osallistujieni näkökulmasta ja tätä kautta löytää tapahtumille selityksiä sekä oppia uutta. Etnografisella tutkimusotteella pyrin pitämään tutkittavien omat kokemukset ja niiden heissä herättämät kysymykset tutkimukseni selkärankana, jolloin tutkimuksessani oli sen kaikilla osapuolilla, myös minulla, aktiivinen tutkimusta muokkaava rooli. Koin tämän erittäin mielenkiintoisena, mutta myös haastavana. (vrt. Hämäläinen 1987; Spradley 1979, 1980; Syrjälä ym. 1994.)

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu pitkäaikainen kenttätöväihe, jonka aikana tutkija kokoaa aineistonsa useilla metodeilla, pääasiassa osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen kautta. Etnografisessa tutkimuksessa kenttätö on kysymysten tekoa. (Spradley 1980; Syrjälä ym. 1994, 68.) Oman tutkimukseni kenttätöväihe kesti 11.1. - 31.5.1996, jonka aikana keräsin aineistoni havainnoimalla, tekemällä kenttämuistiinpanoja, haastatteleamalla, keräämällä erilaisia dokumentteja sekä tekemällä luokalle sosiometrisen kyselyn. Seuraavalla sivulla esittelen tutkimukseni aineistot taulukkona (taulukko 1). Syrjälän ym. (1994, 83) mukaan kentältä kerätty materiaali ei sinällään ole aineistoa, vaan dokumentaarista materiaalia, josta etnografisen tutkimuksen varsinainen aineisto rakentuu analyysin kautta. Tutkimukseeni kertyi dokumentaarista materiaalia kaiken kaikkiaan noin 250 sivua.

Taulukko 1. Tutkimukseni aineistot ja niiden keruuajankohdat.

<b>HAVAINNOINTI</b>		
PVM	OPPITUNNIT	MUU TOIMINTA
16.1.1996 - 31.5.1996	matematiikka (8 tuntia), äidinkieli (8), ruotsi (6), englanti (4), oppilaanohjaus (1), historia (4), uskonto (2), maantieto (2), fysiikka (2), musiikki (6) , kuvaa- mataito (3), liikunta (2), kotitalous (9), tekninen käsityö (6), erityisopetus (2), matematiikan tukioetus (2)	välitunnit, ruokailu, opettajan huone, Villen kotona, pitsalla Villen kanssa
<b>OPETTAJIEN HAASTATTELUT</b>		
NUMERO	OPETTAJAT	PVM
01-11	matematiikanopettaja (rehtori), luokanvalvoja (musiikinopettaja), äidinkielen-, englannin-, ruotsin-, historian-, maantiedon-, fysiikan-, kotitalouden- ja liikunnanopettaja, oppilaanohjaaja	6.3.1996 - 28.5.1996
<b>KOULUNKÄYNTIAVUSTAJAN (Lasse) HAASTATTELUT 2.4. ja 3.5. 1996</b>		
<b>OPPILAIDEN HAASTATTELUT</b>		
OPPILAS	PVM	
Ville	25.3.1996	
Taneli	28.3.1996	
Susu	18.4.1996	
Antti	26.4.1996	
Hannele ja Elina	26.4.1996	
<b>SOSIOMETRINEN KYSELY 3.5.1996, VILLELLE 31.5.1996</b>		
<b>DOKUMENTIT</b>		
PVM	MATERIAALI	
kevät -96	kenttäpäiväkirja	
kevät -96	Villen lukujärjestykset	
1995-1996	Koulun tiedotelehti	
1996	koulun opetussuunnitelman yleinen osa	
1994-1996	sairaalan kotiin lähettämät lausunnot Villestä	
14.1.1997	muistiinpanot Vajaaliikkeisten Kunto ry:n koulutustilaisuudesta	
18.3.1997	muistiinpanot puhelinkeskustelusta Villeä tutkineen psykologin kanssa	

### **Havainnointi**

Tutkimukseni aineistonkeruu pohjautui havainnointiin. Havainnointi jaetaan osallistuvaan ja ei-osallistuvaan havainnointiin. Osallistuva havainnointi voidaan lisäksi jakaa eri muotoihin tutkijan osallistumisen asteen mukaan. (Spradley 1980, 58-62; Syrjälä ym. 1994, 84.) Tutkimukseni alussa ja suurimman osan havainnointijaksoista aikana roolini oli lähinnä passiivisen osallistujan rooli. Tietyissä tilanteissa osallistuin kuitenkin kohtuullisesti luokan toimintaan, kiertelin esimerkiksi tunneilla katsomassa oppilaiden työskentelyä tai autoin liikuntatunnilla Villeä kantamaan varusteitaan. Muutamilla tunneilla osallistuin aktiivisesti luokan toimintaan, esimerkiksi kotitaloustunneilla avustin Villeä ruuanlaitossa ja osallistuin myös valmistamiemme ruokien syöntiin. Osallistumiseni oli täydellistä koulun erityisopetuksen osalta ajalla 18.3. - 15.4., jolloin suoritin yläasteen erityisopetusharjoittelujaksosi Villen koululla. Tällöin opetin myös Villeä ja tämän luokkakaveriaan kaksi tuntia.

Havainnoinnin metodiikkaa opiskelin Spradleyn (1980), Glesnen ja Peshkinin (1990), Bogdanin ja Biklenin (1982) ja Pattonin (1990) mukaan. Bogdanin ja Biklenin (1982, 223-233) esimerkit koulussa havainnoitavista asioista auttoivat minua suuntautumaan havainnointeihini. Tein havainnointimuistiinpanot Spradleyn (1980) mukaan. Havainnoinnin aikana tai heti havainnointitilanteen jälkeen tein pieneen vihkoon lyhyitä tiivistettyjä, osaksi avainsanoilla kirjattuja muistiinpanoja, joita täydensin osaksi välitunneilla. Tein lisäksi pohjapiirroksen luokan istumajärjestyksestä. Heti havainnointipäivän päätteeksi pyrin kirjoittamaan puhtaaksi laajennetut, varsinaiset kenttämuistiinpanot, joihin kirjasin myös omia tuntemuksiani ja huomioitani hakasuluilla erotettuina. Näihin kenttämuistiinpanoihin sisältyi suoria lainauksia ja mahdollisimman elävää ja konkreettista tapahtumien kuvailua sekä muistiinpanoja spontaaneista keskusteluista tutkittavieni kanssa. Kokosin puhtaaksikirjoitetuista kenttämuistiinpanoista kronologisesti etenevän kenttäaineistokirjan, jonka sivuille lainauksissani viittaan (esim. K 21). Varsinaisten kenttämuistiinpanojen lisäksi pidin kenttäpäiväkirjaa, johon kirjasin tapahtumien, yhteydenottojen ja tapaamisten päivämääriä ja muistiinpanoja, aineiston keruun aikana siitä nousevia tuloksia ja niiden tulkintojani, omia kokemuksiani, eteen tulleita ongelmia ja ideoitani. Puhtaaksikirjoittaessani kenttämuistiinpanojani mietin mihin seuraavana tarkentaisin havainnointiani.



Havainnoin 11.1.-31.5.1996 välisenä aikana. Ensimmäinen kontaktini kouluun oli 11.1.1996 opettajien välituntikokous, jossa esittäydyin opettajille ja kerroin tutkimusaiheestani sekä annoin heille myös siitä kertovan kirjeen (liite 1). Havainnoinnin Villen luokassa aloitin 16.1.1996 esittäytymällä luokalle oppilaanohjauksen tunnilla. En halunnut luokan muiden oppilaiden tietävän, että teen tutkimustani Villestä, jotta tämä tieto ei olisi leimannut Villeä. Esittäytyessäni luokalle kerroinkin vain, että seuraan heidän elämäänsä ja koulunkäyntiä yläasteella. Keräsin havainnoimalla aineistoa oppitunneilla luokkatilanteissa, välitunneilla, ruokailussa, opettajanhuoneessa sekä Villen kotona. Havainnoitavia oppitunteja oli kaiken kaikkiaan 68 (ks. taulukko 1). Koulussa oli käytössä 6-jaksojärjestelmä, jolloin ainejako oli erilainen eri jaksoissa. Havainnoin oppitunteja neljännen, viidennen ja kuudennen jakson aikana.

Havainnointijaksoni oli pitkä, mutta koin sen tarpeellisena, sillä havainnointiin harjaantuu vain sitä tekemällä. Havainnointi vaatii keskittymistä ja tietoisuuden harjoittamista, ja huomasinkin vireystilallani olevan huomattava vaikutus kuvaukseni monipuolisuuteen ja kattavuuteen: aamun ensimmäisillä oppitunneilla kaipasinkin toisinaan kiivaasti kahvikupillista. Osallistuvassa havainnoinnissa aineiston kokoaminen perustuu yleistäen tutkijan ja tutkimuksen kohteena olevien ihmisten sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tutkija vaikuttaa tutkittaviinsa jo pelkällä läsnäolollaan, ja tämä onkin tiedostettava (Grönfors 1985, 91). Aineiston kokoamisen onnistuminen riippuu tutkijan kyvystä tarkkaan sosiaaliseen havaitsemiseen ja ihmisten lähettämien "viestien" ymmärtämiseen. Tutkijan tulisi päästä sisälle kokemuksiin, mutta hänen pitäisi samalla pystyä myös tarkastelemaan tilanteita ulkopuolisina objekteina. (Hämäläinen 1987, 23; Spradley 1980, 55-57.)

### **Haastattelu**

Havainnoimalla keräämääni aineistoa syvensin haastatteluilla. Ihminen on tavoitteellinen, tunteva, ajatteleva ja kieltä käyttävä, niinpä aineiston keruu kyselylomakkein ei riitä. Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen, jolloin juuri kielellisessä vuorovaikutuksessa hankittu tieto on oleellista. (Syrjälä ym. 1994, 86.) Etnografisen haastattelu on tietyn tyyppinen puhetapahtuma, jolla on monia tuttavallisen keskustelun piirteitä. Taitava etnografisen tutkija voi kerätä suurimman osan aineistostaan osallistuvalla havainnoinnilla ja siihen liittyvillä tavallisilla keskustelutuokioilla ilman sovittuja haastatteluita. (Spradley 1979, 58.)

Aloitin tutkimuksessani *opettajien haastattelut* kysymällä heidän kokemuksiaan Villen opettamisesta ja saamani vastauksen perusteella jatkoimme keskusteluumme haastattelurunkoni tukemana. Etnografisen haastattelun lähtökohtana voikin olla vain yksi kysymys (Spradley 1979, 80). Ensimmäisissä opettajien haastatteluissa tukeuduin tiiviimmin haastattelurunkooni (liite 2) mutta kokemuksen myötä karsin ja muokkasin haastatteluista joitain kysymyksiä, ja haastattelut etenivät vapaammin opettajien omassa vapaassa kerronnassa esiin tulevien asioiden myötä. En myöskään kysynyt kaikilta opettajilta samoja kysymyksiä, vaan haastatteluissa painottuvat opettajien omaan opetettavaan aineeseen liittyvät asiat ja tiedot Villestä. Esimerkiksi avustajan roolista Villen koulunkäynnissä jotkut opettajat eivät osanneet sanoa lähes mitään. Opettajien saamasta perehdytyksestä ja sen tarpeesta kysyin kuitenkin kaikilta haastattelemltani opettajilta. Haastattelin 10 Villen opettajaa, ja yksi opettajista vastasi haastattelurunkoni kysymyksiin kirjallisesti (ks. taulukko 1). Numeroin haastattelut haastattelujärjestykseni mukaan juoksevasti 01-11, ja viittaan lainauksissa opettajan näin saamaan numeroon. Keskustelin lisäksi Villen teknisen käsityön opettajan kanssa, mutta en varsinaisesti haastatellut häntä. Keskustelujen muistiinpanot olen liittänyt kenttäaineistokirjaani.

Aloitin opettajien haastattelut 6.3. ja haastattelin viimeistä opettajaa 28.5. Kouluetnografiassa kannattaa haastattelut aloittaa vasta riittävän pitkän havainnointijakson jälkeen, jotta tutkija voi omien havainnointien, kokemusten ja kirjallisuuteen perehtymisen perusteella laatia kattavan haastattelurungon (Syrjälä ym. 1994, 86-87). Nauhoitin suurimman osan haastatteluista. Yksi opettaja kieltäytyi nauhoituksesta. Haastattelutilanteen ilmapiirillä, haastattelupaikalla ja ajankohdalla on merkitystä haastattelun onnistumiseen. (Grönfors 1985, 107; Syrjälä ym. 1994, 87). Opettajien haastattelut tapahtuivat koulussa joko luokassa tai opettajien työtilassa hyppytunneilla tai koulupäivän jälkeen. Opettajilla tuntui yleensä olevan kiire, ja tämä vaikutti haastatteluihini. Pyrinkin kiireisten opettajien kohdalla kysymään vain todella oleellisen. Opettajien haastattelut kestivät 20 minuutista yhteen oppituntiin. *Koulunkäyntiavustajan* kanssa kävimme monia antoisia spontaaneja keskusteluja, joissa tein muistiinpanoja ja liitin ne kenttäaineistokirjaani. Haastattelin häntä myös kaksi kertaa (haastattelurunko liite 3) etukäteen sopiminamme aikoina, jolloin nauhoitin haastattelut. Hän osoittautui tutkimukseni kannalta avaininformaattoriksi (Syrjälä ym. 1994, 86), jolta sain paljon tärkeää tietoa erityisesti spontaaneissa keskusteluissamme.

*Oppilaiden haastattelut* aloitin 28.3. Haastattelin Villen lisäksi seitsemää oppilasta, jotka olin valinnut havainnointieni perusteella. Jouduin kuitenkin hylkäämään näistä kahden oppilaan haastattelun haastattelupaikasta johtuvan huonon äänitason johdosta. Koin kuitenkin, että jo viittä (ks. taulukko 1) Villen luokkakaveria 21:sta haastatteleamalla saan tutkimukseni kannalta oleellista lisätietoa. Tavoitteenani oppilaiden haastatteluissa oli selvittää heidän näkemystään koulustaan, opettajistaan ja luokastaan sekä luokan erityisopetuksen tarpeesta olevista oppilaista (haastattelurunko liite 4). Tällä kysymyksellä pyrin selvittämään mieltävätkö he Villen erityisoppilaaksi tämän liikuntavammasta johtuen. Koska en halunnut Villen luokkatovereiden tietävän, että teen tutkimusta Villestä, en kysynyt oppilaiden haastatteluissa erityisesti hänestä, mikäli oppilas ei itse tuonut häntä esille. Oppilaiden haastattelun valintaperusteina oli heidän verbaalinen tuotteliaisuutensa ja avoimuutensa, haastattelin myös havainnoinneissani mieltämiäni Villen kahta lähintä luokkakaveria. Pyrin lisäksi haastattelemaan edustajia luokan kustakin oppilasryhmästä. Haastattelin oppilaita oppituntien aikana aineenopettajien suostumuksella yleensä jossakin vapaana olevassa luokassa. Jotkut oppilaat jännittivät haastattelutilanteessa ja pyrin tällöin rentouttamaan ilmapiiriä kertomalla heille ensin jotain itsestäni ja kyselemällä sitten yleisiä asioita koulusta. Kahta tyttökaverusta haastattelin yhdessä, jolloin haastattelutilanne oli vapautunut. (vrt. Grönfors 1985, 107-109.) Villeä haastattelin hänen kotonaan, jolloin keskustelin myös hänen äitinsä kanssa. Haastattelut kestivät puolesta tunnista yhteen oppituntiin. Villen haastattelu kesti noin puolitoista tuntia.

Perehdyin etnografisen haastattelun metodiikkaan Spradley (1979) ja Westbyn (1990) mukaan. Haastatteluissa pyrin saamaan haastateltavani kuvailemaan kokemuksiaan, tapahtumia ja käyttäytymistä niissä heidän omalla kielellään. Lähtökohtanani oli saada haastateltavat puhumaan ja kertomaan esimerkkejä tilanteista. Pyrin myös tarkkailemaan haastateltavieni koulun arjessa esittämiä kysymyksiä ja pohdintoja ja palaamaan niiden käsittelyyn haastatteluissa. (vrt. Spradley 1979, 80-82; Westby 1990, 105-111.) Kuuntelin ensimmäiset haastattelut niiden teon jälkeen ja tein niistä muistiinpanoja analysoiden kysymysteemojeni sopivuutta ja tarpeellisuutta seuraavia haastatteluja varten. Suurimman osan haastatteluista purin vasta kenttätöväiheeni jälkeen. Litteroin haastattelut sanatarkasti merkiten ylös haastateltavien pitämät tauot, naurahdukset yms. Vaikka puhtaasti mekaaninen puhtaaksikirjoitusvaihe veikin huomattavan paljon aikaa, se perehdytti minut hyvin aineistooni.

### Sosiometrinen kysely

Päätin tutkimusjaksoni luokassa sosiometrisen kyselyn (liite 5) tekoon, jolla selvitin havainnontini ja haastattelujeni tueksi Villen sosiaalista asemaa luokassa ja luokan sosiaalisia vuorovaikutussuhteita sekä koulun virallisessa (ryhmätyöt, johtajuus) että koulun ja vapaa-ajan epävirallisessa toiminnassa. Pyrin myös kyselyn avulla tunnistamaan oppilaat, joiden kanssa muut eivät haluaisi olla tekemisissä, ja kuka luokassa on yksinäinen. (vrt. Koskenniemi 1982, 43; Lasonen 1981, 66.) Suoritin kyselyn 3.5. oppilaanohjauksen tunnilla. Ville oli itse ainoa luokan oppilas, joka ei ollut tällä tunnilla koulussa. Ville täytti kyselylomakkeen kotonaan 31.5. ennen pitsalle lähtöämme.

Sosiometrisellä kyselyllä on rajoituksensa. Kyselyn vastaukset riippuvat tilanteesta ja vastaajan mielentilasta. Oppilaiden valinnat ilmaisevat osaksi toiveita, joten niillä ei välttämättä ole yhteyttä todelliseen käyttäytymiseen. Edelleen saatuja tuloksia ei voida yleistää, vaan ne ovat ryhmäkohtaisia ja saatu kyselyn laatineen henkilön tiettyjen sosiometristen valintakriteereiden mukaan. Kaikki oppilaiden vuorovaikutussuhteet eivät kuitenkaan paljastu pelkällä havainnoinnilla yhtä vähän kuin sosiometrisen kyselynkään avulla. Siksi mahdollisimman luotettavan kuvan saamiseksi luokan sosiaalisesta verkostosta on tutkijan hyvä turvautua molempiin menetelmiin. (Koskenniemi 1982, 43, 72; Lasonen 1981, 66-67.)

Rajasin sosiometrisen kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot yhteen henkilöön lukuun ottamatta ensimmäistä kysymystä, jossa pyysin kolmea valintaa. Vastausvaihtoehtojen rajaamista voidaan perustella sillä, että tutkimuksen kannalta riittävästi tietoa saadaan rajatullakin menetelmällä. Tiedustelin oppilailta myös torjuntaja ja perusteluja valinnoilleen. Kyselyssä ystävyysuhteiksi laskin ne tapaukset, joissa valinnat olivat vastavuoroisia (vrt. Koskenniemi 1982, 71). Laadin kysymykset huomioiden Villen liikuntavammaisuuden. Tarkoitukseni oli selvittää vaikuttaako Villen liikuntavamma siten, että hänet valittaisiin kaveriksi toimintojen mukaan. Kysymysten laadinta perustui Bjerstedtin (1956, 40-44) luokitteluun valintamieltymysten muodoista.

## **Dokumentit**

Etnografisen tutkimuksen vahvuutena nähdään monipuolinen ja pitkäaikainen aineistonkeruu (Syrjälä ym. 1994, 88). Havainnointien, haastattelujen ja sosiometrisen kyselyn lisäksi keräsin myös kirjallisia dokumentteja (ks. taulukko 1).

### **2.3 Aineiston analysointi ja tulkinta**

Etnografinen tutkimus elää koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston analysointi alkaa jo kenttätöväiheessä ja sitä tapahtuu koko tutkimuksen ajan. Puhtaaksikirjoitetun aineiston tulkinta on vain osa tutkimusprosessin aikaisesta analyysistä. Kenttätöväiheen aikaisen ja valmiin aineiston analyysin välinen ero on siinä, että valmiin aineiston analyysi pyrkii selvemmin luokitteluun ja teoreettisten käsitteiden luomiseen. Kenttätöväiheen aikainen analyysi on usein huomaamatonta. (Hämäläinen 1987, 34, Spradley 1979; Syrjälä ym. 1994, 89.) Laadulliset aineistot ovat usein laajoja informaatiokokonaisuuksia. Analyysin tarkoituksena on tuoda aineistoon selkeyttä, jotta sen sisältämän informaation perusteella voitaisiin tehdä perusteltuja ja valideja johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullinen analysointi tähtää aineiston informaatioarvon lisäämiseen, koska siinä pyritään luomaan hajanaisesta informaatiosta mielekästä, selkeää, tiivistä ja yhtenäistä informaatiokokonaisuutta. (Hämäläinen 1987, 33-34.) Ennen kentälle menoa olin perehtynyt tutkittavanani olevaan ilmiöön Suomessa tehdyn aikaisemman tutkimustiedon ja toisaalta proseminaari-tutkielmani teon kokemuksen kautta. Tämän esiymmärryksen pohjalta suuntauduin kentälle mielessäni erilaisia oletuksia ja teemoja (vrt. Syrjälä ym. 1994, 16).

Pitkä kenttätöväiheeni mahdollisti kattavan kuvan saamisen liikuntavammaisen oppilaan opiskelusta yläasteella ja siihen liittyvistä tekijöistä. Kenttätöväiheeni aikana pohdin havainnoitejani ja haastatteluita sekä keskustelin niistä opiskelutovereideni ja ohjaajani kanssa. Pohdintojen, prosessoinnin ja aineistoni opiskelun avulla tutkimustehtäväni jäsentyivät ja tarkentuivat tutkimusprosessin aikana, mutta lopullisesti vasta koko aineiston puhtaaksikirjoituksen ja alustavan analyysin jälkeen. Luin taustateoreettista kirjallisuutta pitkin koko tutkimukseni tekoaikaa. Ennen kenttätöväihettä ja sen aikana perehdyin erityisesti tutkimusmetodologiseen kirjallisuuteen (vrt. Syrjälä ym. 1994, 79-80.) Aineistoni analysoinnin tukena on ollut koko tutkimusprosessin ajan kenttäpäiväkirjani.

### **Kenttämuistiinpanot ja haastattelut**

Luin aineistoani sen purkamisen yhteydessä ja kirjallisuuden kautta hahmottuneet teemat sekä kentällä nousseet kysymykset ohjasivat tätä prosessiani. Spradleyn (1980) mukaan havainnointivaiheen aikana syntyy jatkuvasti uusia oletuksia ja käsityksiä, jotka ohjaavat aineiston analyysia ja tulkintaa. Siksi havainnointiaineiston analyysiprosessia on vaikeaa esittää riittävän yksityiskohtaisesti ja yksilöllisesti. Etenin aineistosta analyysiin yhdistäen aineistoni purkamis- ja koodaamisvaiheet. Kirjoitin puhtaaksi kaikki kenttämuistiinpanot ja litteroin ensimmäiset haastattelut. Sitten ryhmittelin, koodasin, ne alustavasti haastattelu-runkoihini, havainnoiteihini ja tutkimukseni lähtökohtiin perustuen. Tämän jälkeen purin loput haastattelut. (vrt. Suoranta & Eskola 1992, 227). Karkeiksi luokiksi eli teemoiksi muodostuivat *koulu, Ville luokkansa ja opetusryhmiensä jäsenenä, Ville oppilaana ja aineenopettajien tuen tarve*. Tein näistä teemoista merkintäkortit ja annoin kullekin teemalle koodiväriin. Loppujen haastatteluiden litteroimisen jälkeen vertailin näiden teemojen esiintymistä ja ilmenemistä kenttämuistiinpanoissani ja haastatteluissani. Järjestin aineistoni näiden karkeiden teemojen pohjalta merkiten aineistoni sivujen marginaaliin kuhunkin teemaan sisältyvät asiat omalla koodivärillään. Sitten luin kenttämuistiinpanot ja haastattelut läpi erikseen jokaisen teeman näkökulmasta ja kirjoitin muistiinpanoina merkintäkorteille mitä kuhunkin teemaan aineistostani kuuluisi. (vrt. Syrjälä ym. 1994, 89.)

Tämän jälkeen aloitin uuden analysointikierroksen, jonka avulla pyrin tarkentamaan karkeat teemoitteluni osakategorioiksi aineistosta esiin nousevien asioiden mukaan. Aineistoani läpi lukiessani mietin samalla raporttiini tulevia erityisen kuvaavia suoria lainauksia ja kirjoitin sivujen marginaaleihin oivalluksiani. Teeman koulu osateemoiksi muodostuivat: koulu fyysisenä tilana ja erityiskoulun merkitys. Teeman Ville luokkansa ja opetusryhmiensä jäsenenä osateemoja olivat: luokka, ongelmaoppilaat ja Villen sosiaalinen asema luokassa. Teema Ville oppilaana hahmottui Villen opetusjärjestelyjen, eriyttämisen, tuen tarpeen, oppimisen ongelmien ja koulunkäyntiavustajan merkityksen osateemoiksi. Aineenopettajien tuen tarpeen teeman osateemoiksi muodostuivat: aineenopettajien kokemus, koulutus ja perehdytys.

### **Sosiometrinen kysely ja dokumentit**

Purin sosiometrisen kyselyn vastaukset piirtämällä kustakin kysymyksestä itselleni sosiogrammin havainnollistamaan vastauksia. Kirjoitin kuvioiden laitaan oppilaiden merkityksellisiä perusteluja valinnoilleen tai muita oleellisia kommentteja. Sosiogrammit olivat tukena kuvatessani luokan kaveriryhmiä ja Villen sosiaalisia suhteita luokassa. Villen sosiaalisen aseman kuvaus ja tulkinta perustui sosiogrammeihin, ja tällöin tarkastelin vastauksia myös määrällisesti. Kirjalliset dokumentit tukivat aineistoni keruuta ja teemoittelua. Psykologin lausunnot Villestä ja puhelinkeskustelu Villeä tutkineen neuropsykologin kanssa tukivat oleellisesti Villen oppimisen ongelmien teemoittelua ja tulkin- taani.

### **Mutkien kautta maaliin**

Teemojen ja osakategorioiden tarkennuttua vertailin eri teemojen ja osateemojen yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä pyrin hahmottamaan aineistossa esiintyviä ristiriitaisuuksia. Ristiinvaldoin eri tavoin keräämäni aineistoa, jolloin varmensin omia päätelmiäni ja luokitustani vertailemalla niiden esiintymistä koko aineistossani. Pyrin hahmottamaan analyysini eheyttä myös etsimällä erilaisia tapoja organisoida aineistoani. Luokkien vahvuudet eivät etnografisessa aineistossa kuitenkaan perustu pelkästään ilmiöiden määrään, vaan myös poikkeukset voivat olla tärkeitä, mikäli niiden laadullinen merkittävyys on vahva. (Suoranta & Eskola 1992, 227-278; Syrjälä ym. 1994, 89-90.)

Teemoittelussa informaatiomassasta pyritään löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta oleelliset aiheet. Teemoittain järjestellystä aineistosta irrotetaan sitä kuvaavia sitaatteja, ja usein kvalitatiivisen aineiston analysointi jätetään tällaiseksi sitaattikokoelmaksi. Tällainen tutkimuksen analysointitapa ei kuitenkaan edusta kovin pitkälle menevää analyysia tai johtopäätöksiä. (Suoranta & Eskola 1992, 277-278.) Omassa analyysissäni päädyin esimerkiksi ensin aineistolähtöiseen oppijakuvakseen. Analyysin syventäminen tästä eteenpäin teoretisoinnin tasolle vaati suuren määrän pohdintaa ja kirjallisuuteen perehtymistä. Tämä johtui osaltaan siitä, että koin aineistoni toisaalta riittämättömäksi vastaamaan heräämiini kysymyksiin, toisaalta periksiantamattomuudestani etsiä ja löytää niihin vastauksia. Tutkimukseni lopullinen analyysi ja teemoittelu tarkentuivat kirjallisuuteen perehtymisen ja sitä kautta teoretisoinnin ja ilmiöiden käsitteellistämisen avulla (vrt. Syrjälä ym 1994, 90). Kirjallisuuteen perehdyttyäni päädyin käsitteellistämään ja tulkitse-

maan Villen *oppimisen ongelmia toisaalta kognitiivisesta ja neuropsykologisesta informaation prosessoinnin näkökulmasta ja toisaalta tilannekohtaisen motivaatio-orientaatiomallin teoreettisesta näkökulmasta*. Hämäläisen (1987, 34) mukaan analyysi perustuukin viime kädessä tutkijan suorittamaan loogiseen päättelyyn ja tulkintaa.

Koko tutkimusentekoprosessiani ja siten myös tutkimusaineiston analysointia on ohjannut ekologinen näkökulma. Pyrkimyksenäni on ollut tarkastella integroidun liikuntavammaisen oppilaan välitöntä ympäristöä, mutta ottaa huomioon myös muut ympäristötekijät ja eri ympäristöjen väliset suhteet. Teemoittelussa olen halunnut tuoda esiin kokonaisuuden: koulun fyysisenä tilana ja yhteisönä liikuntavammaisen oppilaan integraation toteuttajana, luokkayhteisön merkityksen, ja sitten tarkastella liikuntavammaista oppilasta, hänen oppimisongelmiaan, opetustaan ja vuorovaikutussuhteitaan ympäristössään. (vrt. Bronfenbrenner 1991; Murto 1995, 49.)

Tein tutkimusaineistoni analyysia ja tulkintaa koko tutkimusprosessin ajan. Analyysiani tehdessäni kirjoitin jo raporttini ensimmäistä versiota. Raportin kirjoittaminen oli oma aikaa vievä osaprosessinsa. Raportoinnissa aiemmin kirjoittamani teksti muokkautui ja muuttui tutkimukseni edetessä. Teoreettisen tiedon ohjaamana analyysini kautta tarkastelen raportissani tutkimukseni tuloksia lähinnä yksilökeskeisesti, kuvailevasti ja ymmärtävästi mutta myös pyrkien laajempaan yhteiskunnalliseen tulkintaan. (vrt. Syrjälä ym 1994, 90.) Raportoinnissa olen muuttanut tutkimuksessa esiintyvien henkilöiden nimet tunnistettavuuden ehkäisemiseksi. Raporttini tulososassa tarkastelen liikuntavammaisen oppilaan integraatiota yläasteella tutkimustehtävieni pohjalta. Kuvaan aluksi luvussa 3 oppilaan fyysisen integraation toteutumista ja tarkastelen koulun fyysisen tilan luomia edellytyksiä liikuntavammaisen oppilaan integraatiossa. Seuraavaksi luvussa 4 käsittelen oppilaan toiminnallisen integraation toteutumista: liikuntavammaisen oppilaan opetusjärjestelyjä ja koulunkäyntiavustajan merkitystä oppilaan toimintojen tukijana. Luvussa 5 tarkastelen liikuntavammaisen oppilaan sosiaalista integroitumista yläasteen yhteisöön ja oppilaan sosiaalista asemaa eri opetusryhmissään pyrkien myös tulosten laajempaan tulkintaan. Luvussa 6 kuvaan toisen tutkimustehtäväni mukaisesti yksilöintegroidun liikuntavammaisen oppilaan selviytymistä yläasteen koulussa oppijana. Tarkastelen Villeä oppilaana ja oppijana kvalitatiivisen tutkimusaineistoni mahdollistamista lähtökohdista ja eri näkökulmista. Luvussa 7 käsittelen kolmannen tutkimustehtäväni mukaisia aineenopettajien



valmiuksia liikuntavammaisen oppilaan ja laajemmin yleensä integroitujen oppilaiden opettamiseen. Varsinaiset johtopäätökset tutkimukseni tuloksista esitän työni pohdintaosuudessa.

## 2.4 Tutkimuksen luotettavuus

Syrjälä ym. (1994, 48) toteavat, ettei kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ole mikään irrallinen tutkimuksen loppuvaiheessa tapahtuva tarkastelu, vaan sen on kietoutunut koko prosessiin. Tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa työn luotettavuuteen (Suoranta & Eskola 1992, 280). Laadullisen tutkimuksen piiristä ei voida löytää yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista. Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan perinteiset kvantitatiiviset luotettavuuskäsitteet perustuvat objektivistiseen oletukseen, että on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita, ja että tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä objektivisen totuuden sijasta. Kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereiksi eivät tällöin sovi perinteiset käsitteet. Lincoln ja Cuba ovatkin korvanneet käsitteet sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus niitä vastaavilla käsitteillä ”totuusarvo”, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. (Tynjälä 1991, 388-390.)

### Totuusarvo

Totuusarvon kriteerinä on vastaavuus. Tutkijan tulee osoittaa, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastaavat tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita. (Syrjälä ym. 1994, 101; Tynjälä 1991, 390.) Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen päästään käyttämällä eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. Tästä menettelytavasta käytetään nimitystä triangulaatio. Eri menetelmillä oletetaan olevan omat vahvat ja heikot puolensa. Menetelmän virheellisyys voitetaan tällöin parhaiten käyttämällä sen lisäksi toista, erilaista menetelmää. Triangulaatio voi koskea myös useiden tutkijoiden tai erilaisten teoreettisten näkökulmien käyttöä. (Tynjälä 1991, 392-393; Patton 1990, 464-470.) Havainnointiaineistoani tukemaan ja syventämään käytin tutkimuksessani haastatteluja. Pyrin lisäksi joidenkin kirjallisten dokumenttien keräämisellä ja erityisesti puhelinkeskustelulla Villeä tutkineen psykologin kanssa varmistamaan tutkimukseni vastaavuutta. Käytin tutkimuksessani lisäksi kvalitatiivisten menetelmien rinnalla sosiometristä kyselyä selvittääkseni Villen

sosiaalisia suhteita ja asemaa luokassa. Tältä osin tutkimukseni antaakin varsin luotettavan kuvan. (vrt. Koskenniemi 1982, 43, 72; Lasonen 1981, 67.) Vertailin joissakin kysymyksissä eri henkilöiden näkökulmia asiasta ja lähestyin Villen oppimisen ongelmia kahdesta eri teoreettisesta näkökulmasta varmistaakseni tutkimukseni totuusarvoa ja toisaalta osoittaakseni, että samoilla asioilla voi olla eri merkityksiä eri näkökulmista tarkasteltuina. En olekaan pyrkinyt tutkimuksessani yhteen ainoaan totuuteen, vaan tarkoitukseni on ollut tuoda esille erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä (vrt. Patton 1990, 482).

Etnografisen tutkimuksen pitkä ajallinen kesto parantaa sen totuusarvoa. Tutkijan tulee käyttää riittävästi aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumiseen. (Syrjälä ym. 1994, 101; Tynjälä 1991, 393.) Pyrin varmistamaan totuusarvoa pitkällä kenttätyövaiheella ja useilla havainnointikerroilla. En kuitenkaan havainnoinut kovin usein oppilaiden välituntitoimintoja, sillä koin itseni välillä näissä tilanteissa voimakkaasti ulkopuolisena ja ylimääräisenä: minua ei kaivattu eikä haluttu oppilaiden välituntien epävirallisten ja intiimien tilanteiden tarkkailijaksi. Oppilaat oppivatkin arvostamaan koulun käytännöissä välituntien suomaa luokkahuonekontrollista vapaata informaalia aikaa (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 17).

### **Sovellettavuus**

Sovellettavuus tarkoittaa tulosten siirrettävyyttä ympäristöstä ja kontekstista toiseen. Siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkimustulosten siirrettävyyden arvioinnin vastuu on tutkijan lisäksi myös tutkimuksen hyödyntäjillä ja lukijoilla. Tutkijan on kuvattava mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen aineisto, eri vaiheet, käsitteet, tekniikat ja teoriat, jotta lukija voi ottaa kantaa tutkimustulosten sovellettavuuteen. (Grönfors 1985, 178; Patton 1990, 372; Syrjälä ym. 1994, 100-103; Tynjälä 1991, 390.) Olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan koko tutkimusprosessini kuvailuun. Tutkimusvaiheiden seuranta ja tekemiäni ratkaisuja tukee pitämäni kenttäpäiväkirja.

### **Pysyvyys**

Kvalitatiivisella tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia, jolloin tulosten samana pysyminen ei ole oleellista. Pysyvyyttä voidaan arvioida tutkimustilanteen arvoinnilla. Tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimuksen kuluessa ilmenevä eri syistä

johtuva vaihtelu itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai tutkittavassa ilmiössä. Paitsi erilaiset ulkoiset tekijät, myös tutkimus ja ilmiö itsessään aiheuttavat vaihtelua. (Syrjälä ym. 1994, 101; Tynjälä 1991, 391.) Havainnointitilanne vaikutti yksilöllisesti havainnoita-  
viini. Jotkut oppilaat huomioivat läsnäoloni luokassa vilkuilemalla minua, mutta kokonaisuu-  
tuna en kokenut läsnäoloni vaikuttavan luokan käyttäytymiseen tai tapahtumiin  
oppitunneilla. Tähän auttoi se, että olin havainnoinut oppilaita jo ala-asteella, ja pitkän  
kennätyövaiheeni ansiosta oppilaat tottuivat läsnäolooni luokassa. Jotkut opettajat  
huomioivat Villeä tai hänen myöhästymisensä ehkä enemmän minun läsnäoloni vaikutuk-  
sesta.

Oppitunneilla oli aina mukana muita aikuisia, jolloin minäkin sulauduin tilanteisiin  
paremmin, mutta välitunneilla opettajat eivät useinkaan olleet lähettyvillä seuraamassa  
oppilaiden toimijaa, vaan oppilaat saivat olla vertaistensa kanssa omissa oloissaan. Ollessa-  
ni mukana välitunnilla edustin tällöin usein aikuisten kulttuuria, mikä vaikutti myös  
oppilaiden käyttäytymiseen: oppilaat kuiskivat juttujaan toisilleen tai sensuroivat puhei-  
taan. Oppilaat tiedostivat tällöin mukanaoloni jatkuvasti ja tämä myös rasitti heitä jonkin  
verran, ja siksi soinkin heille välitunnit rentoutumiselle ja yksityisyyden tunteen varjelulle.  
(vrt. Majanen & Remsu 1995, 26.) Toisinaan oppilaat varjelivat myös aktiivisesti välitun-  
tien suoma yksityisyyttä: esimerkiksi menessäni kerran välitunnilla oppilaiden luokse  
Villen luokkakaveri Antti tiuskaisi minut nähdessään: “älä tuu kuuntelemaan mejän juttuja  
!”. Toisaalta joskus pojat ottivat välitunneilla minut mukaan keskusteluihinsa, kyselivät  
minulta jotain tai kertoivat juttuja. Koin, että itsekkin vielä nuorena pääsin toisinaan mukaan  
heidän “nuorten juttuihinsa”.

Haastattelutilanteissa jotkut oppilaat sievistelivät vastauksiaan käyttäen esimerkiksi  
erilaista kieltä kuin muutoin. Otin tämän huomioon aineistoa käsitellessäni. Haastatteluti-  
lanteessa pyrin varmistamaan käytettyjen käsitteiden yhdenmukaisuutta tarkentavilla ja  
kuvailevilla lisäkysymyksillä. Kahden tyttökaveruksen haastattelemine yhdessä vapautti  
haastattelutilanteen ilmapiiriä ja paransi näin vastausten luotettavuutta. Haastattelutilanne  
ja koko tutkimus voivat myös toimia tutkittavilla tiedostusprosessina, jolloin tiedostamat-  
tomat asiat voivat nousta tutkittavien tietoisuuteen haastattelun tai tutkimuksen kuluessa  
(Tynjälä 1991, 391). Havaitsin tämän muutoksen erityisesti avustajan pohdinnoissa.  
Tutkimus sai hänet pohtimaan spontaanisti roolinsa muuttumista Villen avustajana ja tuen

tarvettaan. Avustajan käyttäytymiseen vaikutin niin, että hän toisinaan huomioi, “viihdytti”, tunneilla enemmän minua kuin Villeä. Tutkimukseni luotettavuutta oppilaiden havainnointien ja haastattelujen sekä sosiometrisen kyselyn osalta lisäsi se, että muut oppilaat eivät tienneet tutkimukseni tarkkaa aihetta. Näin tutkimuksella ei sinällään ollut vaikutusta oppilaiden suhtautumiseen Villen. Tarkkaan tutkimuksen vaikutuksia ei kuitenkaan voida arvioida. Minuun itseäni kohdistuvassa pysyvyydessä tapahtui myös muutosta tutkimuksen kuluessa. Harjaannuin kenttämuistiinpanojen tekemisessä ja haastattelutekniikkani kehittyi.

### **Neutraalisuus**

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa subjektiivisuus on väistämätöntä. Tutkimuksella tavoitellaan näkökulmia, ei totuutta sinänsä. (Patton 1990, 482.) Tällöin on oleellista olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätööhön. Erityisopettajaopiskelijana koulutustaustani ja aikaisemmat kokemukseni liikuntavammaisista lapsista sekä proseminaari -työni teosta vaikuttivat ennakkokäsityksiini, teemoitteluun ja myös tulosten tulkintoihin ja johtopäätöksiini. Tutkimuksen aineistonkeruujakson aikana suorittamani opetusharjoittelu yläasteen erityisopetuksessa vaikutti myös kenttätööhöni. Tutkimusprosessin aikana aineistonkeruujankohdan jälkeen toimin tutkimuksessani esiintyvän erityiskoulun osa-aikaisena erityisopetuksen tuntiopettajana, ja näin tutkimustulosteni tulkintaan ja johtopäätöksiin vaikutti mahdollisuuteni tutustua integraatio-ilmion “toiseen puoleen”, erityiskoulun opettajan näkökulmaan. Olen pyrkinyt tarkastelemaan integraatiota ilmiönä sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen näkökulmasta asettumatta itse sen puolelle tai sitä vastaan. Tämän tutkimuksen teko, keskustelut erityiskoulun opettajien ja ohjaajani kanssa ovat syventäneet omaa ajatteluani juuri huomaamaan asioiden monet puolet. Lincoln ja Cuba (1985) korostavat tutkimuksen neutraalisuudessa aineiston neutraalisuutta, joka saavutetaan tutkimuksen totuusarvolla ja sovellettavuudella. Tällöin olisi hyvä, jos aineiston neutraalisuutta arvioisi tutkijan lisäksi myös joku ulkopuolinen henkilö. (Tynjälä 1991, 392.)

### 3 LIIKUNTAVAMMAISEN OPPILAAN FYYSINEN INTEGRAATIO

Mikrotasolla, fyysisessä koulussa, vammaisen oppilaan toiminnanvajavuus ja haitat tulevat esiin, ellei koulun ympäristössä ole otettu huomioon hänen vammaansa ja sen aiheuttamia rajoituksia (vrt. Murto 1992, 38). Liikuntavammaisen oppilaan fyysiseen integraatioon ja sen myötä toiminnallisen integraation edellytyksiin vaikuttavat koulussa tilana koulun fyysinen ympäristö, tilojen saavutettavuus ja niiden toimivuus. Toisaalta taas koulun ajallinen sääntely vaikuttaa liikuntavammaisen oppilaan liikkumiseen ja toimintaan koulun tilassa. (vrt. Gordon, Lahelma & Tolonen 1995.)

#### 3.1 Koulun fyysinen ympäristö

Liikuntavammaisen pahimpia esteitä fyysisessä ympäristössä ovat kynnykset, korokkeet, raskaasti avautuvat ovet ja portaat. Liikuntavammaisen esteet ovat siis rakennetussa ympäristössä. (Määttä 1981, 118.) Koulun fyysinen ympäristö sopii liikuntavammaiselle oppilaalle useimmiten huonosti. Villen koulun suunnittelussa on kuitenkin otettu huomioon liikuntavammaiset oppilaat, ja Villen opettajat kokevatkin, että Villen liikkuminen koulussa sujuu ongelmitta. Villen kannalta koulun fyysinen ympäristö onkin tavanomaista parempi.

#### Siisti koulu

Villen koulu on rakennettu 1983. Koulu on ulkoasultaan siisti ja viihtyisä. Koulun erityisopettaja kuvasikin kouluaan erityisopettajaopiskelijoiden harjoittelupalaverissa kaupungin toiseksi hienoimmaksi kouluksi. Koulun siisteydestä myös huolehditaan; sen käytävillä näkyvät siistijät työssään ja opettajat käyttivät toimintailtapäivänsä käytävien pylväiden siisteiksi maalaamiseen. Myös oppilaat pitävät kouluaan "siistinä". Koulurakennus sijaitsee taajaman palvelu- ja ostoskeskuksen laidalla ja yläasteen kouluun vie loiva katettu käytävä keskuksesta. Käytävän vierellä pihan ainoana koristuksena on betoninen taideteos, joka toimii suihkulähteenä. Yläasteen koulu on osa suurta rakennusta jossa on myös erityiskoulu ja alueen päiväkoti.

### **Koulujen yhteiset tilat**

Erityiskoulu käyttää osaksi yläasteen tiloja: erityiskoulun yläasteen oppilaat ruokailevat yläasteen ruokalassa, koulun isompien oppilaiden sisäliikuntatunnit pidetään yläasteen liikuntasalissa ja erityiskoulun kielten opettajan opetusluokka sijaitsee yläasteen puolella. Myös oppilaiden kesken koulupäivää saama puheterapia pidetään yläasteen puolella. Yhteinen liikuntatila tuo kuitenkin ongelmia erityiskoulun liikunnan järjestämiselle; koulu on riippuvainen yläasteen päätöksistä. Myös Villeen nämä päätökset vaikuttavat.

O: Siis meidän meillä liikuntatunnit on aina silloin, kun tonne yläasteelle sopii, se on lähinnä siitä kiinni, koska tota me saadaan sieltä sali vaan muutamaks tunnink viikossa ja niillä kohdilla on sitten meidän yläasteen liikunnat ja silloin se tarkoittaa et sillä kohdalla olis Villelläkin sitä liikuntaa ja sitten taas se riippuu sitten siitä että käykö se sitten taas Villen muuhun lukujärjestykseen. (10, haastattelu)

### **Arkkitehtoninen rakenne**

Koulu on kaksikerroksinen pitkänomainen rakennus, joka näyttää ulkoapäin suurelta kompleksilta, instituutiolta. Sen pääovealta katsottuna oikealla on ruokala- ja keittiötilat ja oikealle lähtee pitkä, suora, alaspäin viettävä käytävä, jonka varrella on mm. terveydenhoitajan työtilat ja teknisen käsityön luokat. Käytävä yhdistää yläasteen ja erityiskoulun tilat toisiinsa. Pääovesta vasemmalle on lyhyt käytävä, jolla on mm. inva-wc. Koulussa on eri luokka-asteille omat aulansa, joissa on oppilaille naulakot ja jokaiselle omat lukolliset kaapit, joissa oppilaat säilyttävät omat tavaransa. Suoraan pääovealta katsottuna sijaitsevat luokat ja oppilaiden aulat ensimmäisenä yhdeksäsluokkalaisten aula, sitten kahdeksäsluokkalaisten ja viimeisenä seitsemänsien luokkien aula, joka päättyy koulun toiseen ulko-oveen. Oppilaiden aulat avautuvat käytävältä oikealle ja aulan oikea seinusta muodostuu suurista lasi-ikkunoista. Aulan jälkeen käytävä kapenee ja aulojen välissä on opetusluokkia käytävän molemmin puolin. Seitsemänsien luokkien aulan vieressä on maantiedon luokka. Siitä on käynti lasiseinäiseen viherhuoneeseen, joka näkyy aulan ikkunoista. Suomalaiset koulurakennukset ovat yleisesti arkkitehtonisesti laitosmaisia ja jo ulkonäkönsä vuoksi erotettavissa kouluiksi. Pitkät vaaleat käytävät, askeettiset hallit ja vierä vieressä olevat luokkahuoneet ja jotkin erikoistilat ovat ominaisia erilaisille instituutioille. (Enqvist, Jakobson & Wiegand 1987, 16; Lindroos & Tolonen, 1995, 14.)

Koulun kellarikerroksessa on liikuntasali ja oppilaiden pukuhuoneet. Koulurakennuksen toisessa kerroksessa on opetusluokkia ja koulun hallintotilat, joihin on selkeät opasteet

pääovelta. Toisen kerroksen käytävässä on oppilaille muutamia pöytä- ja tuoliryhmiä sekä suuri viherkasvi. Oppilaiden aulojen kohdalla toisen kerroksen käytävä kapenee ja käytävästä on kaiteella varustettu näkyvyys auloihin.

Villen koulun reaaliaineiden opetusluokat muistuttavat hyvin paljon toisiaan. Luokan etualalla taulun edessä on opettajan pöytä, oppilaiden pulpetit ovat riveissä yleensä pareittain, luokassa on seinustoilla puuovisia kaappeja ja käsienpesuallas. Matematiikan, fysiikka / kemian ja maantiedon / biologian luokissa on enemmän altaita tai lasivitriinejä. Luokat ovat usein aika pelkistettyjä, joissakin on seinillä oppilaiden ryhmätöitä tai piirroksia ja lasivitriineissä näyttelyesineitä. Luokkien väri on ruskean eri sävyjä. Verhot ovat yleensä ruskea- oranssia raitaa.

### **3.2 Tilojen saavutettavuus**

Aution (1987, 139) mukaan pyörätuolia käyttävällä oppilaalla voi olla koulussa tasoero-, tilantarve-, etäisyys- ja ulottumisongelmia.

#### **Tasoero-ongelmat**

Liikuntavammaisen liikkumismahdollisuuksia vaikeuttaa usein tasoero-ongelma, joka kytkeytyy maaston korkeuseroihin ja rakennusten monitasoisuuteen. Mikäli portaiden ohella ei ole luiskaa tai hissiä käytettävissä tai hissi pysähtyy kerrosten väliin, on vaikeasti liikuntavammaisen lähes mahdotonta päästä kyläilemään ihmisten luokse tai erilaisiin palvelupisteisiin. Portaat muodostavatkin vaikeasti liikuntavammaiselle sosiaalisen haitan vaikeuttaessaan yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. (Määttä 1981, 118.) Tasoero-ongelmaa helpottavia ratkaisuja ovat portaattomat kulkuyhteydet, tilavat hissit ja riittävän loivat luiskat (Autio 1987, 139). Villen koulurakennuksen tasoero-ongelmat on ratkaistu hissillä, jonne mahtuu myös pyörätuolilla. Myös liikkuminen koulun pihalla ja erityiskoulun ja yläasteen välillä onnistuu hyvin pyörätuolia käyttävältä. Kouluun johtaa katettu loiva käytävä viereisestä ostoskeskuksesta ja eri koulut yhdistää toisiinsa myös loiva käytävä. Jos käytävillä on kynnyksiä, ne ovat matalia: käytävillä pystyy hyvin liikkumaan pyörätuolilla. Tutkimusajanjakson kaikissa opetusjaksoissa Villellä oli tunteja koulun molemmissa kerroksissa.

### **Tilantarveongelmat**

Tilantarveongelma ilmenee esimerkiksi ahtaissa huonetiloissa, saniteettitiloissa, kulkuväylissä ja oviaukoissa (Autio 1987, 139). Koulussa on otettu huomioon pyörätuolia käyttävän tilantarveongelmat saniteettitiloissa ja kulkuväylillä. Koulussa on kaksi inva-WC:tä ja koulun käytävät ovat leveät. Koulun sisääntuloaulassa on yleisöpuhelinkoppi, jonne mahtuu hyvin myös pyörätuolia käyttävä. Liikuntavammainen pyörätuolia käyttävä oppilas pääsee lähes kaikkiin koulun tiloihin lukuunottamatta normaalioppilaille tarkoitettuja WC:itä. Vilellä on kuitenkin tilantarveongelmia joillakin oppitunneilla. Koulun reaaliaineiden opetusluokat ovat ahtaita ja pyörätuolilla on vaikea liikkua niissä. Villen paikka reaaliaineiden oppitunneilla onkin lähinnä luokan ovea. Ryhmätöissä Villen opettajat ottavat opetusluokkien ahtauden huomioon niin, että järjestävät työn teon siten, ettei Villen tarvitse liikkua paikaltaan. Toisaalta Ville kuitenkin haluaa toisinaan vapaaehtoisesti liikkua tunneilla ja käy kirjoittamassa tehtävien vastauksia taululle, hakemassa opettajalta tehtäväpaperia tai avaamassa luokan oven sinne pyrkivälle. Poikkeuksena ahtaista opetustiloista on kuitenkin kuvaamataidon luokka, jossa Ville mahtuu suhteellisen hyvin liikkumaan paikaltaan hakemaan värejä tai muuta tarvittavaa materiaalia luokan kaapeista. Ahtaus ja tilanpuute näkyvät erityisesti kotitalouden tunneilla, joilla Villen opetusryhmä on suhteellisen iso (16 oppilasta), jolloin työvaiheissa kaikkien oppilaiden liikkua luokassa Ville ei mahdu liikkumaan. Myös teknisissä käsitöissä Ville ei mahdu pyörätuolillaan kaikille työpisteille.

Kotalouden opetusluokka on pitkänomainen. Luokan ovelta katsottuna oppilaiden nelionmuotoiset neljän hengen pöydät ovat jonossa toistensa perässä ja viimeisenä luokan perällä on pyöreä myös neljän hengen pöytä, jossa Ville istuu oppilaista ainoana itsekseen. Pöyreän pöydän vieressä pitkän työtason alla on Villen matala työtaso. Neljän hengen pöytäkuunta muodostaa kotitalouden tunneilla työryhmän. Pöytien vieressä oikealla ovat työpisteet, tiskialtaat, astiakaapit ja hellat eri ryhmille, ja pöytien toisella puolella on opettajanpöytä ja sen takana taulu sekä sen vieressä jääkaapit ja isot ruokakaapit.

Se, miksi Ville työskentelee erikseen pyöreässä pöydässä ja sen läheisyydessä johtuu siitä, että siellä on eniten tilaa pyörätuolille. Koulua suunniteltaessa kotitalouden luokkaan tehti myös vammaisia oppilaita varten oma keittiönurkkaus. Koulun suunnittelemisen aikaan ei opettajan mukaan kuitenkaan tiedetty mitään vammaisten keittiöiden suunnittelusta - - opettaja harmittelee edelleen, että yläasteella on niin isot ryhmät; oppilaita on 19 kun 12 olisi ideaali. Opettajan mukaan ihannetilanne olisi,



jos poikkeavia oppilaita “pannaan vaan sinne normaaliryhmiin”, että ryhmän koko pienenesi. Esimerkiksi erityiskoulun ryhmän [8 oppilasta ja yksi avustaja] tunneilla he panevat ruokailupöydät sivuun ja näin käytävälle tulee enemmän tilaa liikkua. Villen ryhmässä näin ei voida tehdä. (02, haastattelu, muistiinpanot)

### **Etäisyysongelmat**

Myös etäisyysongelmat ovat liikuntavammaiselle verrattain tavallisia koulussa esimerkiksi siirryttäessä luokasta toiseen (Autio 1987, 139). Kun Ville tulee kouluun erityiskoulun oppilaiden kanssa samalla inva-taksilla, taksi jättää oppilaat erityiskoulun ulko-ovelle. Sieltä Ville kelaa yläasteen puolelle ja sitten koko koulun läpi seitsemänsien luokkien aulaan ja omalle kaapilleen. Ville joutuu liikkumaan paljon myös muuten koulupäivän aikana, sillä opetusluokat sijaitsevat etäällä toisiaan. Etäisyysongelmat eivät kuitenkaan näytä haittaavan Villeä koulun tiloissa. Villen ulkoliikuntatunnit pidetään joskus koululta noin 300 m päässä olevalla kentällä, ja sinne ja takaisin siirtyminen vie usein suuren osan oppitunnista.

### **Uloottumisongelmat**

Pyörätuolia käyttävällä voi ilmetä ongelmia myös ulottumisessa esimerkiksi hissinnappulaan (Autio 1987, 139). Uloottumisongelmia Villellä on erityisesti kotitalouden ja teknisen käsityön tunneilla. Kotitaloudessa ulottumisongelmat ovat osaltaan ratkaistu siten, että Villellä on oma matala työtasonsa, jossa on lisäksi keraaminen liesi. Tämän työtason ansiosta Ville pystyy osallistumaan ruokien valmistukseen. Ville ei kuitenkaan esimerkiksi pysty osallistumaan juurikaan astinpesukoneen täyttämiseen ja osaa opetuksesta Ville ei näe pyörätuolistaan käsin.

Työpöytien siivoamisen välillä opettaja näyttää keskimmaisella työpöydällä pikkupiiraiden teon. Oppilaat menevät pöydän ympärille osa heistä siihen nojaten. Ville työntää tuolinsa lähemmäksi ja yrittää etsiä itselleen paikkaa, josta näkisi. Ei oikein tahdo löytää, kurkistelee toisten välistä ja tekee tämän ihan hiljaa. Muut oppilaat eivät siirry eikä Ville pyydä heitä siirtymään. Opettajakaan ei näytä huomaavan mitään. Avustaja ja minä katselemme ja avustaja menee lähemmäksi, mutta ei myöskään sano tai tee mitään. Sitten opetustuokio on ohi ja oppilaat jatkavat toimiaan. Ville näki opetuksesta sen mitä pystyi. (K 19)

Villellä on ulottumisongelmia myös käsityön tunneilla. Ville ei ulotu käyttämään useimpia metallityökoneita ja myös metallityöpenkki on Villelle liian korkealla. Ville ulottuu vaivoin esimerkiksi sahaamaan puristimeen kiinnitettyä kappaletta. Uloottumisongelmista

johtuen Villen opettaja tekee suuren osan työvaiheista Villen puolesta.

Avustajan mukaan teknisen työn opetuksessa koulussa on “hirveesti rajoituksia” Villelle, jolloin Villen työaika saattaa jäädä tunneilla minimaaliseksi. Erityisesti näin on silloin kun tunneilla käytetään paljon koneita. Avustaja kertoo, että hän on ollut hyvin vähän mukana näillä tunneilla. Hän pohtii, että koneet eivät muuksi muutu, eikä näin voi oikein muuttaa... Ville ei ylety käyttämään koneita. Avustajan mukaan jotain menetetään, kun Ville ei pysty tekemään: “tulevaisuuteen tähtäävä kädentaitojen oppiminen.” - - “tulee se raja vastaan, käytännön rajoitukset ...pikkuisen kaivaa mieltä, et oisko enemmän eriyttävissä.” Hän on sanonut Villelle, että tämä pystyisi itse tekemään samat asiat sellaisessa verstaassa, joka on oikein suunniteltu. Avustajan mukaan paljon olisi toteutettavissa, mutta hän ei tiedä onko sellainen mahdollista koulussa. (K 28)

Ville on matalan metallisen tason vieressä, muut pojat istuvat jakkaroidella yhden metallityöpenkin ympärillä. - - Opettaja selittää ensin mitä tällä tunnilla tehdään: jatketaan atraimen tekoa - - Oppilaat aloittavat työn; pojat kantavat pitkän ohuen metallikepin lattialle, josta katkaistaan leikkureilla jokaiselle pätkä. Opettaja katkaisee pätkän Villelle. Hän laittaa sen minun viereiselle työpöydälle puristimeen ja pyytää Villeä tulemaan paikalle: “Yletytkö sä tähän?”. Opettaja sahaa ensin Villelle kepeistä 11 cm:n pätkän ja siirtää sitten pitempää keppiä ja kiristää sen paikoilleen. Nyt Villen pitäisi ottaa pienemmällä kepillä isommasta mitta ja sitten kihnuttaa isompaan sahalla jälki. Sitten sahata isommasta pätkä. Ville ei ensin onnistu ja huokailee. Sitten saa sahattua. - - Kun Ville on saanut kepin sahattua, opettaja siirtää isompaa keppiä ja pitää sitten mittakeppiä paikoillaan. Ville sahaa alkumerkin. Ville sahaa kepin irti - - Opettaja ottaa Villen kepit ja käy hiomassa ne hiomakoneella työhuoneessa. Ville menee mukaan katsomaan. Sitten opettaja etsii valmiiksi taontavälineet ja säätää polttimen liekin sopivaksi. Hän laittaa Villen kepin valmiiksi pihteihin ja pyytää oppilaat seuraamaan. Opettaja näyttää miten keppeihin taotaan päihin läpyskät ja takoo samalla Villen kepit. Kun hän on valmis, hän toteaa: “siin on seuraavalle [paikka]”. - - Metalliluokassa opettaja näyttää läpysköiden teräväksi leikkaamisen ja neuvoo kuinka teräsleikkuria käytetään. Samalla opettaja leikkaa Villen läpyskät - - Sitten pojat jatkavat töitään ja Ville menee omalle paikalleen metallityöpöydälle. Opettaja näyttää Villelle kuinka terään sahataan keskelle viilto ja viilataan sitten toinen puoli suoraksi. Opettaja kiinnittää Villen piikin puristimeen ja sahaa viillon. Ville ylettyy juuri ja juuri viilaamaan kappaletta. Opettaja istuu Villeä vastapäätä työpöydän toiselle puolelle ja viilaa toista Villen piikkikeppiä. (K 54-59)

Ulottumisen ohella myös koulun raskaat tai muuten hankalasti avattavat ovet ovat joskus haittana Villen liikkumiselle (vrt. Määttä 1981, 118). Liikuntavammaisuus “syntyy” vuorovaikutuksessa rakennetun ympäristön kanssa. Liikuntaesteet ovat esteitä yksilön toiminnalle ympäristössä ja tätä myötä sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Vamman aiheuttama sosiaalinen haitta olisi periaatteessa poistettavissa oikealla yhdyskuntasuunnittelulla, kuljetuspalveluilla ja asianmukaisilla apuvälineillä. Ympäristön ollessa oikein rakennettu liikuntavammaisen yksilön toiminnanvajavuus minimoituu tai katoaa ja yksilö pystyy itsenäiseen elämään ja omatoimisuuteen. (Määttä 1981, 207.) Villellä voisi ulottumisongelmaa

käsityön tunneilla yrittää ratkaista esimerkiksi siten, että hänellä olisi tunnilla käytössään selkänöjallinen tuoli, jossa olisi jarrulliset pyörät ja jota voisi nostaa tarvittavalle korkeudelle. Tästä tuolista käsin Ville ulottuisi porakoneelle ja työskentelemään paremmin metallipenkeillä. Ville tarvitsisi tietysti tällöinkin apua mm. tuoliin nousemisessa, liikkumisessa ja kaatumisvaaran takia, mutta hän pystyisi tekemään kuitenkin enemmän työvaiheita itsenäisesti. Vaikka koulu ei olekaan kovin vanha (rak. v. 1983), vammaisteknologia on kehittynyt rakennusvuodesta paljon. Nykyään vammaisuuden aiheuttamat haitat pystytäänkin ottamaan paremmin huomioon tilojen ja apuvälineiden suunnittelussa.

### 3.3 Tilojen toimivuus

Koulun fyysiset puitteet ovat lähtökohta opetuksen tavoitteiden mahdollisimman hyvälle saavuttamiselle. Koska oppioikeus kuuluu kaikille, myös eri tavalla vammautuneille lapsille, tulee koulun fyysisen tilan mahdollistaa myös heidän opettamisensa tavallisessa koulussa. Myös kaikkien oppilaiden opetuksen tavoitteiden optimaalisen saavuttamisen vaatimus asettaa haasteita koulun fyysisille edellytyksille. (Happonen 1992, 113.)

Koulun fyysinen ympäristö kuvastaa ajan käsitystä koulusta, koulun tavoitteista, sisällöistä, oppijasta ja opettajasta. Koulukäsityksissä vaikuttavat taas useat ihmiskäsitykset. Traditionaalisen, opettajakeskeisen koulukäsityksen mukaan koululle on ominaista ainejakoinen opetussuunnitelma jo koulun ensimmäiseltä luokalta alkaen. Opetussuunnitelma säätelee pitkälti rakenteellisesti sen, mitä koulussa tapahtuu, koulun opetustilat, käytettävät opetusmenetelmät, oppimateriaalit jne. Ainejakoista opetussuunnitelmaa perustellaan usein yhteiskunnan vaatimuksilla: koulun tulee opettaa oppilaille tietyt tiedot ja taidot. Perinteiselle koululle on ominaista suljettu luokkajärjestelmä, jossa koululuokat ovat rivissä käytävän varrella. Yläasteella opetus tapahtuu eri aineluokissa. Koulussa toteutuu voimakkaasti opettajajohtoinen opetus, jossa oppikirjoilla on keskeinen asema. Luennoiva opettajakeskeinen opetus toteutuu parhaiten luokkahuonetilassa, jossa pulpetit on järjestetty suoriin riveihin. Traditionaalisen koulukäsityksen mukaan rakennetussa koulussa myös oppilaiden taitoaineita varten on omat tilansa, jolloin koulun erilaiset opetusaineet eivät juuri eheydy. Traditionaalinen koulukäsitys ei kuitenkaan ole este koulun fyysisen ympäristön viihtyisyydelle ja esteettisille ratkaisuille. Koulun käytävään voi luoda kodikkuutta ja pehmentää asiallista ympäristöä värisävyin, kukkaistutuksin, kalustein,

seinätauluin ja oppilastöin. (Enqvist ym. 1987, 17; Ihatsu 1992, 83-85.)

Traditionaalisen koulukäsityksen mukaisesti rakennetussa koulussa oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ei ole juurikaan otettu huomioon tiloja suunniteltaessa. Pahimmillaan koulussa ei ole tilaa oppilaiden omille tavaroille. Koulutilat rajoittavat myös uusien opetusmenetelmien käyttöönottoa, koska tilojen joustava käyttö ei ole mahdollista liian standardimaisesti suunnitelluissa koulurakennuksissa. Toiminnallinen oppilaskeskeinen opiskelu vaatisi vaihtelevia pienryhmätiloja ja tilojen joustavaa muuntelua vaikkapa irtoseiniä avulla. Koulutilojen suunnittelussa koulun toiminnallisuuden korostaminen tuo sijaa oppilaskeskeisyydelle. (Enqvist ym. 1987, 16-17; Happonen 1992, 110; Ihatsu 1992, 85-86.) Villen koulu ja sen opetusluokat tiloina kuvastavat perinteistä koulukäsitystä huolimatta useista viihtyisyyttä lisäävistä tekijöistä. Ainejakoinen opetussuunnitelma onkin säädellyt Villenkin koulun rakentamista, ja nyt kun koululla on mahdollisuus vaikuttaa oman opetussuunnitelmansa kautta koulukäsitykseen, koulun fyysinen perinteiseen koulukäsitykseen perustuva ympäristö asettaa rajansa uuden koulu- ja oppijäkäsityksen toteuttamiselle. (vrt. Enqvist ym. 1987, 17; Ihatsu 1992, 86.) Moni uusi opetus- ja opiskelumuoto saattaa jäädä kokonaan kokeilematta koulussa, jos käytettävissä on vain tavallinen ahdas luokkahuone (Enqvist ym. 1987, 14). Esimerkiksi usean oppitunnin vaativat ryhmätyöt edellyttäisivät rauhallisia työskentelytiloja pienryhmiä varten ja tilaa materiaalin säilyttämistä ja kokoamista varten.

Perinteinen kouluympäristö on suunniteltu ryhmille annettavaa opetusta varten, jolloin opetus on pääasiassa samansisältöistä luokkaopetusta samanikäisten oppilaiden joukolle. Tällöin yksilöllisyyden ja oppilaiden aktiivisen osallistumisen ja monipuolisen työskentelyn huomioiminen on jäänyt vähemmälle. (Enqvist ym. 1987, 18.) Perinteiset koulurakennukset on suunniteltu ja rakennettu aikana, jolloin oppimistapahtuma on ymmärretty melko pitkälti vain katederikommunikaatioksi, ja jolloin opetustilojen muunlainen käyttö on ollut tulevaisuuden pedagogiikkaa eikä sitä ole osattu huomioida tilajärjestelyissä. Oppilaiden yksilöllisiä eroja esimerkiksi oppimistyylien ja oppimisenopeuden suhteen ole otettu huomioon. Tämä ilmenee koulutilajärjestelyiden kaavamaisuutena ja samankaltaisuutena. (Happonen 1992, 125.)

Villen koulun reaaliaineiden opetusluokat eivät tiloina mahdollista joustavia työtapoja: luokkia ei voida jakaa rauhallisiin pienryhmätiloihin ja opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen ovat ongelmallisia tilojen ahtauden ja kaavamaisuuden takia. Tarkasteltaessa vammaisen oppilaan koulutuksessa tavoiteltavaa sosiaalista integraatiota opetuksellisten prosessien näkökulmasta on tutkimuksissa todettu, että erilaisilla koulun sosiaalisen kasvatuksen menetelmien avulla voidaan edistää vammaisen oppilaan sosiaalista integraatiota. Onnistunutta integraatiota nähdään usein tukevan pari- ja ryhmätyömuotoja sekä opetuksen yksilöllistämistä korostava pedagogiikka. Yhteistyötä, toiminnallisuutta ja oppilaiden aktiivista panosta korostava ilmapiiri vammaisuudesta annettavan tiedon kanssa tukee opetusryhmän myönteistä kehitystä ja edistää näin vammaisen oppilaan sosiaalista integroitumista ryhmään. (Ihatsu 1987, 56-59, 82.) Ihatsun (1987, 230) mukaan vammaisen oppilaan sosiaalisen integraation edistämiseksi tulisikin koulun sosiaalisen kasvatuksen painoarvoa kohentaa sekä edistää ja kehittää oppilaiden välistä yhteistyötä. Tähän koulun fyysisten tilojen toimivuus asettaa omat rajoituksensa ja haasteensa.

### 3.4 Aika-tila ulottuvuus

Tilan hallintaan liittyy olennaisesti ajan sääntely; aikataulut määrittävät tilaa ja liikkumista (Lindroos & Tolonen 1995, 15). Koulu pakottaa oppilaan mukautumaan tiettyyn etukäteen tarkasti jaksotettuun aikasarjaan, jossa eri opetussisällöt seuraavat toisiaan täsmällisesti mitoitettuina ajallisina paloina. Oppitunnit kestävät 45 minuttia, jonka jälkeen kellonsoitto halkaisee ajan ja tilan. Oppituntia seuraa määrätyn pituinen välitunti ja ruokatunti - ja nälkä - sijoittuvat kello kahdeksitoista, ruotsin tunnin jälkeen tulee matematiikan tunti ja sitten seuraa historian tunti jne. Koulun ajallisen organisoinnin perusteella oppilaille välittyy välttämättömyys jaksottaa oma toimintansa, omat halunsa ja pyrkimyksensä standardisoidun ja kelloon tiivistyneen aikakäsityksen määrittämänä. (Kivinen ym. 1985, 13-15.) Villen koulussa on käytössä jaksojärjestelmä, jossa lukuvuosi on jaettu kuuteen 6-8 viikkoa kestävään jaksoon. Jokaisessa jaksossa opiskellaan vain osaa oppilaille kuuluvista oppiaineista ja näin ollen myös lukujärjestykset vaihtuvat jaksoittain. Myös Ville jaksottaa koulupäivänsä ajallisesti lukujärjestyksen mukaan.

S: No mietitääs semmosta ihan jotain sun tavallista koulupäivää, voisit sä kertoa vähän miten se lähtee liikkeelle, ihan kerro millanen on tällöinen esimerkkikoulupäivä.

V: No kyllä melkeen kun taksilla tulee niin melkeen heti joutuu lähtee luokkaan tai luokan ovelle oottamaan, sitte alkaa tunti ja melkeen taas välitunti ja sitte taas tunti. (Villen haastattelu)

Koulujen aika-tilapolut kertovat, mikä tila on kielletty; mikä on pakollista minäkin hetkenä sekä millainen liike ja ääni on kiellettyä ja pakollista tietyssä paikassa, tietyssä aikana. Aika-tilapolut konkretisoituvat koulun vuosisuunnitelmissa ja lukujärjestyksissä. (Gordon ym. 1995, 5). Villen jokapäiväinen liikuntavammaan liittyvä rutiini on ruokailua seuraavalla välitunnilla avustajan kanssa wc:ssä käynti. Villen wc:ssä käynti sujuu hitaammin kuin luokkatovereilla, ja Ville usein myöhästyykin sitä seuraavalta oppitunnilta. Myös Villen liikunnanopetuksen järjestäminen aiheuttaa opetustilojen etäisyyden takia yleensä Villen myöhästymisen seuraavalta oppitunnilta.

Oppimisen ajallisen paloittamisen ja ennaltamääräytymisen paine koskettaa kaikkia luokkahuoneessa työskenteleviä. Opettajien toiminnasta tulee väistämättä kiireistä ja osittain ajallisesti alistunutta. Koulussa oppilailta edellytetään oppivan ajallisesti lyhyissä ajanjaksoissa sisältöjaksoja, joiden keskinäinen integraatio yhden oppiaineen sisällä, puhumattakaan oppiaineiden välisestä integraatiosta on varsin puutteellinen. Koulun käytännöissä abstraktin oppiaineen syvempään prosessointiin yllytetään harvoin, sen sijaan koulu edellyttää oppilalta nopeaa siirtymistä asiasta toiseen ja etenemistä prosessoimatta tehtävästä toiseen. (Kivinen ym. 1985, 13-15.)

Kotitalous aineena on opettajan mielestä tärkeä liikuntavammaisille ja hän pahoittelee sitä, että Ville on nyt liian isossa ryhmässä. Kotitalouden opetuksessa pitäisi pystyä neuvomaan vammaiselle oppilalle yksilöllisiä ratkaisuja. Nyt opettaja ei ehdi muiden oppilaiden takia antamaan yksilöllisiä neuvoja Villelle. Opettajan mukaan Villelle pitäisi järjestää tunteilla samaa kuin muillekin oppilaille, mutta nyt tuntien aikataulu asettaa rajoitukset. Ville ei esimerkiksi selviä lihapullien valmistamisesta samassa ajassa kuin muut. Hänen kohdallaan opettajan pitää soveltaa ja eriyttää. Erityiskoulun ryhmässä he tekevät esimerkiksi perunamuusin jauhoista ja käyttävät syömiseen eri ajan kuin normaaliryhmässä. (02, haastattelu muistiinpanot)

## 4 LIIKUNTAVAMMAISEN OPPILAAAN TOIMINNALLINEN INTEGRAATIO

Tarkastelen tässä luvussa toimintojen tasolla, miten koulun virallista kasvatustehtävää toteutetaan Villen kohdalla, eli miten Villen opetus ja opiskelu on järjestetty. Käsittelen myös tutkimusaineistosta esiin noussutta Villen henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan merkitystä Villen toiminnallisen integraation tukimuotona. Kuvaan ja tarkastelen avustajan toimenkuvaa mikrotasolla suhteessa Villeen ja mesotasolla suhteessa koulujen opettajiin.

### 4.1 Villen opetusjärjestelyt

Villen siirtymistä yläasteelle ja eri kouluvaihtoehtoja pohdittiin kuudennen luokan keväällä yläasteen rehtorin, opinto-ohjaajan; liikuntavammaisten, neurologisesti vammaisten ja pitkäaikaissairaiden erityiskoulun rehtorin; Villen ala-asteen luokanopettajan, Villen äidin ja Villen yhteisessä palaverissa. Kouluvaihtoehtoina pohdinnoissa olivat hänen nykyinen yläasteensa ja erityiskoulu. Ville kävi myös psykologin testauksissa parhaan koulumuodon selvittämiseksi. Palaverissa oltiin ensin jo pitkälle päädytty siihen, että Ville olisi pääasiassa erityiskoulussa ja kävisi sitten yläasteella tietyillä tunneilla eli olisi osaintegroitu yläasteella. Käytännön järjestelyistä johtuen Villen koulumuodossa päädyttiin kuitenkin lopulta siihen, että Ville on kirjoilla normaaliyläasteella apunaan henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja ja osallistuu tietyillä tunneilla erityiskoulun ryhmiin. Villen äiti ja avustaja olivat myös normaaliyläasteen puolella.

O: No tuota siinä perusteena päällimmäisenä minusta oli se, että näissä aineissa missä niin kun tää Ville niin kun...ajateltiin niin kun pärjäävän siis ihan normaalioppilaitten mukana niin katsottiin vaan niin kun eduksi, että hän on niin kun tuota tämmösessä normaalissa ryhmässä...ja äiti äiti oli minun kanssa mielestä sitä kun nyt oikeen muistan niin kans kovasti sen tuota puolesta, että on ..hyvä että tuota Ville pääsee tämmöseen niin ku normaaliluokkaan...niitä semmosia oppimisvaikeuksihan siellä jonkun verran viime kevään palaverissa käytiin läpi, että matematiikka siellä ainakin tuntu yks semmonen...tuli esille (08, haastattelu)

Koulun alussa syksyllä Ville oli erityiskoulun matematiikan tunneilla ja kotitaloudessa erityiskoulun ryhmässä. Tämä järjestely kariutui kuitenkin osaltaan opetuksen ajallisen organisoinnin aiheuttamiin ongelmiin. Erityiskoulun kotitalouden ryhmän tunnit ajoittuivat niin, että Villellä jäi niiden alle monia muita tärkeitä tunteja. Villen avustaja, Lasse, oli aloitteen tekijänä ja Ville siirtyi oman luokan kotitalouden ryhmään. Myös matematiikan

osalta Villen opetus erityiskoulun puolella kariutui pääasiassa erilaisten ajankäyttökäsitysten ja opetuksen eriyttämisiongelmiä takia.

L: ja sitten taas se tuntijärjestely siellä, et jos täällä me käsitetään kaheksasta kymmeneen nin yhdeksänkyt minuuttia vähintään siitä työskentelyä mutta siellä kuitenkin käytännössä saatto olla, et joku perjantaiamu niin niin se on sitten puoli yhdeksästä puoli kymmeneen. Niin se oli sitten yhtä tyhjän kanssa ja sitten tuota niin tää ei niin ku oo osotus mitään opettajaa kohtaa vaan siis koulun aikataulua kohtaan. Toinen oli se, että se ryhmä oli, oliko siellä niin ku kolmea tavallaan eriytettyä pientä ryhmää siinä, ja sitten sillonki ku piti laskee niin sillon kovalla äänellä opettaja puhu toisille opetti jotain asiaa, että ei se, ei se ollu niin ku toimiva systeemi (avustajan haastattelu)

O: että kyllä mä luulen, että Ville ihan hyvin saa opetuksen tuossa [yleisopetuksen matematiikan] ryhmässä, ehkä paremminkin kuin erityiskoulun puolella sen takia, että siellä on taas hyvin heterogeeninen porukka, että täällä nyt mennään kuitenkin tämän yleisopetuksen normaalikurssin mukaan, siellä joudutaan eriyttämään joka tunti, sen takia oikeestaan tuo Jaakko ja Jarikin tuli tohon mukaan tohon ryhmään, et ne saa niin ku suhtkoht ikäluokkansa keskiverto-opetusta. (05, haastattelu)

Ville osallistuu täysipainoisesti oman luokkansa opetukseen kaikilla tunneilla lukuun ottamatta liikunnan tunteja, joille hän osallistuu yleensä erityiskoulun ryhmässä. Liikuntatunnit menevät Villellä ainakin joissakin jaksoissa päällekkäin musiikin tuntien kanssa. Liikunnan, kotitalouden ja matematiikan tunneilla Villellä on apunaan hänen henkilökohtainen koulunkäyntiavustajansa Lasse. Lasse antaa Villelle myös matematiikan tukiopetusta kaksi oppituntia viikossa, jolloin he käyvät läpi kotitehtäviä. Ville *ei saa erityisopetusta* lukuun ottamatta kahta erityisopetustuntia englannin kielestä, jotka pidin Villelle ja tämän luokkakaverille Antille suorittaessani yläasteella päättöharjoitteluani maaliskuussa 1996. Ville ei myöskään ala-asteella saanut erityisopetusta, eikä erityisopettaja ollut yhteydessä Villeen, tämän opettajaan tai avustajaan Villeä koskevissa asioissa (Kumpulainen 1995, 4).

### **Teoria-aineiden oppitunnit**

Havainnoimillani teoria-aineiden oppitunneilla opettajat eivät yksilöineet opetustaan Villen takia. Opetus on suurelta osin traditionaalista frontaaliopetusta, jolloin tehtävät tarkistetaan yhdessä, opettaja luennoi opetettavan asian ja oppilaat tekevät kirjan tai monisteen tehtäviä. Opettajat teettävät kuitenkin oppilailla myös ryhmätöitä. Tällöin opettajat huomioivat Villen liikuntavammaisuuden järjestämällä ryhmätöiden teon niin, että Ville ei joudu liikkumaan omalta paikaltaan. Tehtäviä oppilaat tekevät oppitunneilla usein



pareittain. Erityisesti *kielten* tunneilla oppilaat tekevät erilaisia paritöitä lähes joka tunti. Teoria-aineiden oppitunneilla opetusta eriytetään niin, että opettaja käy tehtävien teon aikana kiertelemässä luokassa ja neuvoa niitä oppilaita, jotka tarvitsevat apua. Eriytystä tapahtuu myös tehtävien laajuudessa ja määrässä: toiset oppilaat ehtivät tehdä tunneilla enemmän tehtäviä ja voivat näin tehdä ylimääräisiä tehtäviä. Myös kokeissa tai muissa yksilötehtävissä hitaammat oppilaat saavat enemmän aikaa tehtävien suorittamiseen. Eriytystunneilla oppilaat Jaakko ja Jari ovat osaintegroituina Villen opetusryhmiin äidinkielen, englannin ja matematiikan tunneilla. Näiden aineiden opettajat ottavat kaikki kolme poikaa huomioon samalla tavoin. Näilläkin tunneilla opetusta eriytetään yleensä kuitenkin vain huomioimalla nopeimmin etenevät oppilaat kokonaisuutena. Toisaalta Jaakko ja Jari saivat kerran äidinkielen tunnilla vaihtaa oppilaiden luettavaksi tarkoitetun romaanin kielenkäytöltään helpommin ymmärrettävään.

En ole mitenkään eri tavalla suunnitellut opetustani, vaikka ryhmässäni onkin ollut kolme liikuntavammaista oppilasta. En tiedä olisiko pitänyt. Mielestäni he ovat aivan tavallisia oman ikäluokkansa edustajia. Olen huomannut, että kukaan heistä ei halua mitään erikoiskohtelua. Kirjoittaminen sujuu kaikilta hitaammin kuin muilta: se pitää kylläkin ottaa opetustilanteessa huomioon. "Odotustilanteisiin" keksin muille jotakin ylimääräistä tekemistä: pieniä keskustelutuokioita tms. Koskaan kukaan ei ole hermostunut tällaisissa tilanteissa. (11, kirje)

Opetusta voidaan eriyttää yksilöllistämällä sitä eri tavoin tai henkilökohtaistamalla opetusta niin, että se suunnitellaan oppilaskohtaisesti. Vammaisen oppilaan osalta eriyttämisen tulisi pohjautua henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan (HOPS) ja oppilaan yksilöllisiin oppimisedellytyksiin. (Murto 1995, 62; Virtanen 1994, 43-44.) Vilelle *ei ole laadittu henkilökohtaista opetus- tai koulutussuunnitelmaa*. Hän opiskelee yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Vilelle ajetaan oma lukujärjestys tietokoneelta, ja rehtorin mukaan Vilellä onkin periaatteessa HOPS, mutta se on tekninen HOPS. Opetuksellista HOPS:ia Ville ei rehtorin mukaan tarvitse. Vilellä on oppimisessa samat tavoitteet kuin muillakin. Koulussa tehdään HOPS:eja oppilaille, joilla on paljon poissaoloja, oppivelvollisuuden suorittamisen ja jatkokoulutuspaikan tukemiseksi.

Myös Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden lasten vanhempien yhteistyöryhmä YTRY (1990) ja Opettajien ammattijärjestö OAJ (1989) ovat integraatiota koskevissa kannanotoissaan todenneet, että vammaisen oppilaan integraation peruslähtökohtana tulee olla huolella suunniteltu ja riittävästi yksilöity koulutussuunnitelma. Käytännössä koulutus- tai

opetussuunnitelmia on laadittu ja toteutettu hyvin vaihtelevasti. (OAJ 1989; Toukonen 1992, 20.) Ihatsun ja Pulkin (1990, 75) tutkimuksessa vain 15 %:lle integroiduista ja erityisluokkaopetukseen diagnosoiduista oppilaista (N = 1338) oli tehty koulutus suunnitelma.

Villen avustaja on mukana *matematiikan tunneilla*, ja niiden rutiini poikkeaa tältä osin muista tunneista. Avustaja, Lasse, tulee tunneille hieman tunnin alkamisen jälkeen ja menee istumaan luokan perälle seuraamaan opetusta. Kun eteen tulee asia, jossa Lasse tulkitsee Villen tarvitsevan apua tai kun tunnilla ryhdytään tekemään tehtäviä, hän menee Villen viereen neuvomaan tätä. Avustaja opettaa Villeä myös eri tahtisesti opettajan opetuksen kanssa, jolloin opettajan selvittäessä taululla tehtävää avustajan kanssa edellistä tehtävää. Hän palaa Villeä neuvoessaan myös oppitunnin ulkopuolisiin asioihin, opetuksessa aikaisemmin käytyihin oppisisältöihin. Lasse avustaa Villeä joskus myös konkreettisesti hakemalla tälle tunnilla tarvittavia välineitä esimerkiksi viivaimia tms. ja auttaa Villeä piirtämällä toisinaan itse tämän vihkoon. Matematiikan tunneilla avustaja neuvoo myös erityiskoulun poikia ja näin opetusta eriytetään myös heidän kohdallaan avustajan mukanaololla.

Ville on tunnin alussa poissa. - - Tunti alkaa kotitehtävien tarkistuksella - - Kohta ovelta kuuluu koputus ja Taneli käy aukaisemassa. Ville tulee sisälle. - - Hieman myöhemmin avustaja tulee sisälle omilla avaimillaan. Hän ei koputa. Avustaja menee luokan perälle istumaan. - - Avustaja menee kysymään Villeltä hoksasiko tämä kotona tehtävät. - - Tarkistamisen jälkeen rehtori antaa tehtävän: seuraavaksi piirretään vihkoon erilaisia monikulmioita. Taneli hakee kulkuvälineitä itselleen ja Villelle. Oppilaat piirtävät monikulmioita rehtorin antamien ohjeiden mukaan. Piirretään myös lävistäjät. - - Sitten rehtori antaa tehtäväksi piirtää kuusikulmion ja sanoo, että tehkää se ympyrän avulla [on piirretty ennenkin]. Ville nojaa päätään käsiinsä eikä aloita tekemään. Avustaja käy hakemassa harpin. Ville aloittaa. Avustaja nojaa Villen pulpettiin ja katsoo kun Ville tekee: "joo, sun kantsii vielä piirtää keskipiste, rastilla merkitä". Kohta avustaja kysyy: "mitä sää oot tekemässä?". Hän neuvoo sitten, kokeilee Villen harppia ja kysyy: "mites siitä nyt saadaan se kuusikulmio?". Sitten hän selittää, että se on niin kuin mutteri. Ville hoksaa. Avustaja kyselee Villeltä muutakin kuin matikasta, tunnin ulkopuolisia asioita. Sitten hän piirtää Villelle kuusikulmiota. - - Avustaja siirtyy luokan perälle istumaan. Kohta rehtori antaa uuden tehtävän. Avustaja menee Ville luo: "tää on erittäin hyvä esimerkki... [piirtää]..nimittäin..." - - Rehtori antaa uutta tehtävää. Ville ja avustaja ovat vielä edellisessä. Avustaja keskittyy kyllä kuuntelemaan rehtorin antaman tehtävän. Muut oppilaat tekevät jo sitä. Ville haukottelee ja nojaa käsiään korviensa yläpuolelle. Tunti loppuu ja rehtori antaa kotitehtävät. (K 5-6)

*Matematiikan tukiopetuksessa* Ville käy avustajan opastamana läpi kotitehtäviä tai kertaa

lähestyviin kokeisiin. Lasse suunnittelee tukiopetuksen yleensä itse tutustuen seuraavaan oppitunnilla esille tulevaan opetusaiheeseen ja päätellen näin Villen tuntien missä kohden tällä tulee olemaan ongelmia. Näihin tehtäviin he sitten tukiopetuksessa paneutuvat niin, että Ville ryhtyy ensin itse laskemaan kyseistä tehtävää ja avustaja auttaa Villeä tarvittaessa kysellen ja johdatellen tätä tehtävän ratkaisuun kysymyksillään. Tukiopetuksessaan avustaja luottaa omaan taitoonsa.

### **Käytännönaineiden oppitunnit**

Villen *kotitalouden opetusryhmän tunnit* ovat myöhään iltapäivällä. Jotta oppilaat jaksavat keskittyä opetukseen opettaja suunnittelee tunnit niin, että hän opettaa ensin teoria-asiat ja lopuksi tehdään työt. Avustaja tulee kotitalouden tunneille yleensä myöhemmin teorian opetuksen jälkeen. Näin Ville saa hänen mukaansa itse ottaa ylös mitä valmistetaan ja miten. Kotitalouden opettaja eriyttää ja yksilöi työtehtävät Villelle. Hän suunnittelee tunnit etukäteen niin, että tietää mitä Ville tunneilla tekee.

Sitten opettaja selvittää mitä ruokia tänään valmistetaan: pataruoka, perunarieskat, banaanipirtelöä ja pullaa. Opettaja kertoo, mistä ruokien ohjeet löytyvät ja selittää joistain valmistusvaiheista. Sitten hän kertoo mitä kunkin numeron 1-4 tulisi pöydäsään tehdä ja kuka on mikäkin numero. Villellä ei ole numeroa. Kun numerotehtävät on jaettu, opettaja kertoo mitä Ville voisi tehdä. Ville tekee perunarieskaa ja minä voin avustaa häntä. Aloitamme hakemalla tarvittavia välineitä. Vedämme Villen työtason esille ja haemme jotain tarvikkeita. Sitten on välitunnin aika ja oppilaat lähtevät ulos luokasta - - Aloitamme Villen kanssa perunarieskojen teon. Lueimme ohjetta, kyselen missä tarvikkeita on ja Ville hakee niitä tai minä etsin. - - Etsin pellin ja ryhdymme tekemään rieskoja. Ville ottaa lusikalla nökköjä, on aika epävarma liikkeissään...taikina ei tahdo irrota lusikasta. Avustaja tulee tunnille. Ville kertoo hänelle: "taas mä leivon" ja, että olisi halunnut tehdä pirtelöä. Teemme rieskoja tyttöjen pöytään, josta Minna on poissa, ja he tekevät sitten muuta sapuskaa myös Villelle. Avustaja katselee vähän aikaa ja ryhtyy sitten tekemään nökköjä ja me Villen kanssa paineemme niistä rieskat. - - Avustaja kertoo, että he suhtautuvat tähän kotitalouteen huumorilla, hänellä kun ei ole kun joku ylemmän apumiehen tutkinto ruuanlaitossa. (K 18)

*Teknisessä käsityössä* Villen opetusryhmä on todella pieni: luokan omien poikien muodostama kuuden hengen ryhmä. Ryhmän pienuus on opettajan mielestä hyvä asia, koska nyt hän pystyy hyvin neuvomaan ja itse avustamaan Villeä. Ville avustaja oli syksyllä ollut mukana muutamalla käsityötunnilla mutta ei ole enää. Opettajan mielestä avustajien on helppo tehdä asioita oppilaiden puolesta.

Opettajasta on hyvä, että ryhmä on näin pieni, hän pystyy hyvin neuvomaan Villeä.

Opettaja ei ymmärrä erityiskoulun touhua, kun tuntuu, että tunneilla on avustajia enemmän kuin oppilaita. Juttelemme, että avustajille helppoa tehdä oppilaiden puolesta; hommat hoituu nopeasti. Opettaja mielestä opetuksessa ei ole mitään järkeä tehdä asioita oppilaiden puolesta. Villen avustaja oli ollut muutamalla käsityötunnilla mukana, mutta sitten ei ole ollut, eikä opettaja halua, että olisikaan. Avustaja oli tehnyt Villen puolesta. Opettajan mielestä tämä järjestely on hyvä. (K 54-59 tarkista)

Välitunnin jälkeen opettaja näyttää hitsausta. Jani ja Antti säikähtävät kipinöitä ja opettaja kommentoi: “älkää nyt säikkykö, jätkät hyppii seinille”. Hymyilemme pojille. Opettaja hitsaa Villen atraimen varren toisen puolen ja jättää toisen puolen Villen itsensä hitsattavaksi. Taneli hitsaa ja menemme katsomaan miten hän pärjää. - - Ville tulee tunnille 12.32. [tunti alkaa 20 yli]. Hän hitsaa atraimen toisen puolen ja opettaja kommentoi suoritusta: “jätkä ei oo kertonu mitään et sulla on hitsausvehkeet omassa huoneessa”. Opettaja auttaa vähän kädellä kun Ville hitsaa. Ville ei säiky kipinöitä yhtään toisin kuin jotkut pojat. (K 82-83)

Villen kohdalla opetuksen eriyttämisestä ja yksilöinnistä voidaan puhua myös hänen liikunnanopetuksensa järjestämisen suhteen. Ville osallistuu *liikuntaan* erityiskoulun isojen oppilaiden ryhmässä jaksoissa, jolloin se on mahdollista. Joissain jaksoissa lukujärjestykset menevät niin pahasti päällekkäin, että Villellä jäisi erityiskoulun liikuntatuntien alle muita tärkeitä tunteja, ja silloin Ville osallistuu liikuntaan oman luokkansa ryhmässä. Tällöin Ville saa ohjeet yläasteen poikien liikunnanopettajalta. Villen erityiskoulun liikunnanopettaja ja yläasteen liikunnanopettaja eivät ole yhteydessä toisiinsa Villen liikunnan järjestämisen suhteen, vaan avustaja tiedottaa heille puolin ja toisin Villen lukujärjestyksistä.

Avustaja kertoo, että erityiskoulun liikuntatunti kestää pitempään, kuin Villellä on aikaa olla mukana ja, että se on aina sovittava opettajan kanssa. Nyt kun seuraava tunti on musiikkia, ei ole niin kamalaa kun Ville myöhästyy, mutta avustaja ymmärtää, että musiikinopettaja pitää ainettaan tärkeänä ja siksikin kun Ville on musiikki-luokalla. Joulun alla musiikin kaksoistunti ja liikunta menivät aivan päällekkäin ja avustaja kyseli aina mitä tunneilla on suunnitelmissa. Toisinaan Ville sitten osallistui vain musiikkiin, koska tunneilla harjoiteltiin kokeisiin tms. Ville tulee paikalle ja avustaja kehottaa tätä ottamaan vielä kolme kunnan kierrosta ennen kuin meidän tulisi lähteä musiikin tunnille. Ville ei haluaisi mennä musiikkiin vaan olisi vielä liikunnassa kun: ei se musiikki ole niin tärkeää, siellä vaan lauletaan. Avustaja hymyilee, mutta toteaa, että ei sieltä voi olla kokonaan poissa kun ei nyt ole sovittu mitään opettajan kanssa. Erityiskoulun opettaja tulee paikalle ja antaa Villelle ohjeen ottaa muutamia oikeen nopeita lähtöjä kelkalla. Avustaja ja opettaja juttelevat keskenään ja avustaja kertoo, että heidän olisi pian lähdettävä musiikin tunnille. Opettaja ei oikein näytä pitävän siitä mutta toteaa, että eihän sille mitään voi. He keskustelevat tuntien järjestämisestä ja avustaja ehdottaa, että jos opettaja juttelisi musiikinopettajan kanssa, jolloin he voisivat vaihtaa ajatuksia ilman välikäsiä. (K 52-53)

Hän [avustaja] näkisikin näin [erityiskoulun ryhmässä] järjestetyn liikunnan: “suurena parannuksena tähän normaaliopetukseen tiukasti sidotusta versiosta”. Normaali liikunnanopetuksessa he joutuivat tekemään itselleen tilaa mutta nyt tunnit ovat suunniteltu erittäin hyvin oppilaan tasolle. Normaaliopetuksessa joudutaan kurkottamaan jonnekin minne ei pystytä. Vammaisen oppilaan tarpeet huomioiva opetus onnistuu vain vammaiselle suunnitellussa opetuksessa. (keskustelu avustajan kanssa, K 29)

Villen liikunnanopetuksen järjestäminen on parantunut ala-asteen tilanteesta, jolloin Ville teki usein liikuntatunneilla avustajan suunnittelemaa ohjelmaa eri tilassa kuin muut luokkakaverit. Ville ja avustaja olivat siis liikuntatunneilla usein kahdestaan. Villen ala-asteen liikunnanopettaja ei eriyttänyt opetustaan Villelle, vaan eriyttäminen jäi avustajan vastuulle. Tällöin Villen toiminnallinen integraatio ei toteutunut, ja se haittasi myös Villen sosiaalisen integraation toteutumista. (Kumpulainen 1995, 20-21.) Vammaisen oppilaan integraatiossa liikuntatunnit vaativat opettajalta eniten opetuksen yksilöimistä ja eriyttämistä, ja usein ne muodostuvatkin ongelmallisimmiksi integraatiossa. Martikaisen ja Muurosen (1996, 39; 53) tutkimuksessa jotkut yksilöintegroituja näkö- tai liikuntavammaisten oppilaiden opettajat kokivat ongelmana juuri integroitujen oppilaiden osallistumisen liikuntatunneille. Muutaman tutkimuksen integroidun oppilaan liikuntatunnit oli myös järjestetty muusta luokasta erillään, niin että oppilaat kävivät liikuntatunnin aikana joko lääkintävoimistelijalla tai kuntosalilla tai kävelemässä avustajan kanssa. Tutkijat toteavatkin tutkimuksessaan, että vammaisen oppilaan liikuntatuntien järjestäminen muista luokkatovereista erillään voi vaikeuttaa sosiaalisen integraation toteutumista.

Villen liikunnanopetuksen eriyttäminen niin, että opetus annetaan erityiskoulussa liikuntavammaisten liikuntaan erikoistuneiden opettajien toimista tukee kuitenkin parhaiten hänen liikunnallisten taitojen kehittymistään. Murrin (1992, 36; 50) mukaan nuoren kehitystä edistävien henkilöiden eli Villen tapauksessa opettajien ja avustajan on toimittava yhteistyössä sekä oppilaan ja hänen perheensä kanssa että keskenään. Näin voidaan taata oppilaan ideaalinen kehitys ja hyvinvointi. Yhteistyö mesotasolla on myös edellytyksenä vammaisen oppilaan integraation onnistumisessa. Villen erityiskoulun liikunnanopettajan ja yläasteen liikunnanopettajan tulisikin tehdä yhteistyötä Villen liikunnanopetuksen järjestämisen suhteen, jotta Villen toiminnallisen integraation toteutuminen turvattaisiin liikunnan osalta. Se, että Ville saa liikunnanopetuksensa yleensä erityiskoulun ryhmässä ei niinkään haittaa onnistunutta integraatiota, vaan mesotason yhteistyön puuttuminen Villen opettajien välillä. Erityiskoulun opettaja voisi antaa hyviä käytännön vinkkejä yläasteen

opettajalle Villen liikunnan eriyttämisestä. Villen integraatiossa mesotason yhteistyö toteutuukin vain avustajan välityksellä. Joskus Villen liikunnanjärjestäminen yläasteella on luisunut takaisin ala-asteen tilanteeseen, avustajan vastuulle.

L: Joo elikkä se tuli tälle jaksolle nyt siis aikaisemmasta poiketen tää tämä järjestely ja ja tuota kyselin sitten tuolta erityiskoulun puolelta, että et ilmeisesti arvostelu sitten varmaan suoritetaan viijen jakson mukaan sieltä ja liikunnanopettaja sitten täällä tekee arviointinsa tästä jollakin tavalla. No nythän se alkoi silloin oli tämmönen koripallojakso silloin alussa ja me toteutettiin niin ku ala-asteen tapaan niitä mukanaoloja näissä harjoituksissa lähinnä elikkä siellä tehtiin mukana koska suurin osa niistä harjoitteistahan on aika suoraan sovellettavissa tähän Villellekin, että ei se niin ku tavallaan vaadi mitään erikoista - - ja sitten pikkusen liian myöhään lähdettiin tähän tanssijaksoon nyt valitettavasti - - että me nyt ihan sitten suosiolla, ei meitä todennäköisesti olis hyödyttänyt olla sitten kuunteluoppilaita kaikkia neljää tuntia vaan kun tää varmistu tää asia, että sieltä ei erityisliikunnanohjaajakaan pääse, niin ne sitten kahestaan harrastettiin vähän muita lajeja sitten sitten näitten tuntien ajan - - sitten katotaan mikä on liikunnanopettajien resurssi, ja tuota koska se nyt näköjään harvoin on tällaseen erityisoppilaaseen riittävä niin sanotusti, niin sitten on upeeta, että kaupungissa on tämmönen erityisliikunnanopettaja, joka kerrassaan upeesti pystyy ohjaamaan tällasen tilanteen ja tuota sillä tavalla sitten pääsee käymään tämänki puolen läpi.

S: No onko tää liikunnanopettaja sitten antanu nytten teille ohjeita vai ootteko te itse soveltaneet, kuinka paljon hän on suunnitellut mitä Ville tekee tunnilla ?

L: No tää on ehkä ollu niin spontaani tilanne, että tässä ei todennäköisesti kumpikaan oo kerinny ehkä ajatella sen enempää tätä yhteistyötilannetta, sen tiedän, että niin kun suhtautuminen mun mielestä kummankin sekä tyttöjen että poikien liikunnanopettajien puolelta on niin ku erinomainen, että must tuntuu, että on ehkä varmaan helpompi meidän olla mukana tilanteessa kun tilanteessa täällä muitten kanssa kun ala-asteella mut nää on sellasia opettajien persoonallisuus ja työtapaa kysymyksiä, et se on vaan ikävä silloin jos ne lyö vähän ristiin niin kun tämän oppilaan integroimisen tuota semmosia järkevien tavoitteitten suhteen, että mutta se on niin kun tuntunu paljon helpommalta täällä yläasteella, kaikki keskustelut mitä oon käynyt niin kun täällä poikien liikunnanopettajan kanssa Villestä niin niis on niin ku heti semmonen vähän enempi vastaantuleva ote siinä tai ajatus hänellä (avustajan haastattelu)

Erityiskoululla ja yläasteen koululla on kuitenkin toiminnallista integraatiota ruokailutilanteissa ja yhteisten opettajaresurssien käytön muodossa. Erityiskoulun kotitalouden ja fysiikka / kemian tuntien opetuksesta vastaavat yläasteen opettajat. Kotitaloutta erityiskoulun oppilaille opettaa yläasteen kyseisen aineen opettaja ja fysiikka / kemian opetuksesta huolehtivat yläasteen matematiikan opettajat kukin vuorollaan.

O: meillä oli tämmönen tilanne, minä opetin niitä ehkä kaksi vuotta peräkkäin, meillä oli semmonen semmonen niinku tapa, että me vaihdeltiin sitä sitä, että vuorotellen kaikki matematiikan opettajat otti sen kun se oli fysiikka se mitä, ja loppujen lopuksi meillä ei ollu mitään semmosta niinku pedagogista ajattelutapaa vaan pelkästään se ajattelutapa että se oli hiukan huonommin palkattua kun kun meidän oma työmme [naurahtaa]. Niin että, ja sitten se niin että, että ää.. Niin, en minä tiedä ei se nyt, ei se

mitenkään vastenmielisempääkään puuhaa ole, mutta se on ehkä vähän sellasta että kaikki eivät siitä tykkää siksikään että kun siellä on niitä aikuisia ihmisiä kuuntele-massa kaiken aikaa. (06, haastattelu)

#### 4.2 Koulupäivään liittyvä muu toiminta

Ville kulkee *koulumatkat* erityiskoulun oppilaiden kanssa samalla inva-taksilla, silloin kun heidän kuljetuksensa sopivat Villen lukujärjestykseen. Muulloin Ville kulkee koulumatkansa tavallisella taksilla. Invataksi tuo oppilaat erityiskoulun pääovelle, josta Ville kelaa ylös käytävää yläasteelle ja rakennuksen toiseen päähän omalle kaapilleen ja naulakkopai-kalle.

*Ruokailuun* muut luokan pojat kiirehtivät ennen Villeä, ja Ville on yleensä ruokajonon viimeinen. Tämä ei kuitenkaan haittaa häntä, ja yleensä hän ja Antti jäävätkin kahdestaan syömään ja juttelemaan muiden jo lähdettyä pöydästä. Ville selviää ruokatiskillä lähes itsenäisesti. Mukia hän ei ulotu itse ottamaan vaan pyytää vieruskaveria antamaan sen hänelle. Myöskään ruokaa hän ei saa itse otettua. Keittolahenkilökunta on kuitenkin lähettyvillä ja joku heistä antaa Villelle ruuan. Ville vie sen sitten itse tarjottimella pöytänsä. Ruokailua seuraavalla välitunnilla Ville käy avustajan avustamana *wc:ssä*. Ville menee ruokailusta odottamaan avustajaa inva-wc:n edustalle ja usein Antti on hänen kanssaan. Pojat juttelevat niin kauan kunnes oppitunti alkaa (noin 12.20.) ja Antin pitää lähteä tunnille tai avustaja tulee. Avustaja ja Ville ovat sopineet, että avustaja tulee ”keskipäivän hetkelle” noin kymmenen yli kaksitoista mutta tämä ei useinkaan pidä paikkaansa vaan avustaja tulee myöhemmin. Ville myöhästyykin lähes aina ruokailuväli-tuntia seuraavalta oppitunnilta, joskus jopa kaksikymmentä minuuttia. Opettajat tietävät Villen myöhästymisen syyn eivätkä noteeraa sitä sen kummemmin, tosin jotkut opettajat merkitsevät Villen myöhästymisen ja toiset eivät.

Opetusluokkien ovet pidetään koulussa lukittuina välituntisin, eivätkä oppilaat saada jäädä niihin välitunneiksi. Koulun oppilaat viettävätkin *välitunnit* koulun käytävillä ja aulois-saan. Jotkut, usein tupakoivat oppilaat menevät ulos ja jotkut myös läheiseen ostoskeskuk-seen, vaikka se onkin koulun säännöissä kiellettyä. Ville viettää välituntinsa useimmiten Antin, Jukan ja Jarin kanssa keskustellen, kierrellen koulun käytävillä tai pelaten korttia.

S: No mitäs tota mitä te teette välitunneilla ?

A: Mitä tehään: jutellaan tai ajellaan, oikeestaan ajellaan [naurahtaa] niin Villen kanssa ajellaan mutta kävellään. (Antin haastattelu)

### 4.3 Koulunkäyntiavustajan merkitys

#### 4.3.1 Avustajan toimenkuva

##### **Henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja**

Lasse on toiminut Villen henkilökohtaisena koulunkäyntiavustajana neljänestä luokasta alkaen. Vuosien myötä avustajan ja Villen väliset suorat vuorovaikutuskontaktit koulupäivän aikana ovat vähentyneet. Lasse tekee seitsemäntuntisia työpäiviä, josta koulu maksaa hänelle yhden tunnin palkan. Koulussa on koettu, että avustajalle riittää työtä seitsemäksi tunniksi ja siksi on otettu käyttöön tällainen järjestely. Myös Silvolahden (1991, 40) tutkimuksessa koulunkäyntiavustajista (N = 137) 62 % työskenteli 35 tuntia viikossa tai sitä vähemmän. Havainnoinneista saamani näkemyksen perusteella Villen avustamiseen liittyvät tehtävät ovat kuitenkin vain yksi ja ei välttämättä suurin osa avustajan työtehtävistä. Avustajan mukaan hänen työnkuvansa onkin ollut erikoislaatuinen jo ala-asteelta lähtien, mutta “on tällaisenaan äärimmäisen mielekäs” (avustajan haastattelu).

Konkreetteja Villen avustamiseen liittyviä tehtäviä avustajalla on Villen koulumatkojen kuljetuksista huolehtiminen, kerran päivässä wc-käynnillä avustaminen, kotitalouden ja liikunnan tunneilla Villen avustaminen ja erilaisissa koulupäivän arkirutiineista poikkeavissa tilanteissa (esimerkiksi retket, siivouspäivä) Villen liikkumisen ja toiminnan avustaminen. Lisäksi avustaja osallistuu opettajan ohella Villen ja samalla myös erityiskoulun poikien Jaakon ja Jarin ohjaamiseen matematiikan tunneilla. Avustaja kokee, että hänen roolinsa on muuttunut ala-asteen “kakkosopen” roolista avustajan rooliksi.

Kouluhallituksen antamien yleisten ohjeiden (ryhmäkirje R 414/1985) mukaan koulunkäyntiavustajan tehtävänä on tarpeen vaatiessa avustaa vammaista oppilasta koulunkäyntiin välittömästi liittyvissä tilanteissa koulukuljetukset mukaan lukien, osallistua opettajan ohella ja opettajan ohjauksessa oppilaan kasvatukseen ja ohjaukseen sekä edistää koulun kasvatustavoitteita huolehtimalla oppilaan itsenäisestä selviytymisestä ja myönteisen itsetunnon kehittymisestä. Koulunkäyntiavustajien tehtävien määräämiseen vaikuttaa se,



millaisia oppilaita varten hänet palkataan. Oppilaan vamman laatu vaikuttaa siihen, millaista apua hän tarvitsee koulupäivän aikana. Esimerkiksi liikuntavammainen oppilas tarvitsee apua päivittäisissä tilanteissa. Kehitysvammaiselle oppilaalle voi olla hyötyä siitä, että avustaja osallistuu välituntitoimintaan. Muiden oppilaiden itsenäistä selviytymistä ja oppilaan ja luokkatovereiden sosiaalista vuorovaikutusta avustajan mukanaolo välitunneilla taas saattaa haitata (Ihatsu 1987, 233).

### **Tukiopettaja ja sijainen**

Matematiikan tunneilla mukanaolon lisäksi Lasse antaa Villelle matematiikan tukiopetusta. Avustaja toimii myös joskus koulussa ainakin matematiikan opettajan sijaisena. Avustajan mukaan jo hänen tullessaan Villen avustajana yläasteelle, oli puhuttu, että hän toimii sijaisena silloin tällöin kun joku opettajista on poissa. Opettajan sijaisuuksien hoito onkin eräs ongelmallinen, kuntakohtaisesti vaihteleva käytäntö: osassa kuntia koulunkäyntiavustaja ei hoida sijaisuuksia ollenkaan, joissakin kunnissa säännönmukaisesti (KTV:n työryhmän raportti 1990). Myös Silvolahden (1991, 84; 87) tutkimuksessa koulunkäyntiavustajista lähes puolet katsoivat tekevänsä työhönsä kuulumattomina tehtävinä opettajalle kuuluvia tehtäviä, esimerkiksi lyhyitä sijaisuuksia. Silvolahden mukaan kouluissa saattaakin joskus syntyä eräänlainen opettaja-avustaja vastakkainasettelu, jossa opettajan mahdollisen avustajan työn arvostuksen puutteen lisäksi myös avustajan puolelta asenteet voivat olla opettajaa vastaan. Sijaisuuksia hoitava avustaja voi esimerkiksi luulla tekevänsä täysin samaa työtä kuin opettaja, mutta vain eri palkalla. Opettaja tai erityisopettaja on kuitenkin saanut usean vuoden koulutuksellaan laajan tietämyksen oppilaista, oppimisesta ja opettamisesta. Käytännön opetustyön lisäksi opettaja huolehtii ja kantaa vastuuta siitä, mitä opetetaan, miksi ja millä tavoin. Tällaista vastuuta koulunkäyntiavustajalla ei yleensä ole.

Koulunkäyntiavustajan tuleekin toimia koulussa opettajan ohjeiden mukaan, jolloin pedagoginen vastuu opetuksesta on aina opettajalla. Avustaja voi toimia itsenäisesti yksittäisen oppilaan tai pienryhmän kanssa mutta opettajan tulee antaa toiminnan ohjeet. (Aamurusko 1995, 59.) Avustamisen ja opettamisen raja on käytännössä kuitenkin helposti häilyvä. Avustajan ja opettajan onkin tärkeää pitää tämä mielessä ja varata konkreettista aikaa yhteiseen ja yhteistyön suunnitteluun. Yhteistyössä hyvän avustajan kanssa voi piillä omat vaaransa: oppilaasta voi tulla avustajan oppilas ja opettajan rooli ohjaajana unohtua

(Järvinen 1995, 59).

### **Kouluavustaja ja mikrotukihenkilö**

Lasse ei koe opettajien sijaisuuksien hoitamista haitallisena, vaan pitää niitä omaan, vaikkakin “erikoislaatuiseen”, työnkuvaansa kuuluvina. Lassen työtehtäviin kuuluu myös muita Villen avustamiseen kuulumattomia tehtäviä, koska nykytilanteessa Villen avustajan tarve on liian vähäinen työmäärä avustajalle. Sekä ala-asteen että nyt yläasteen koulu eivät kuitenkaan ole suoranaisesti tuputtaneet avustajalle muita työtehtäviä, vaan hän on saanut olla vaikuttamassa niihin oman kiinnostuksensa mukaisesti. Yläasteella on tiedetty Lassen mielenkiinnosta tietotekniikkaan ja siksi koulussa onkin osattu pyytää avustajalta joitain tietokoneen käyttöä vaativia tehtäviä. Tietotekniikka ja sen hyödyntäminen opetuskäytössä onkin avustajalle mieleinen harrastus, joka ilmeni useissa spontaaneissa keskusteluissamme ja haastatteluissa.

Yläasteella avustaja on esimerkiksi taittanut koulun opetussuunnitelman tietokoneella, auttanut koulun lehden teossa ja laatinut opettajille joitain monisteita tms. Toisinaan avustajalle tulee hänen mukaansa kiire näiden muiden työtehtävien teossa, mutta muuten muiden työtehtävien suorittaminen ei ole kuitenkaan ajallisesti Villen tarvitsemasta avustamisesta pois. Joskus, kun avustaja on saanut kaikki tehtävät yläasteen puolella tehtyä, hän menee läheiselle ala-asteelle “tekemään siellä rauhassa tietokoneella”. Lasse auttaa siellä edelleen koulua joissain tietotekniikkatehtävissä. Avustajan oma mielenkiinto työssään onkin enemmän ala-asteella ja siellä erilaisissa lasten avustamistilanteissa, ja hän kokee, että “kyllä se kaikkein virkistävintä itse asiassa on tässä Villen avustamisen rinnalla kuitenkin ollu tähän asti” (avustajan haastattelu).

Koulunkäyntiavustajan merkitys luokassa ja yleensä kouluyhteisössä riippuukin loppujen lopuksi paljolti muista seikoista kuin oppilaan vamman laadusta; koulunkäyntiavustajan taidot, tilanteet koulussa ja työnjako opettajan kanssa ovat keskeisiä työtehtäviin vaikuttavia tekijöitä (Silvolahti 1991, 17). Lassen toimenkuva koulunkäyntiavustajana eroaa kuitenkin esimerkiksi Silvolahden tutkimukseen osallistuneiden koulunkäyntiavustajien työtehtävistä. Tutkimuksen avustajien keskeisimmät työtehtävät olivat oppilaiden avustaminen oppitunneilla ja / tai muissa koulutilanteissa, ja avustajat käyttivät viikottaisesta työajastaan keskimäärin eniten aikaa opettajan antamien opetustehtävien toteuttamiseen.

Toiseksi eniten avustajilla kului aikaa oppilaan opettamiseen itsenäisesti ja seuraavina olivat välituntivalvonta ja opetuksen valmistelu. Mielenkiintoista tutkimuksessa on tarkastella tehtäviä, jotka koulunkäyntiavustajat kokivat työhönsä kuulumattomiksi. Opettajalle kuuluvien tehtävien lisäksi muina työhön kuulumattomina tehtävinä avustajat pitivät esimerkiksi välituntivalvontaa sekä monia koulun arkipäivään kuuluvia käytännön tehtäviä kuten monistamista, kokeiden tekoa tai korjausta, tiskausta yms. Tutkija toteaaakin, että koulunkäyntiavustajien työtehtävien määrittelyssä on vielä epäselvyyttä ja pohtii rajan vetämistä opettajien, koulunkäyntiavustajien ja koulun muun henkilökunnan työtehtävien välille. (Silvolahti 1991, 66; 84.)

Lasse ei kuitenkaan koe muita työtehtäviään Villen avustamisen rinnalla hänelle kuulumattomina, vaan pitää niitä mielekkäinä. Kuitenkin suuri osa Lassen työtehtävistä ei kuulu henkilökohtaiselle koulukäyntiavustajalle kuuluviin tehtäviin vaan pikemminkin kouluavustajan työtehtäviin. Tällöin tulee ristiriita Lassen työn nimikkeen ja itse työtehtävien välille, mikä taas tuo pohdittavaksi avustajan palkkauksen: mistä hänen henkilökohtaisen koulukäyntiavustajansa palkka itse asiassa maksetaankaan, jos hänen muut työtehtävänsä vievät työpäivästä enemmän kuin sen yhden tunnin, jonka koulu hänelle palkkaa maksaa.

### **Palveluiden koordinaattori ja viestinviejä**

Yläasteella Lassen työnkuvassa on “korostunut linkkinä olo Villen tarpeiden ja opetusjärjestelyiden suhteen” (K 27, keskustelu avustajan kanssa). Avustaja on tuonut koulussa esille opetusjärjestelyiden ratkaisut, jotka eivät ole hänen mukaansa toimineet ja on näin vaikuttanut Villen opetusjärjestelyihin. Esimerkiksi Villen kotitalouden ja matematiikan opetusjärjestelyissä Villen siirtymisessä erityiskoulun ryhmistä oman luokan ryhmiin avustajalla oli ratkaiseva rooli: “otetaan riski ja lähdetään normaaliryhmään ja tuetaan sitä tukiovetustunneilla”. Avustaja on myös yhdyshenkilö sekä Villen opettajien välillä että Villen kodin ja koulun välillä välittäen kotiin tietoa aineenopettajilta saamastaan palautteesta Villen oppimisesta ja tiedottamalla puolin ja toisin mahdollisista koulupäivän arkeen tulevista muutoksista. Avustajalla onkin ratkaiseva rooli koko Villen koulunkäynnin järjestämisessä yläasteella.

L: tässä semmonen tietynlainen näköalapaikka niinku on, joka sellasena mää ainakin nään tämän ja huomaan, että on kuitenkin tilanteita ja asioita, joissa ei ehkä kukaan muuten niinkun pidä tavallaan Villen puolta tai huolehdi niistä hänen koulunkäyntin-

sä järjestelyistä jossen minä sitä tee, ja enkä mää oo sitä tähän asti niinku kokenu mitenkään...päinvastoin toisaalta se on niinkun omaa työtä ajatellen niinkun oikeestaan ihan antosaa, että näin on, että näihin asioihin pääsee vaikuttamaan, koska tää on niinkun omalta siis ainakin minun työssäjaksamisen kannalta niin tärkeätä, että mulla on niinkun kokonaisvaltaisempi kuva tästä tai sanotaan, että...kokonaisvaltaisempi vaikuttaja tavallaan tämän avustettavan koulunkäyntiin kuitenkin, vaikka niistä osa on tämmösiä hyvin käytännöllisiä asioita mutta mutta tuota...mutta siitä huolimatta, että. (avustajan haastattelu)

O: Lasse pitää minut kokoajan ajan tasalla, et missä Ville on ja mitä sille kuuluu, ja et jos sitä ei ois niin oishan se sit niinku miun työ ois kyllä ihan täysin toisenlaista. Et tavallaan mie voin aina jättää sen niinkun Lassen hoiteisiin [naurahdus] kaikissa asioissa, että tota viime kädessä Lasse, jotenkin mulla on sellanen olo, että viime kädessä Lasse vastaa siitä sitten monissa asioissa, että on se hirveen tärkeä kyllä. (01, haastattelu)

Opettajien näkökulmasta avustaja huolehtii tunnollisesti ja tarkasti avustamiseen liittyvistä perusasioista kuten Villen kuljetuksien järjestämisestä jms., mutta toisaalta osalle opettajista ei ole täysin selkiytynyt Lassen rooli Villen avustajana. Jotkut opettajat, joiden tunneilla avustaja ei ole mukana, näkevät Lassen merkityksen Villen tukiopettajana, tiedottajana ja Villen vammaan perehdyttäjänä, joku taas ei mieltänyt Lassea ollenkaan Villen avustajaksi perinteisessä mielessä. Opettajien näkemykset Lassen roolista Villen avustajana kuvaavat toisaalta myös heidän henkilökohtaista näkemystään siitä, mitä koulunkäyntiavustajan työhön kuuluu.

O: Lasse on enempi tehny kaikkia muita hommia, mutta em mää oo tota sillä tavalla mieltänyt enää, että ei niillä ois mitään tekemistäkään keskenään, että [naurahtaa] välttämättä, että toisaalta se ehkä kuvastaa sitä, että Ville on omatoiminen, että pärjää ja kaverit auttaa sen mitä tarvii noissa, niin osaa ite liikkua ja muuten, että sitten Lassen rooli on enempi varmaan sitten, että se kuitenkin antaa tavallaan tukiopetusta ja tommissa tekemisissä sitten, että Ville ei tarvii sitä, että joku kulkis koko ajan vieressä tai perässä, et sillä tavalla se tuntuu hyvältä jutulta sillai, että se Villen kannalta, että se hoitaa ne hommansa aika lailla ite. (07, haastattelu)

Jotkut opettajat kokevat Lassen pitämän etäisyyden Villeen hyvänä asiana Villen itsenäistymisen, omatoimisuuden ja omasta opiskelustaan vastuun oton kannalta. Lasse onkin Villen koulunkäyntiavustajana enemmän palveluiden ja toimintojen koordinaattori ja tiedottaja opettajien välillä kuin Villen avustaja, ja tämä rooli koetaankin tärkeänä. Toisaalta työyhteisössä on delegoitunut Lasselle Villen koulunkäyntiavustajana enemmän päätäntävästuuta kuin mihin hänellä ammattinsa puolesta olisi valtuuksia. Lasse ei kuitenkaan itse ole välttämättä ollut yksilönä aktiivisesti vastuuta ottamassa, vaan yläaste itsessään yhteisönä on vammaisen oppilaan kannalta niin hajanainen aineenopettajajärjes-

telmästä johtuen, että vammaisen oppilaan koulunkäyntiavustaja joutuu väistämättä päätöksiin vaikuttajan ja koordinaattorin rooliin.

Myös Mäen (1993, 46-47) tutkimuksessa monivammaisten lasten arjesta päiväkodissa tuli selkeästi ilmi henkilökohtaisen avustajan roolin selkiintymättömyys työntekijänä ja työyhteisön jäsenenä. Päiväkodeista puuttui avoin keskustelu, eikä vastuun vammaisen lapsen hoidon ja kasvatuksen jakaantumisesta ja avustajan roolista työyhteisössä oltu puhuttu. Avustajan rooli työyhteisössä perustuikin pääasiassa kuvitelmiin. Mäen tutkimuksen tulokset eroavat kuitenkin omistani siinä, että hänen tutkimuksessaan avustaja liitettiin kiinteästi vammaiseen lapseen. Myös tässä tutkimuksessa henkilökohtaisen avustajan ja ryhmän kasvatuksesta vastaavien henkilöiden tehtävien keskinäisen suhteen ja vastuunjaon selkiintymättömyys olivat johtaneet siihen, että avustaja ei saanut tarvitsemaansa pedagogista tukea vammaisen lapsen kanssa toimimiseen. Sen sijaan avustaja oli tiiviissä yhteistyössä vanhempien, lääkintävoimistelijan ja kuntoutustyöryhmän kanssa ja haki siis tarvitsemansa tuen kuntoutuksen ammattilaisilta. Näin avustajalle muodostui osittain lapsen asioissa koordinoiva rooli.

#### 4.3.2 Villen henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan tarve

Ville itse kokee ettei hän tarvitsisi avustajaa oppitunneilla ollenkaan: “kyllä siellä pärjää ilman sitäkin” ja esimerkiksi kotitaloudessakin “pärjää kavereitten kanssa” (Villen haastattelu). Villen mielestä hän tarvitsee Lassen apua koulussa vain wc-käynneillä ja liikunnassa esimerkiksi hiihdossa hiihtopulkkiaan avustamisessa. Villen luokkakaverit ymmärtävät Villen avun tarpeen oppitunneilla, erityisesti matematiikassa, ja wc:ssä ja suhtautuvatkin tältä osin luonnollisesti Lassen mukanaoloon tunneilla. He mieltävät Lassen Villen ja myös erityiskoulun poikien Jaakon ja Jarin avustajaksi. Toisaalta, vaikka luokkakavereiden mielestä Ville tarvitseekin apua joillain tunneilla, he eivät välttämättä koe, että Ville tarvitsisi näillä tunneilla kuitenkaan avustajaa, tai pidä Lassea hyvänä tämän avun antajana.

H: ja Lasse on ihan joutava, että

E: sen vois heittää menemään

H: sen ei ees tarviis tulla kotitalouden tunnille, koska Ville pärjää kuitenkin kotitaloudessa tosi hyvin ilman Lasseakin, sit se tuleeki kysymään vaan ilmasia ruokia - - kermavaahtoja ja kaikkii ku sille pitäs tehdä erikseen kaikki hyla

E: - - se luulee, että Ville ei pysty mitään tekemään (Hannelen ja Elinan haastattelu)

Ville itse taas kokee, että Lasse ei aina esimerkiksi kotitaloudessa auta häntä tarpeeksi, vaan vaatii liikaa.

Villen kohdalla voidaankin pohtia, mihin Ville avustajaa tarvitsee. Konkreeteista avustamistehtävistä Ville tarvitsee apua kerran koulupäivässä wc-käynnillä, mistä hän ei suoriudu itsenäisesti. Myös kuljetusten organisoiminen koulun arjen muuttuvissa tilanteissa on oltava yhden henkilön vastuulla. Toisaalta Ville voisi nyt yläasteella jo kyetä huolehtimaan itsekin kuljetuksistaan. Villen lukujärjestysten päällekkäisyyksien sovittelusta ja liikunnan sopimisesta erityiskoulun liikunnanopettajan kanssa tulisi myös jonkun olla vastuussa. Toisaalta tällaisen mesotason yhteistyön tulisi vammaisen oppilaan integraatiossa kuulua myös opettajan tehtäviin (vrt. Murto 1992). Niissä jaksossa, joissa lukujärjetyksien takia Ville ei voi osallistua erityiskoulun liikuntaan, vaan osallistuu siihen oman luokkansa opetusryhmässä, Ville tarvitsisi liikuntatunneille avustajan. Villen ja hänen luokkatovereidensa mielestä Ville ei tarvitsisi avustajaa muilla oppitunneilla ollenkaan. Näin varmasti olisikin, mikäli kotitalouden ja matematiikan opetusryhmät olisivat riittävän pienet, jotta opettaja pystyisi auttamaan Villeä tarpeen vaatiessa ja eriyttämään opetustaan hänelle. Ville valitsi kahdeksannelle luokalle valinnaisaineina kaupalliset aineet ja Atk:n eikä tarvitse näissä aineissa avustajaa. Kotitalouden opiskelu jäi siis Villen osalta seitsemänteen luokkaan ja näin ollen Villen oppituntien aikainen avustajan tarve on nykyisellään vähentynyt entisestään. Oppiaineista matematiikassa Ville tarvitsee jatkuvaa apua ja tukiopetusta selviytyäkseen muun luokan mukana, mutta olisikin pohdittava onko koulunkäyntiavustaja paras mahdollinen tämän avun antaja.

Tuntuukin, että yläasteella Ville tarvitsee avustajaa eniten juuri toimintojen koordinaattorina ja organisoijana, ja toisaalta tiedottajana aineenopettajien välillä. Nämä eivät kuitenkaan suoranaisesti kuulu koulunkäyntiavustajan työtehtäviin. Vammaisen oppilaan integraatiossa yläasteella avustajalle siirtyykin helposti vammaisen oppilaan opetusjärjestelyiden päättävästuu, ja tällöin oppilaan saaman opetuksen laatu ja yksilöllisyys riippuvat paljolti avustajan taidoista ja tiedosta. Tämä tilanne voitaisiin ehkäistä suunnittelemalla oppilaan integraatio etukäteen hyvin tarkkaan ja laatimalla jokaiselle integroitavalle oppilaalle koulutussuunnitelma tai henkilökohtainen opetussuunnitelma, josta käy ilmi

päättävävastuussa olevat henkilöt ja oppilaaseen liittyvien asioiden tiedottajat. (vrt. Ihatsu & Pulkki 1990, 75). Myös Mäki (1993, 73) peräänkuulutti tutkimuksessaan työyhteisön epäselvän tilanteen: avustajan roolin ja vastuunjakamisen, selkiyttämiseksi eri osapuolten kokoontumista yhdessä keskustelemaan lapsen kasvatuksen perusteista, tavoitteista sekä avustajan roolista ryhmässä ja työyhteisössä. Koulussa tällaiseen keskusteluun voisi yhdistää luontevasti HOPSin laadinnan.

Toisaalta Villen koulukäyntiavustajalla voisi olla aktiivisempi rooli Villen koulunkäynnin ja aineenopettajien, Villen toiminnallisen integraation, tukena. Avustaja voisi valmistaa Vilelle eriyttävää materiaalia oppitunneille ja myös lukuaineisiin. Villenkin henkilökohtaisen avustajan kohdalla olisi oikeutettua toisaalta myös pohtia voitaisiinko avustajan työpanos suunnata paremmin hänen ammattinimikkeensä (ja palkkauksensa) työtehtäviä vastaaviksi. Koska yläasteen koulun fyysisessä yhteydessä on erityiskoulu, jossa koulukäyntiavustajien tarve on suuri, ja Villen avustaminen vie hänen avustajansa työajasta vain osan, olisikin perusteltua yhdistää Villen henkilökohtaisen koulukäyntiavustajan toimi erityiskoulun koulukäyntiavustajan toimen yhteyteen. Tällöin avustajan päätoimi olisi erityiskoululla ja hän kävisi päivittäin tarvittavilla tunneilla ja wc-käynnissä avustamassa Vileä yläasteella; huolehtisi Villen kuljetuksista ja koulun arkeen tulevista muutoksista kuten tähänkin asti on tehnyt, mutta “ylimääräisen” ajan hän toimisi avustajana erityiskoululla.

## 5 LIIKUNTAVAMMAISEN OPPILAAN SOSIAALINEN INTEGRAATIO

Koulussa fyysinen tila muuttuu sosiaaliseksi. Tila on konteksti, jossa sosiaaliset suhteet muotoutuvat ja samalla myös tila muodostaa näitä sosiaalisia suhteita. Koulun fyysinen ympäristö välittyy siis sosiaalisesti (Enqvist ym. 1987, 14). Koululla on sen virallisen kasvatustehtävän lisäksi myös epävirallista merkitystä nuorille: yhdessäoloa ja toisista välittämistä. Epäviralliset opettajien ja oppilaiden suhteet ilmentävät epävirallista, informaalia, koulua. Koulun ihmissuhteet muodostavatkin olennaisen suojan virallisen ja fyysisen koulun pakkoja vastaan. Informaalin koulun merkitys ilmenee välitunneilla koulun pihoilla ja käytävillä, muissa oppilaiden vapaissa hetkissä ja myös oppitunneilla mm. naurunpyrskähdyksinä tai muussa epävirallisessa toiminnassa. Keskeistä informaalisessa koulussa on yhdessäolo, ystävyysuhteet ja arkinen sosiaalinen vuorovaikutus. Koulu toimii nuorten vertaisryhmän kohtaamispaikkana mahdollistaen nuorelle laajan ystäväpiirin syntymisen ja ohjaten samalla ryhmien muodostumista ja alakulttuurien syntymistä. (Enqvist ym. 1987, 43-44; Gordon ym. 1995, 6-10.)

Vammaiselle lapselle ja nuorelle vertaisryhmän eli oman samaistumisryhmän löytyminen sekä vammaisista että somaattisesti terveistä on tärkeää. Jokaisella lapsella on tarve samaistua tovereihinsa ja kokea yhteyttä heidän kanssaan jakaen elämän ilot ja surut. Vammaisellakin lapsella on oikeus tähän, jolloin lapsen suhtautuminen vammattomiin helpottuu eikä oma olemassaolo tunnu ehdolliselta. Vammaisten viiteryhmissä yksilö kykenee toisaalta myös realistisesti näkemään omat rajoituksensa ja toiminnalliset esteensä. (Kulomäki 1985, 80; Murto 1995, 26.) Toisaalta lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, että vammaisen lapsi voi olla myös somaattisesti terveiden lasten kanssa ja kokea, että näillä on samansuuntaisia pulmia kuin hänellä itsellään (Kokkonen, Tervonen & Saukkonen 1993, 28). Vammattomien ryhmässä vammaisen voi vahvistaa identiteettiään kyvykkäänä yksilönä suhteessaan selviytymiseensä eri elämäntilanteissa (Murto 1995, 26).

Koulun kasvatustavoitteisiin kuuluu myös sosiaalinen kasvatusta. Yhtenä Villen koulun tavoitteena on kasvattaa oppilaita suvaitsevaisuuteen niin, että oppilas hyväksyisi itsensä, osaisi arvostaa erilaisuutta ja hallitsisi yhteistyötaidot. Koulun tavoitteena on myös olla mukana kehittämässä alueen koulujen (ala-aste, liikuntavammaisten erityiskoulu) välistä yhteistyötä ja kaatamassa turhia raja-aitoja koulujen välillä. Koulu tekee yhteistyötä myös



muiden nuorten parissa työtä tekevien yhteisöjen ja virastojen kanssa. Koulun opettajat kokevat liikuntavammaisten ja aivovaurioisten erityiskoulun fyysisen yhteyden myönteisenä yläasteen oppilaille ja edistävän myös oppilaiden luonnollista suhtautumista Villeen.

O: mejjän oppilaat on aika lailla tottuneet näkemään erilaisia ihmisiä, että se on kasvatuksellisesti tosi hyvä asia, ja mä en oo kuullu varmaan koskaan, yhen kerran oon kuullu et jotakin tällasta on vähän kiusattu tään viiden vuoden aikana kun mää oon ollu tässä, et se on hyvin harvinaista. (04, haastattelu)

## 5.1 Villen luokka

Villen luokka on musiikkiluokka, ja siksi se on pysynyt kokonaisuutena myös yläasteella. Luokan kokoonpano on ollut jo kolmannesta luokasta alken lähes sama. Myös Ville on ollut luokalla tästä asti. Luokka on tyttövaltainen: 22:sta oppilasta 16 on tyttöjä. Luokalle on tullut keväällä uusi tyttöoppilas, Minna, jolla oli tutkimusajankohdallani paljon poissaoloja. Suurin osa oppilaista tulee samalta koulun läheiseltä asuma-alueelta. Luokka on omana kokonaisuutenaan havainnoimistani oppitunneista oppilaanohjauksessa, maantiedossa, historiassa, uskonnossa, kuvaamataidossa ja musiikissa. Äidinkielen ja matematiikan tunneilla mukana on luokan oppilaiden lisäksi yleensä erityiskoulun oppilaat Jaakko ja Jari. Teknisissä käsitöissä luokan omat pojat muodostava opetysryhmän. Luokan oppilaista suuri osa on opettajien mukaan yritteliäitä ja hyvän koulumenestyksen omaavia. Oppilaat tekevät opettajien mukaan mielellään paritöitä. Luokalla olikin käytetty ala-asteella paljon ryhmitöitä ja kokeiltu myös yhteistoiminnallista oppimista. Opettajista, jotka opettavat luokkaa kokonaisuutena, suurimman osan mielestä luokka on kokonaisuutena kiva, jotkut opettajat pitävät luokkaa kuitenkin hankalana.

Luokan sosiaaliseen ilmapiiriin vaikuttavat luokan kiinteys ja yhteishenki, oppilaiden keskinäiset suhteet, opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, oppilaskohtaiset taustatekijät sekä luokkataso (Böök & Molarius 1983, 79). Villen luokan oppilaiden mukaan luokassa ei ole hyvä luokkahenki - tosin se on parantunut kuitenkin ala-asteelta. Oppilaiden haastattelujen mukaan huono luokkahenki ilmenee siinä, että oppilailla on erilaiset ajatukset ja kaikki eivät hyväksy toisiaan. Vaikka suurella osalla oppilaista onkin kiinteät kaverisuhteet luokan sisällä, on oppilailla myös luokan ulkopuolisia kaverisuhteita.

Villen luokan ilmapiiri vaihtelee eri aineiden oppitunneilla opettajan auktoriteettiaseman ja -tyylin, toisaalta Susun läsnäolon mukaan. Luokkaa ja sen ilmapiiriä kritisoivat osa opettajista, joiden tunneilla Susu on. Luokan ilmapiiri onkin erilainen Susun ollessa tunneilla: luokassa ilmenevä häiriökäyttäytyminen kulminoituu häneen. Susun johtama äänekäs, häiriköivä, voimakastahtoinen ja vastaanhangoitteleva tyttöryhmä hallitsee luokan ilmapiiriä tunneilla, jolloin Susu on läsnä. Tämän ryhmittymän muut tytöt tuntuvat tarvitsevan hänen rohkaisunsa tuntien häiriköintiin. Yksi luokan opettajista perustaa auktoriteettinsa uhkailuun. Tällä opettajalla ja luokan hankalilla häiriköivillä tytöillä on usein konflikteja oppitunneilla. Opettajan mielestä Susu on luokan “vastarannan kiiskistä” hankalin oppilas, ja Susu taas kokee, että opettaja on ottanut hänet silmätikukseen. Yksilötasolla oppilaan ja opettajan suhde onkin yhteydessä siihen onko oppilas häirikkösuhteessa koulun kanssa vai ei. Kielteiset asenteet opettajia kohtaan liittyvät konflikteihin koulun järjestyssääntöjen kanssa, koulun organisaation piirteisiin ja käyttäytymisen säätelyjärjestelmiin, viralliseen ja fyysiseen kouluun. (Böök & Molarius, 1983, 66). Rehtorin pitämällä matematiikantunneilla on rauhallista ja oppilaat, myös Susu, ovat hiljaa. Rentojen, keskustelulle opetuksensa perustavien ja keskustelemisen sallivien opettajien tunneilla luokassa on myös hälinää ja häiriköivät oppilaat ottavat toisinaan yhteen myös näiden opettajien kanssa, mutta luokan ilmapiiri on silti näillä tunneilla useimmiten myönteinen ja viihtyisä.

Luokan myönteisen ilmapiirin kehityksen edellytyksistä ulkoiset tekijät kuten työskentelytilat ja ajankäyttö ovat vain toissijaisia. Sen sijaan opettajan osuus on keskeinen. Yläasteella jokaisella luokkaa opettavalla aineenopettajalla on oma osuutensa luokan ilmapiirin syntymiseen. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus vaihtelee eri oppiaineiden tunneilla, jolloin luokan ilmastokin muodostuu joskus niillä hyvinkin erilaiseksi. (Koskeniemi 1982, 164.) Luokan ja opettajien välinen suhde on yhteydessä luokan opiskelumotiivaatioon eli siihen, miten luokka haluaa toteuttaa koulun institutionaalisen tehtävän mukaista opiskeluaan. Luokan hyvä ilmapiiri ja toverihenkisyys ovat kuitenkin riippumattomia luokan koulusuoritusmotivaatiosta. Koululuokka yhteisönä on jatkuvan muutoksen alainen; luokan sosiaalisten suhteiden pysyvyyteen ja vaihtuvuuteen vaikuttavat jokaiselle oppilaalle koulussa ja vapaa-ajalla sattuneet tapahtumat (Böök & Molarius, 1983, 66). Oppilasyhteisö näyttääkin elävän koulussa omaa elämäänsä riippumattomana koulun muusta toiminnasta (Uusitalo 1983, 168). Villen luokan oppilaat tuntuvat viihtyvän yläasteella; yläasteella koulu on “kivempaa” kuin ala-asteella. Syitä tähän on, että koulussa

on nyt vapaampaa eikä tarvitse lähteä välitunneilla ulos, koulu on isompi ja opettajat vaihtuvat eri oppiaineissa.

Susu erottuu selvästi luokasta hyökkävällä häiriköinnillään. Susu on tytöistä myös monella tapaa kokenein; hänellä on poikaystävä ja hänen vapaa-ajanviettopoihinsa kuuluu alkoholin käyttö. Oman kokemukseni mukaan luokan oppilaat, erityisesti pojat, ovat kohteliaita. Pojat ovat aika lapsellisia, "kilttejä" ja hiljaisia, lukuun ottamatta Tanelia, joka on tunneilla enemmän äänessä. Luokassa on Susun ja hänen kaveriryhmänsä lisäksi myös muita kovaäänisiä tyttöjä, joten hiljaiset pojat jäävät ryhmänä alistettuun asemaan. Opettajat suhtautuvat erilaisten oppilaiden hauskanpitoon ja kurittomuuteen eri lailla. Hyvien oppilaiden kikattelu ei ole niin vakavaa kuin heikompien oppilaiden ilonpito. Heidän hauskanpitonsa voi olla osa koulunvastaista kulttuuria, johon opettajan on helpompi puuttua. Myös tyttöjen ja poikien kurittomuuteen voidaan suhtautua eri tavalla. Pojille suodaan ja heiltä jopa odotetaan pientä kurittomuutta tai jekkuja tunnin aikana: "pojat on poikia". Kuriton ja puhelias tyttö taas voi saada helposti hävyttömän oppilaan leiman. Yleensä luokissa pojat hallitsevat enemmän tilaa ja ääntä mutta eivät kaikissa. (Gordon, Lahelma & Tolonen 1995, 6; Lindroos & Tolonen 1995, 16.)

### **Tää luokka on kahtiajakautunut**

Luokan oppilaat muodostavat ryhmittymiä, jotka säilyivät suurin piirtein samanlaisina koko tutkimukseni ajan, vaikka yksittäisten oppilaiden tilanteessa saattoikin tapahtua muutoksia. Oma havainnointini ja sosiometrisestä kyselystä saamani tulokset jakavat luokan ryhmiin hieman eri tavalla kuin opettajien mielipiteet. Selvin ryhmäjako on sukupuolten välinen. Myös Gordonin ym. mukaan (1995, 6) tytöt ja pojat ryhmittyvät luokkahuoneissa omiin ryhmiinsä, mutta myös rikkovat ryhmitystä. Luokan tyttöillä ja pojilla ei ole oppitunneilla epävirallista vuorovaikutusta keskenään, poikkeuksena on kuitenkin jokatuntiset keskustelut Anun ja Janin ja Jukan välillä. Välitunnit tytöt ja pojat viettävät erikseen, lukuunottamatta Tanelia, Susua ja Katria, jotka kävivät usein ulkona yhdessä välitunneilla. Luokan tytöt ovat selvästi jakautuneet eri ryhmiin, joilla on konflikteja keskenään. Havainnointieni aikana luokan tyttöryhmillä ja niiden jäsenillä oli hyvin vähän vuorovaikutusta keskenään.

O: Tää luokka on muutenki kahtiajakautunut, että sitten näitten eri ryhmien välillä on kauheen vihamieliset suhteet - -

S: No minkälainen tää on kokonaisuutena sit tää luokka, sun mielestä, minkä tyyppinen luokan ilmapiiri on ?

O: No se ilmapiiri, niin se ei oo mikkään hirveen hyvä - - Myö esimerkis tehtiin semmonen tai mie sanoin, ystävänpäivä oli, jokainen sai tota tulla niinku arvalla vetämään nimen, jonkun luokkatoverin nimen, ne on ystävä sille sitten koko tän loppukevään, eikä tarvii sii, kukaan ei niiku tiijä kuka se on. Me niinku puhuttiin että puolustaa sitä ja ottaa huomioon ja tälleen nii, siellä moni sano et ne ei suostu. Ja sit ne vaihto niitä lappuja ja muuta. Et miust se oli niinku ihan käsittämätöntä et ne ei ees haluu yrittää... Sitkin kun ne oli meillä niin osa, osa istu sitte eri huoneissa ja, ku on niin huonoo seuraa ja semmosta niinku. Käsittämätöntä niiku semmosta vihamielisyyttä että en tiijä. Ala-asteelta juontaa jostain, kauheen vaikeeta. - - Siis tavallaan se on siis se on tää kuuden tytön ryhmittymä, eli siis Emilia, Susanna, molemmat Susannat, Taru, Katri, ketäs siinä on vielä, onko niitä viis.

S: Entäs Riina ja Milla.

O: Nii no Riina ja Millakin, ne vähän niinku kiikkuu ja kaakkuu siinä niinku väli- maastossa. Mutta ne enemmän kuuluu ehkä näihin niiku just tähän pienempään ryhmään. Ne on niiku muodostaa tämmösen. Mutta tota niillä ois kyllä potentiaalia siirtyy tälle toiselle puolelleki, että.. mie en nyt, mie en todellakaan siis ne on niin oma ryhmänsä koko ajan et ne haluu kaikessa tehdä kaikki keskenään ja tota. Ne on kyllä ite esittäny, just tää pienempi ryhmä, et ne haluis niinku tän toisen, toisen ryhmän kanssa vähän lähentyä mut sitte taas toinen pää ei halluu millään millään muotoo että. Mie uskon että pojilla olis mitään tämmösiä niin suuria ennakkoluuloja. Ne on nää tyttöjen väliset sitte. Enemmänki. (01, haastattelu)

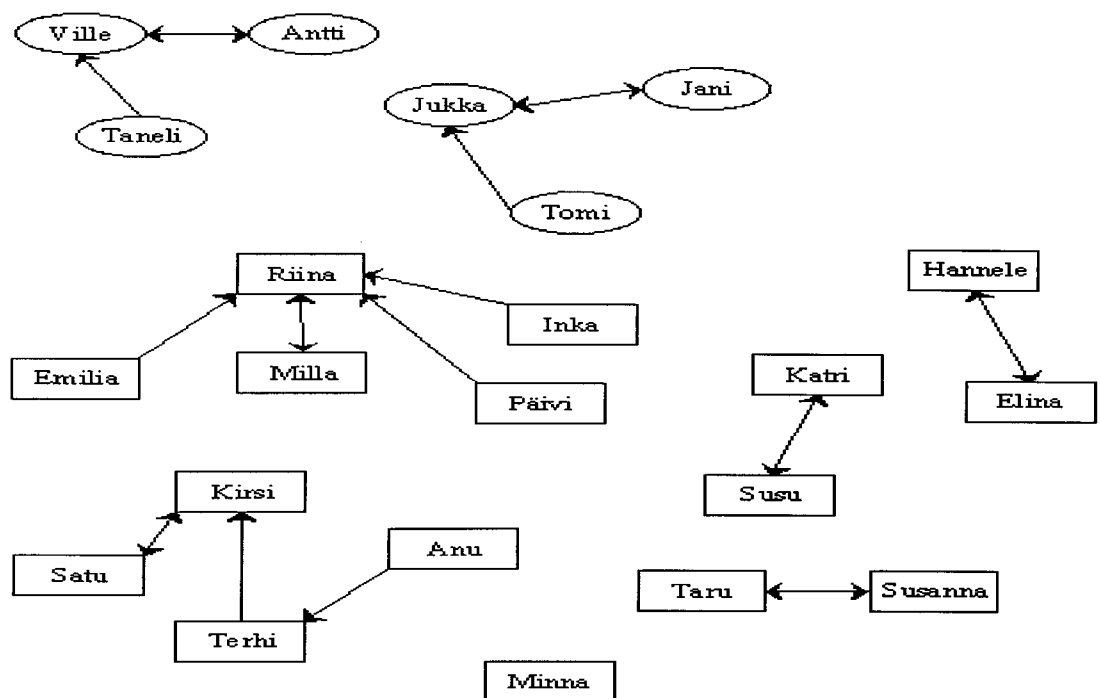
O: ja [Ville] tuo jollakin, jossakin mielessä tohon luokkaan, joka on muuten vähän niin kun silleen klikkiytyny, niin sillä tavoin, tiettyjä ryhmiä, jossa on hankalia tyttöjä, tyttöryhmä ja sitten on näitä hiljaisia poikia ja Taneli, joka on oikein sympaattinen kaveri Villelle, et siinä tullaan niin kun tämmöseen jopa sosiaaliseen ilmapiiriin ja sillon Ville tuo siihe ihan hyvän lisämausteen. (05, haastattelu)

Opettajan haastattelussa mainitsema ryhmä on äänekkämpiä osaksi oppitunneilla häiriköivien tyttöjen ryhmä ja siihen kuuluvilla oppilailla on suurella osalla taustallaan ongelmia. Toisessa ryhmässä on luokan "kiltit" tytöt, jotka ovat hiljaisempia ja seuraavat opetusta. Opettajat jakavat luokan tytöt yleensä juuri näihin kahteen ryhmään. Opettajat eivät haastatteluissa jakaneet hiljaisempien tyttöjen ryhmää alaryhmiksi, vaikka siinä niitä ilmenikin. Luokalle tekemäni sosiometrisen kyselyn mukaan luokan tytöt jakautuvat kuitenkin selkeästi kolmeen eri ryhmään nimetessään kolme parasta luokkakaveriaan. Näiden ryhmien lisäksi luokasta muutamalla tytöllä oli hyvät välit kahden ryhmittymän oppilaiden välillä ja he kuuluivat eräänlaisina "välittäjinä" näihin ryhmiin. Oppilaat, jotka ovat suosittuja useammassa ryhmässä, välittäjäoppilaat, ovat erittäin merkitseviä luokan ryhmien välisiä asenne-eroja tasoittavia tekijöitä (Böök & Molarius 1983, 78). Luokan tytöissä oli yksi muista eristäytynyt tyttökaveruspari. Luokan pojilla ei ollut vastaavia ryhmittymiä, vaan he näyttivät kaikki tulevan yhtenä ryhmänä toimeen keskenään.

## 5.2 Villen sosiaaliset suhteet, asema ja vaikutus luokassa

### Villen kaverisuhteet

Vammaisten oppilaiden sosiaalista asemaa ja vuorovaikutussuhteita käsittelevät tutkimukset perustuvat useimmiten sosiometrisiin mittauksiin. Niistä useimmat osoittavat, että vammaisilla oppilailla on heikompi sosiaalinen asema kuin luokkatovereilla. Ihatsun mukaan koululuokan reaalitodellisuuteen kuuluu vammaisten torjunta ja negatiiviset asenteet. (Ihatsu 1987, 97-107.) Tein tutkimusjaksoni lopuksi luokassa sosiometrisen kyselyn (ks. liite 5). Seuraavassa kuviossa esitän luokan sosiaaliset suhteet ja ystävyyssuhteet kyselyni ensimmäisen kysymyksen (ketkä ovat kolme parasta luokkakaveriasi) mukaisesti. Kuviossa 1 olen ottanut mukaan vain ensimmäiseksi parhaan kaverin valinnan. Välitunneille kaverin valinnat (kysymys 3) noudattivat lähes täysin ensimmäiseksi parhaan kaverin valintaa.



Kuvio 1. Luokan sosiaaliset suhteet ja ystävyyssuhteet.

Sosiometrisen kyselyn mukaan luokan oppilaista erottuu seitsemän ystäväparia, jotka ovat valinneet vastavuoroisesti toisensa. Myös Villellä on vastavuoroinen ystävyyssuhde Antin kanssa. Haastattelussa Ville ei kuitenkaan nimeä ensimmäisenä Anttia parhaaksi kaverikseen, vaan hän pitää häntä pari vuotta vanhempaa vapaa-ajan kaveriaan parhaana kaveri-

naan. Seitsemännellä luokalla Villellä on haastattelun mukaan kaksi kaveria: Antti ja alasteen luokkakaveri ja ystävä Jussi. Vaikka Jussi on nyt Villen rinnakkaisluokalla ja Villen mukaan he näkevät joka välitunti, omien havainnointieni perusteella pojilla ei ole koulussa vuorovaikutusta keskenään. Pojat tapaavat toisiaan kuitenkin vapaa-ajalla. Ville ja Antti ovat kavereita keskenään myös vapaa-ajalla ja tapaavatkin toisiaan lähes päivittäin Villen muutettua muutaman sadan metrin päähän Antin kodista. Ville ja Antti istuvat oppitunneilla eri puolella luokkaa, joten heillä ei yleensä ole vuorovaikutusta tuntien aikana. Välitunneilla pojat ovat keskenään. Ruokailussa Ville ja Antti ovat usein pöydässään viimeiset ja juttelevat ja syövät hitaasti. Ruokailun jälkeen Antti jää Villen kanssa inva-wc:n edustalle juttelemaan ja odottamaan avustajaa.

S: No mitäs te teette välitunneilla ?

A: Mitä tehään, jutellaan tai ajellaan, oikeestaan, ajellaan [naurahtaa] niin Villen kanssa ajellaan, mutta kävellään. (Antin haastattelu)

Ville on luokkakavereista Tanelin parhain kaveri. Ville ei nimeä haastattelussa Tanelia kaverikseen, mutta valitsee tämän sosiometrisessä kyselyssä toiseksi kaverikseen. Villen ja Tanelin kaveruus liittyykin oppitunneille koulun viralliseen ja epäviralliseen toimintaan: pojat istuvat oppitunneilla vierekkäin. Tanelin välituntien ja vapaa-ajan ystävät ovat rinnakkaisluokkalaisia tai yhdeksäsluokkalaisia oppilaita. Omat luokkakaverit tuntuvat Tanelista ajatusmaailmaltaan erilaisilta kuin hän, ja Tanelia kiinnostavatkin luokan muita poikia enemmän murrosikään liittyvät vapaa-ajan toiminnot ja tytöt. Luokkakavereista Ville on Tanelin mukaan ihan hyvä ja hauska tyyppi. Villen mielestä Taneli on tyyppinä joskus vähän kovis.

Ville ja Taneli pelaavat jätkänshakkia. Taneli voittaa heti. Pojat naureskelevat. Ville lyö Tanelia käsivarteen ja tämä sanoo opettajalle: "kato tää on väkivaltanen". Taneli ja Ville kiusaavat toisiaan ja Ville yrittää ajaa pyörätuolillaan Tanelin päälle. Hän ottaa Tanelin lippalakin pöydältä. Kohta opettaja puuttuu poikien touhuihin ja haluaa selvittää asian. Taneli on ottanut Villen kynästä terän ja opettaja käskää häntä laittamaan sinne omistaan uuden ja Villeä antamaan lippalakin takaisin. (K 8, ruotsin kaksoistunnin välinen välitunti luokassa)

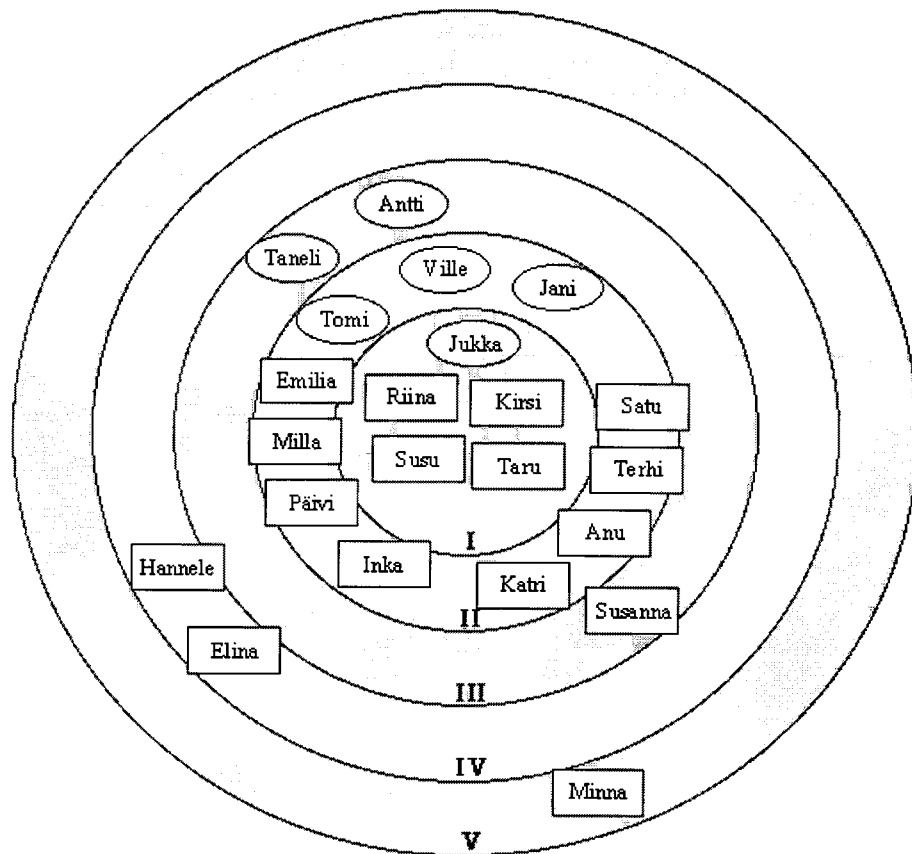
Opettaja tulee kyselemään joko pojat ovat tehneet tehtävän. Taneli on saanut tehtyä ja opettaja sanoo: "sä voit nyt auttaa Villeä". Taneli nojaa Villen olkaan ja huokailee, Ville heiluttaa kättään niin, että Tanelin pää hytkyy. Pojat naureskelevat ja kinaavat tuoppien ja väännellen toisiaan. Ville ottaa Tanelin lippiksen. Taneli kommentoi: "You touch my baseball hat. You ' re dead !". Ville nauraa tälle. (K 23)

- S: Mitä silloin tapahtuu kun te Tanelin kanssa tönitte toisianne.  
V: Tönitään ?  
S: Te nujuatte silleen, tönitte aina tai sitte jompi kumpi lyö kynällä tai jotain.  
V: No se on yleistä.  
S: Riiteletteks te yleensä ?  
V: Ei kun hännätään.  
S: Hännätään, no kumpi sen alottaa, mistä se alkaa semmonen hännääminen ?  
V: Ihan jostain, vaikka jos yhtä'äkkiä joku tönäsee tai jompi kumpi.  
S: Joo no minkälaista se hännääminen sitte on, voit sä kuvailla sitä.  
V: Semmosta nauraa kummiski vaikka tönii, se on semmosta, ei se mitään kinastelua oo.  
S: No suuttuuko siinä jompi kumpi joskus tosissaan.  
V: Ei. (Villen haastattelu)

Tanelin ja Villen suhde on tasavertainen kaverisuhde, jossa Ville pärjää myös poikien kinastelussa eikä aristele “antaa” Tanelille “samalla mitalla takaisin”.

#### **Villen sosiaalinen asema luokassa**

Seuraavalla sivulla kuviossa 2 kuvaan oppilaiden sosiometrisen kyselyn ensimmäisen kysymyksen saamien valintojen määrän mukaista sijoittumista luokkaan, oppilaiden sosiaalista asemaa.



Alue I: 4-5 valintaa, Alue II: 3 valintaa, Alue III: 2 valintaa, Alue IV: 1 valinta  
Alue V: 0 valintaa

Kuvio 2. Luokan oppilaiden sosiaalinen asema.

Ville sijoittuu kaveruusvalinnoissa samalle alueelle kuin puolet luokan oppilaista; hän saa kolme kaverivalintaa. Kuusi oppilasta luokasta saa Villeä vähemmän valintoja ja yksi näistä ei saa yhtään valintaa. Tässä tutkimuksessa vammaisen oppilaan sosiaalinen asema ei siis ole luokkatovereita alhaisempi, mikä poikkeaa aikaisemmista tutkimustuloksista. (ks. mm. Horne 1985, 23). Myöskään ala-asteella Villen sosiaalinen asema ei eronnut luokkatoverien keskimääräisestä asemasta. Villellä oli ala-asteella vastavuoroinen ystävyysuhde silloisen luokkatoverinsa Jussin kanssa. Ryhmätyö- ja johtajuusvalinnassa Ville ei saanut tällöin yhtään valintaa. (Kumpulainen 1995, 22-23.)

Vammaisten lasten sosiaalinen asema päiväkodeissa on sosiometristen kyselyjen mukaan huono ryhmän muihin lapsiin verrattuna. Sinervon ja Talkkarin (1993, 36) sekä Uotisen (1995, 35) tutkimuksissa kukaan lapsista ei valinnut vammaista lasta leikkikaverikseen,

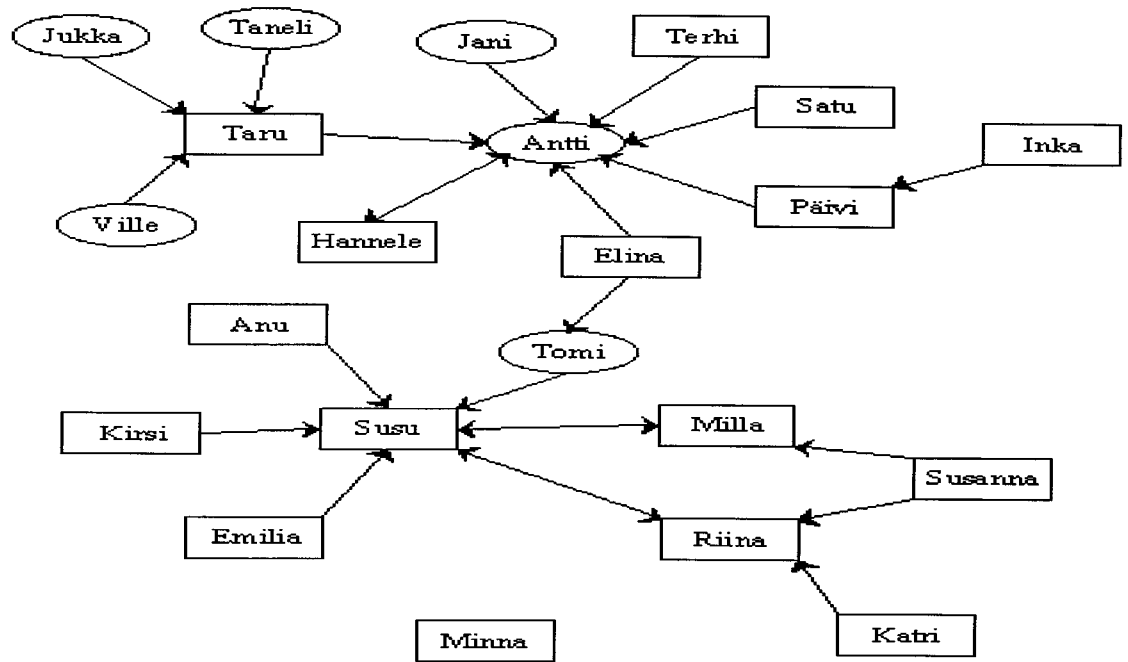


toisaalta vammainen lapsi ei myöskään saanut yhtään torjuvaa valintaa. Tutkijat totesivatkin, että muut lapset olivat kuitenkin sopeutuneet siihen, että ryhmässä on vammainen lapsi ja mielsivät hänet ryhmään kuuluvaksi. Ihatsun (1987, 168-171) tutkimuksessa vammaisten oppilaiden sosiaalinen asema peruskoulun ala-asteella oli alhaisempi kuin muiden oppilaiden asema. Luokassa tehtyjen sosiometristen mittausten tuloksena työparivalinnoissa 60 % vammaisista oppilaista kuului vähiten valintoja saaneeseen ryhmään. Ystävyysvalinnoissa integroidut pojat saivat luokan muita poikia vähemmän valintoja, ja valintojen vastavuoroisuus oli heillä myös vähäisempää kuin muilla pojilla: 31 %:lla erityisoppilaspojista ei ollut yhtään vastavuoroista valintaa. Sosiometrisissä valinnoissa ystävä- ja työparivalinnat eivät useinkaan eroa toisistaan. Myös Ville tekisi mieluiten paritai ryhmätöitä Antin kanssa ja Taneli Villen kanssa. Antti tekisi niitä kuitenkin mieluiten Tomin kanssa, jonka kanssa hän niitä yleensä tekeekin. Tämä voi johtua siitä, että Tomi on erittäin hyvä koulussa, ja toisaalta Villen passiivisesta roolista pari- ja ryhmätöissä. Ville ei ole sosiometrisen kyselyn perusteella myöskään ”johtajatyyppeä”; hän ei saanut yhtään johtajuusvalintaa (kysymys 8).

Ihatsu on myös selvittänyt tutkimuksessaan (1990) kehitysvammaisen oppilaan sosiaalista integroitumista peruskoulun yläasteella. Tutkimuksen tapausoppilaan toverisuhteet olivat ongelmallisia. Luokkatoverit eivät hyväksyneet kehitysvammaista koulutoveria ystäväkseen, vaikka he häntä jonkin verran suvaitsivatkin. Kehitysvammaisen oppilas ei saanut sosiometrisessä kyselyssä ystävä- eikä ryhmätyövalinnassa yhtään valintaa. Erityisoppilas oli myös selvästi usein koulussa naurun kohteena ja häntä voitiin yllyttää sopimattomaan käyttäytymiseen.

### **Ville ei kuulu torjuttuihin, kiusattuihin tai syrjittyihin**

Kysyin sosiometrisessä kyselyssä oppilailta myös kenestä luokkatoverista he eivät oikein pidä (kysymys 2). Kuvaan saamani vastaukset seuraavalla sivulla kuviossa 3.



Kuvio 3. Luokan torjutut oppilaat.

Antti tulee selkeästi esiin negatiivisten valintojen kohteena, mutta myös Susu saa lähes yhtä monta valintaa. Sususta ei pidetä hänen hyökkäävyytensä ja määräileväisyytensä takia. Toisaalta luokassa on myös muita vahvoja tyttöjä, kuten Milla ja Riina, jotka eivät pidä Sususta tämän epäluotettavuuden takia, ja joista Susu ja tämän kaverit eivät pidä. Susu ja Emilia olivat ennen hyvät ystävät mutta tyttöjen tiet erosivat tutkimusjaksoni aikana. Tytöistä Taru ärsyttää muutamaa poikaa, myös Villeä, “tyhmillä” jutuillaan. Kuten kuviosta ilmenee, Ville ei saa yhtään torjuvaa valintaa luokkatovereiltaan. Myös päiväkotitutkimuksissa (Sinervo & Talkkari 1993, 36; Uotinen 1995, 35) vammaisen lapsi ei saanut sosiometrisessä kyselyssä yhtään torjuvaa valintaa. Ihatsun tutkimuksessa (1990, 21) taas integroituna yläasteella oleva kehitysvammaisen oppilas sai luokan oppilailta 4 torjuntaa, kun luokan muut oppilaat saivat keskimäärin 1,3 torjuntaa.

Villen luokassa on sanailua, nälvimistä ja haukkumista erityisesti Antin ja muutamien tyttöjen kuten Susun ja Millan välillä. Tällainen sanallinen kiusaaminen luokassa on usein tahallista ärsyttämistä ja kiusatun kiusaajan provosoimista. Opettajat tuovat haastatteluissa esiin Antin kiusattuna oppilaana, ja myös Antti itse kokee, että häntä kiusataan. Antti itse provosoi osaksi kiusaamistaan muita oppilaita ärsyttävällä tai muuten kummallisella

käyttäytymisellään.

A: jos mä kiusaan niin yleensä mä silleen vitsillä kiusaan, että en mä tosissani kiusaa.

S: No ottaaks ne sen vitsillä ?

A: Mää sanon, että vitsi, vitsi, ei ne sitä ota tosissaan. (Antin haastattelu)

Aina luokan muut oppilaat eivät kuitenkaan ymmärrä Antin puheita vitsinä. Myös luokan lahjakkaita, koulusuuntatuneita tyttöjä Hannelea ja Elinaa on haukuttu erityisesti ala-asteella koulumyönteisyydestään ja luokan hiljaista, myös etevää poikaa Tomia on kiusattu. Kiusaaminen luokassa ei ole kuitenkaan ollut sanallista haukkumista vakavempaa. Villeä ei kiusata luokassa eikä ole koulussa koskaan hänen mukaansa kiusattukaan. Ville ei myöskään kiusaa toisia.

O: mut em mä nyt Villen puolelta [tahallista ärsyttämistä], kyllähän Ville on ihan terävä puheissaan ja noin niin, mut ei em mä usko että hänen, aina semmonen pieni vilke tuossa silmäkulmassa, et hän ei sit sillä tavoin niin kun ärsytä tyttöjä silleen niin sanotussa vakavassa mielessä, et ne ei rupeis haukuskelemaan. Että kun Ville ei vaadi semmosia eri vapauksia, jotka niin kun jotenkin loukkais muitten oikeuksia (05, haastattelu)

Luokassa syrjitään samoja oppilaita, joita kiusataan tai oli ala-asteella kiusattu. Luokassa on myös omasta halustaan syrjäänvetäytyviä oppilaita kuten kaverukset Hannele ja Elina, jotka eivät koekaan, että luokka syrjisi heitä. Jotkut oppilaat ovat mieluiten välitunneilla toisilla luokilla olevien kavereidensa kanssa.

Antti on siis luokassa kiusattu, syrjitty ja torjuttu oppilas. Kuitenkin hänellä on luokassa kavereita, ja oppilaat mieltävät hänet luokan ryhmään kuuluvana, vaikka hänestä ei pidettäisikään. Merkittävää, on että ala-asteella tekemässäni sosiometrisessä kyselyssä Antti sai vain Jukalta negatiivisen valinnan. Antin epäsuosio onkin alkanut vasta vuoden sisällä, samaan aikaan kun hänellä on ilmennyt henkilökohtaisia ongelmia, joihin hän saa edelleen hoitoa tutkimusajankohtanani. Antin ongelmat heijastuvat hänen käyttäytymisessään, joka on muuttunut luokkakavereita ärsyttäväksi. Sekä Villen että Antin ala-asteen parhaat kaverit eivät ole enään yläasteella tällä luokalla, joten onkin luontevaa, että Ville ja Antti ovat kavereita keskenään. Toisaalta Antin ongelmat ovat osaltaan voineet vaikuttaa siihen, että hän on ystäväystynyt Villen kanssa. Ville voi luokkatovereista ehkä parhaiten ymmärtää Anttia.

E: ja sitten Antti yrittää olla Villen kaa ja silleen

S: No miten, mitä se tarkoittaa ku se yrittää olla ?

E: No ainakin se silleen niin ku menee aina sen kans samaan paikkaan ja hissilläkin kun Ville menee niin sen pitää päästä sinne

H: niin et se pääsis niin ku hissillä

E: niin justinsa silleen aina se on niin ku Villen kaa silleen menossa ja: Ville oota

H: mut ku ei sillä oo kyllä oikeestaan kavereitakaan, Ville on vissiin ainut joka sen oikeestaan hyväksyy (Elinan ja Hannelen haastattelu)

Sekä havainnointieni että sosiometrisen kyselyn mukaan luokalle keväällä uutena oppilaina tullut tyttö, Minna, on luokassa ulkopuolinen, yksin oleva oppilas. Minna ei saanut kuvaamissani sosiometrisen kyselyn kysymyksissä yhtään valintaa. Yksinäiseksi oppilaaksi hänet nimesi 13 oppilasta. Hän itse valitsi parhaaksi kaverikseen ala-asteella olevan kaverinsa. Minnan yksinäisyyteen vaikuttaa se, että hän on tullut kiinteään luokkaan kesken lukuvuoden. Toisaalta Minna ei ole myöskään ystäväystynyt kenenkään kanssa, koska hän on hyvin hiljainen, lähes sulkeutunut tyttö, jolla on ollut lisäksi paljon poissaoloja sairastelun takia. Esimerkiksi kotitalouden tunneilla Minna ei ollut ollut keväeseen mennessä lähes ollenkaan. Oppilaat tiedostavat Minnan yksinäisyyden ja esimerkiksi Susu on yrittänyt saada Minnaa mukaan toimintaan. Myös Tomi ja Inka saivat valintoja yksinäisyydestään, kun taas Ville ei saanut. Luokassa matematiikan, äidinkielen ja englannin tunneilla osaintegroituina olevat kaksi erityiskoulun poikaa, Jaakko ja Jari ovat myös ulkopuolisia luokassa. Heidät on hyväksytty luokassa, he tulevat ja menevät tunneilla, mutta he eivät kuulu luokan ryhmään: he eivät ole sosiaalisesti integroituneita luokkaan.

O: Että siinä mielessä tämmönen sanotaan niin ku tää Jaakko ja Jari, jotka käyvät vain tietyillä tunneilla niin ne on niin kun eräällä tavoin, musta siinä on aika pitkälle semmosen fyysisen integraation makua vielä ja tuota niin ei tämmöstä tämmöstä niin ku syvempää hmm mainstreamingiä tai millä nimellä sitä nyt sanotaan, ei oo siis tapahtunu sen luokan ja näitten poikien kanssa, ne on niin kun oma irrallinen kahen pojat kimppa siellä takana, mutta ihan mukava kun nekin on nyt siihen luokkaan tullu, ei siinä mitään mulla siinä mitään sitä vastaan, mut että Ville on niin kun enemmän sen luokan näissä kuvioissa mukana kaikilla tavoin taikka oikeestaan ihan täydellisesti mukana niin kun kuka hyvänsä luokan muu oppilas. Ja mun mielestä siinä on niin kun hyvä esimerkki tämmösestä onnistuneesta integraatiosta. (05, haastattelu)

Jaakolla on kannettava tietokone. Tämän tunnin aiheena on kertomus. Opettaja laittaa esille kalvon, jolta kirjoitetaan kertomuksesta, sen jälkeen tehdään itse jatkoa kertomuksella Järvihirviö - - Jani käy katsomassa Jaakon tietokonetta ja kommentoi sitten: "ihan epäreilua". (K 43)

Jani odottaa Jaakkoa, jolla on kannettavassa tietokoneessaan Doom-peli. Jani on pelistä aivan innoissaan ja kun Jaakko näkyy tulevan käytävän päässä, Jani juoksee

poikaa vastaan ja työntää tämän pyörätuolia juosten luokan eteen. Jani pelaa lattialla Doomia ja muita oppilaita kerääntyy hänen ympärilleen katsomaan. Jaakko ei vaikuta niin kovin iloiselta, mutta Jani on tohkeissaan ja haluaa pelata myös ensi välitunnilla. Jaakko naureskelee tälle. (K 47, välitunnilla)

**“Ville on niin ku yks joukosta “**

Villen liikuntavamma ei vaikuta hänen sosiaaliseen asemaansa ja vuorovaikutussuhteisiin luokassa. Ville ei ole suosituin mutta ei myöskään torjuttu. Ville onkin luokassaan hyväksytty tasavertaisena oppilastoverina. Villellä on ystävyys- ja kaverisuhteita luokan sisällä, ja Ville itse kokee, että hänet on hyväksytty luokassa siinä missä muutkin. Myös välitunnit merkitsevät Villelle yhdessäoloa luokkakavereiden, lähinnä Antin, Jukan ja Janin kanssa. Ville ei ole ensisijaisesti liikuntavammainen, vaan hän on ystävä, luokkakaveri ja oppilas siinä missä toisetkin. Näin ollen voidaankin todeta, että Villen sosiaalinen integraatio on toteutunut hänen omassa luokassaan. Tämä on poikkeavaa verrattuna muihin tutkimustuloksiin. Toisaalta eri tutkimuksissa on kyse erilaisilla vammaisista lapsista, joten johtopäätösten teko vammaisten sosiaalisesta asemasta on vaikeaa. Poikkeavien yksilöiden hyväksymisessä on myös lasten niin kuin on opettajienkin keskuudessa poikkeavuuskohtaisia eroja. Fyysisesti vammaiset ovat hyväksytympiä kuin kehitysvammaiset ja emotionaalisesti häiriintyneet. Toisaalta myös johtopäätösten teko vammaisuuden vaikutuksesta sosiaaliseen asemaan ja vuorovaikutukseen on vaikeaa, koska vertailtaessa eri tutkimuksia vertaillaan tutkimusjoukkoja, jotka eroavat toisistaan muidenkin ominaisuuksien kuin vammaisuuden perusteella. (Ihatsu 1987, 103-104; 107.)

Päiväkoti-ikäiset lapset kokivat suurimpana puutteena vammaisen lapsen ja muiden lasten vuorovaikutukselle - leikille - sen, ettei vammaisen lapsi päässyt liikkumaan. Lapset nostivat liikkumisen selvästi tärkeämmäksi vuorovaikutukselle kuin kommunikaation. Lasten leikki on hyvin liikkuvaista, ja toisaalta liikkuminen on selkeä ja konkreetti asia, jonka puute on helppo huomata. (Uotinen 1995, 42-43.) Myös ala-asteikäisen koululaisen elämässä liikunnalla on olennainen asema niin koulussa välituntisin kuin vapaa-ajallakin. Martikaisen ja Muurosen tutkimuksessa erityisesti pojat viettivät välituntinsa pelaamalla joukkuepelejä. (1996, 38; 54.) Liikuntavammaisuus ihmisen ominaisuutena vähentääkin usein mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen erityisesti väärin suunnitellussa ympäristössä. Mikäli siihen liittyy heikentynyt kommunikaatiokyky vamman vaikutukset ovat vielä suuremmat. (Murto 1992, 10.) Lapsi, joka ei pääse liikkumaan, syrjäytyy

helposti. Siksi pienillekin lapsille tulisi myöntää pyörätuoli tai sähköpyörätuoli, jotta lapset pääsisivät itsenäisesti liikkeelle ja lapsen oma-aloitteinen sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistuisi. (Mäki 1993, 83-84.) Mäki (1993, 36) on kuitenkin tutkimuksessaan todennut, että vammoja keskeisempiä ominaisuuksia vuorovaikutuksen kannalta ovat liikkumisen ja kommunikaation lisäksi lapsen persoonallisuuden piirteet, temperamentti ja tapa kiinnittää ympäristön huomio itseensä.

Ihatsun (1987, 193-194) tutkimuksessa tuli myös esille liikuntavammaisen oppilaan persoonallisuuden tekijöiden vaikutus hänen sosiaaliseen integroitumiseensa. Oppilaiden myönteistä asennoitumista vammaiseen oppilaaseen tutkimuksessa arveltiin selittävän oppilaan persoonallisuuden piirteet kuten sankarillisuus, huomion ja avun keräämättömyys, peräänantamattomuus ja hyvä koulumenestys. Tämä tutkimuksen yksittäistapaus ja myös muutamat muut tutkimuksen tapaukset tukivat käsitystä, jonka mukaan vammaisuuden lääketieteellinen määrittely ei välttämättä johda ympäristön torjuvaan asenteeseen, mikäli vammaisen käyttäytyminen on muuten normaalia eikä avutonta.

Villen luokassa sosiaalinen asema määräytyy pitkälti oppilaan persoonallisuustekijöiden mukaan, ja sosiaalisena, kielellisesti lahjakkaana, positiivisena ja ystävällisenä oppilaana Ville sijoittuu luokkaan aivan samalla lailla kuin suuri osa muistakin oppilaista. Yläasteella liikkuminen ja liikuntaleikit eivät enään korostu oppilaiden välituntitoiminnassa, vaan saadessaan olla sisällä oppilaat kuljeksivat käytävillä, keskustelevat tai pelaavat esimerkiksi korttia. Näin myöskään liikkumisen puute tai erilaisuus ei korostu vuorovaikutuksessa samalla tavoin kuin päiväkodissa tai ala-asteella. Toisaalta Villen aktiivinen liikunnan harrastus, menestyminen vammaisurheilukilpailuissa ja kiinnostus eri liikuntalajeja kohtaan voivat kompensoida tovereiden silmissä Villen liikuntavamman vaikutuksia. Myös Martikaisen ja Muurosen tutkimuksessa (1996, 40) liikunnallisesti taitavat integroidut oppilaat olivat sosiaalisesti hyväksytyjä luokassaan ja vammaisen oppilaan liikunnalliset saavutukset vaikuttivat myönteisesti hänen sosiaaliseen asemaansa. Murrin (1992, 12) mukaan joustavaa suhtautumista vammaisuuteen ja vammaisiin lisää parhaiten vammaisten oma aktiivisuus ja sosiaalisuus.

### Ville on opettanut muille luontevaa suhtautumista vammaisiin

Ympäristön asenteet vammaisia ja vammaisuutta kohtaan muuttuvat parhaiten kokemuksista, siitä että ympäristö on tekemisissä ja toimii yhdessä vammaisten kanssa. Siksi integraation toteuttaminen on tärkeää. (Murto 1992, 13.) Villen luokkakaverit eivät haastatteluissa tuoneet missään kohdassa esiin Villeä vammaisena. Hänen vammansa näkyy vertaissuhteissa niin, että häntä autetaan tunneilla ja liikkumisessa.

S: Joo, onko sulla jotain esimerkkejä kertoo, et kuinka oppilaat auttaa tai minkälaisissa tilanteissa ?

O: No lähinnä lähinnä siinä kun tullaan luokkaan tai kun luokasta lähetään. Eli kun tullaan luokkaan niin yleensä tää - - Taneli, joka istuu siinä - - niin hän yleensä ottaa aina sen tuolin pois siitä ja tuota niin siirtää pulpettia, että Ville pääsee siihen ja hyvin usein hänellä näyttää olevan myöskin kirjat, tai on ainakin ollu jossakin vaiheessa, että hän niin kun monesti kulettaa niitä kirjoja. Tai sitten niin, että kirjat pannaan Villen syliin, myöskin Tanelin kirjat, ja sitten hän työntää sitä pyörätuolia. Ja samoin niin kun ne lähtee pois luokasta niin hyvin usein sitten niin just, siinä kyllä muutkin tekee sitä, ei pelkästään Taneli, et kyllä siellä mun mielestä Jukkakin tekee ja on tehnyt, että lähtee niin ku työntää sit sitä pyörätuolia, että et se on semmonen spontaani juttu. Ja joskushan ne menee hirveetä vauhtia tuolla käytävällä sen kans että. (04, haastattelu)

O: Ville sano ite, et saaks hän soittaa rumpuja. Mie sanoin, et joo tottakai, ja sitte sit se meni tonne rumpujen kanssa ja sit yht'äkkiä mie huomaan, et siellä oli sen kaveri oli soittamassa sitä bassorumpuu, joka jossa tarvitaan jalkoja, että Ville soitti sitten pelkästään käsillä ja sit mie katoin, et aha tuohan toimii tosi hyvin eikä ne niin ku senkin ne hoiti niin ku itessään.

S: Kuka siellä oli silloin ?

O: Muistaakseni Antti oli silloin soittamassa. Se meni sinne kaveriks sitten ja (01, haastattelu)

Määtän (1989, 61) tutkimuksessa puolet opettajista oli sitä mieltä, että vammaisen oppilaan integroinnilla oli ollut "melkoisesti" tai "suuressa määrin" merkitystä ystävällisen ja auttavaisen suhtautumistavan viriämiselle luokassa. Myös Liudun ja Vuoren (1990, 107; 129) tutkimuksessa 88 % luokan muista oppilaista suhtautui ymmärtäväisesti tai huomioivasti vammautuneeseen oppilaaseen. Opettajat korostivatkin, että vammautuneen oppilaan integroinnissa luokan muut oppilaat oppivat ennen kaikkea näkemään vammaisuuden normaalina ilmiönä ja suhtautumaan vammaisiin luonnollisesti. Onnistuneesta integraatiosta ei siis ole etua vain vammaiselle itselleen, vaan sillä on myös koulutovereita kasvattava vaikutus. (Liutu & Vuori 1990, 112; Murto 1992, 23) Ville itse luottaa siihen että kaverit auttavat häntä silloin kun tarvitsee, ja myös Ville auttaa muita. Toisaalta Ville ei halua mitään erityishuomiota osakseen.

Erityishuomiota Ville ei halua: hän on selvästikin kiusaantunut mikäli häntä ruvetaan erityisesti palvelemaan esim. viedään koepaperi tai moniste valmiiksi "nenän eteen" tms. Hän liikkuu rullatuolillaan nopeasti, kiirehtää aukaisemaan luokan oven mikäli sinne koputetaan, hakee omat koepaperinsa, vihkonsa yms. - eli haluaa olla kuten muutkin. (11, kirje)

Villen luokkakaverit huomaavat toisinaan luontevasti Villen vammaisuuden, mutta toisaalta Ville ei ole myöskään välttynyt loukkaavilta kommenteilta.

Ville kysyy Janilta aikooko tämä mennä kalalle viikonloppuna. Jani ei tiedä ja Ville kertoo, että hän menee ehkä pilkille. Jani kysyy Villeltä: "pystyt sää liikkumaan jäällä?". Ville vastaa: "pystyn mä" ja Antti tarkentaa, että ainakin keväällä. (K 82)

V: Vähän saattaa Susu puolustaa muaki, jos Antti saattaa sanoa jotain, vaikka kerranki mikä se oli kuvaamataidon tunnilla jotain, jotain, että mitäköhän se Antti sano, jotain kumminki silleen vähän pahasti, niin Susu sitten jotain sano siihe, jotain että, tai jotain että, em mää muista sanok se silleen mut jotenki, että ajatteleppas ite jos oisit tommonen, tai jotain semmosta. Em mää muista.

S: No miltä susta tuntu ?

V: Ihan hyvältä. (Villen haastattelu)

Kerran Antti kommentoi jotain uskomatonta. Käsityöntunti oli ennen liikuntaa, ja pojat olivat menossa kävelemään / juoksemaan lammen ympäri. Antti oli tokaissut, että olisipa hänkin pyörätuolissa niin ei tarvitsisi lähteä liikunnassa kävelemään. Opettaja oli huomannut, että Ville kyllä närkästyi Antin kommentista. Opettaja oli sitten pistänyt työt seis ja he olivat käsitelleet Antin kommenttia noin 10 minuuttia. Antti oli kyllä itsekkin sitten melkein heti myöntänyt kuinka tyhmä kommentti oli. Opettaja kertoo, että hän on pyrkinytkin siihen, että saa ryhmän tuen Villelle: hän haluaa käsitellä tällaiset asiat ryhmässä. (K 94, keskustelu teknisen käsityön opettajan kanssa)

### 5.3 Ville eri oppiaineiden opetusryhmissä

Luokka ei ole kaikilla tunneilla omana täysinäisenä ryhmänään, vaan Susulla, Anulla ja Sadulla on englanti B-kielenään, joten he osallistuvat eri kielten ryhmään. Myös kotitaloudessa osa luokan oppilaista, esimerkiksi Susu, on toisessa ryhmässä. Fysiikka/kemiassa ja biologiassa Ville on ryhmässä, jossa hänen luokkalaisensa ovat vähemmistönä: ryhmässä on Villen lisäksi heidän luokaltaan vain Milla, Riina ja Katri.



### 5.3.1 Fysiikka / kemian ja biologian opetusryhmät

#### “Ville jää ehkä sillai paitsioon”

Ville on biologiassa ja fysiikka / kemiassa opetusryhmässä, jossa suurin osa oppilaista on rinnakkaisluokkalaisia. Villen luokalta tässä ryhmässä on Villen lisäksi vain Milla, Riina ja Katri. Rinnakkaisluokkalaisia on 17 oppilasta. Ryhmässä on 13 poikaa. Tämä opetusryhmä on sosiaaliselta ilmapiiriltään erilainen kuin Villen luokka. Ryhmän pojat ovat paljon äänekkäämpiä kuin Villen luokalla, ja pojat hallitsevatkin tässä ryhmässä ääntä ja tilaa (vrt. Gordon ym. 1995, 6). Pojat kiroilevat ja naureskelevat räkäisesti eivätkä pysy paikoillaan tunneilla. Ryhmässä on kuitenkin myös hiljaisia oppilaita, ja Villen lisäksi myös muita oppilaita, jotka voivat ulkoisen olemuksensa vuoksi herättää huomiota: todella pienikokoinen tyttö ja hyvin laiha, kalpea ja pienisilmäinen poika. Villen sosiaalinen asema on tässä ryhmässä aivan erilainen kuin omassa luokassaan. Tässä ryhmässä Villellä ei ole kavereita, eivätkä muut oppilaat huomaa häntä tunneilla myönteisesti tai kielteisesti. Oppilaiden suhtautuminen Villeen onkin neutraalia. Kavereiden puutteen ja sosiaalisen tuen vuoksi Villen passiivisuus korostuu tässä opetusryhmässä. (vrt. luku 6.2.2)

O: ja justiinsa se on se suuri ero on siinä, että ku Ville on oman luokan ryhmässä niin siellä on, siellä on esimerkiksi Tanelin kanssahan se on paljon, että et siellä on niin ku, et sillä on siellä kaveria ja se on enemmän semmonen, semmonen niin ku kontaktia ottava ja muu. Mut sit kun se on siinä, mulla on A/B-ryhmä ja se on semmonen hyvin vilkas ryhmä, et ne B:läiset on hyvin vilkkaita, niin siinä se on pikkusen, pikkusen niin kun ehkä, huomaa kun siinä on vielä se, et siinä ei oll kun kaks tyttöä ja Ville A:lta. Niin. Elikkä ne on viereita ihmisiä ne muut sille niin siinä, siinä pikkusen jos tehdään paritöitä tai muuta niin sitte on hyvin usein niin, että mun pitää ohjata Ville, Ville vaikka kolmanneks johonki jos on vaikka pariton määrä tai jotain tämmöstä, ei siinä, siinä. Mut ei mitään semmosta musta, semmosta niin kun... sillai syrjintää, että nyt kukaan ääneen sanos, että hän ei halua Villeä ryhmäänsä, mut se vaan on sillai, että kun ei oo Villellä ystäviä siellä niin se jää aina sitten viimeseks (09, haastattelu)

Haastattelussa Ville itsekin toteaa, ettei hänellä ole oikein kavereita tästä ryhmästä. Se, että Ville ei ole ystävästynyt biologian tai fysiikan / kemian ryhmissä muiden oppilaiden kanssa voi ilmentää Villellä ujoutta, mutta toisaalta se voi myös johtua Villen ja tämän ryhmän muiden poikien luonteiden erilaisuudesta. Ryhmän pojat ovat valtaosaltaan äänekkäitä ja raisuja poikia, joiden muodostamaa vertaisryhmää Ville ei ehkä koe omakseen. Toisaalta yläasteella ja myös näissä opetusryhmissä käytettävät opetusmenetelmät eivät välttämättä tue kovinkaan hyvin sosiaalisen integraation kehittymistä (vrt. luku 3.3).

integraatio ei siis toteudu fysiikka / kemian tai biologian opetusryhmissä. Toisaalta avustajan mukaan “Ville menee niin sujuvasti ryhmään ku ryhmään”.

### 5.3.2 Erityiskoulun liikuntatunnit

#### “Ville silmin nähden nauttii olostaan kaltaistensa seurassa”

Ville osallistuu liikuntaan erityiskoulun ryhmässä aina kun se on mahdollista. Hän viihtyy erityiskoulun liikuntaryhmässä ja kokee, että liikunta on näin paremmin järjestetty kuin ala-asteella, jossa Ville teki usein kahdestaan avustajan kanssa tämän suunnittelemaa ohjelmaa eri tilassa kuin luokan muut pojat. Näillä tunneilla Villen toiminnallinen integraatio ei päässyt toteutumaan, ja se häytti myös sosiaalisen integraation toteutumista. (Kumpulainen 1995, 21-22.) Villellä oli menossa ulkoliikuntakausi kun pääsin havainnoimaan hänen liikuntatuntejaan. Havainnoimillani tunneilla Villen ja ryhmän muiden oppilaiden välillä ei ollut kovinkaan paljon vuorovaikutusta. Ville joutui tekemään liikuntasuorituksia yksin, mutta kuitenkin samassa tilassa muiden kanssa. Sisäliikunnassa Villen ja erityiskoulun oppilaiden vuorovaikutus mahdollistuu ja toteutuu.

Luistelukentällä avustaja nostaa Villen luistelukelkkaan, jonka Villen isä on tehnyt. Ville on väsynyt eikä innostu oikein kelkkailusta. Erityiskoulun pojista yhdellä on myös luistelukelkka ja avustajan kehottaa Villeä ja poikaa ottamaan muutaman kierroksen kentän ympäri. Poika lähtee, mutta Ville ei jaksakaan lähteä perään. Jaakko ja Jari ovat pyörätuoleissa ja Ville juttelee ja kisailee Jarin kanssa. Osa erityiskoulun pojista luistelee ja opettajat ovat aloittelemassa peliä näiden poikien kanssa. Kenttää kuitenkin aurataan, joten pelin aloittamista joudutaan odottelemaan. Nyt Ville ja poika kiertävät kenttää eri kohdissa kelkoillaan. (K 52)

S: No minkälainen, voisit sä ihan kertoa kun mä oon ollu niin vähän siellä liikuntatunneilla, että joku esimerkki minkälainen se teijän liikuntatunti on, mitä kaikkee siellä tapahtuu ?

V: No...kyllä siellä melkeen kun jos menee vaikka johki ulos niin saa aika omassa tahissa melkeen kyllä mennä siellä...mutta.

S: Niin mitä sää tarkoitat, että omassa tahissa.

V: No sille et silloin vähä lähtee kaikki vähä eris vaikka hiihtämäänki.

S: Niin joo, no onks sulla sitte kavereita siinä tunnilla, et saat sä niitten kanssa olla. Niin ku yhtä aikaa tehä juttuja.

V: On siellä, no ei siellä pihalla niin ne eri paikoissa hiihtää. Ei ne siellä pihalla paitsi sisällä liikuntasalissa. (Villen haastattelu)

O: että silmin nähden hän [Ville] nauttii tietysti olostaan kaltaistensa tai samoin liikkuvien seurassa tai että. Että sikäli on ihan hyvä, että hän pystyy olemaan tuolta yleisopetuksen puoleltakin täällä meidän tunnilla, jossa on vertaisryhmä. mutta kyllä Ville varmaan itse tykkää luulisin ainakin, sen siten mä oon ymmärtäny täällä

liikunnan tunneilla mukana olosta... Tasavertaset pelikaverit peleissä pallopeleissä, joista Ville tykkää, ja sitten se pieni kilpailu mikä syntyy jossain muissa yleisurheilussa esimerkiksi, että on kelausvastustaja. Pystyy vähän vertailemaan, kyllä sitä vaatii jo vähän sellasta pientä kilpailua ja semmosta ittensä tota arviointia siinä semmosta, et millä millä tasolla nopeus tai näppäryys pyörätuolin käytössä tai heittämisessä heittopainot tai muut. Ja tota hyvin monessa lajissa Ville on ihan innokas on joka jokaiseen melkeen mitä me täällä ollaan tehty, että ei täällä niin ku mikään oo ollu liian vaikeeta eikä oo silleen ylittänyt hänen tuota taitojaan. Kyllä tuota...ja Villehän on ollu meillä mukana noissa kisoissa, syksyllä oli tuolla yleisurheilukisoissa ja edustamassa silloin meidän koulu joukkuetta ja pärjännytkin sitten hyvin niissä lajeissa missä on sitten. Tuota aina me ollaan pyydetty mukaan kun tulee tämmösiin kansallisiin koitoksiin lähdettyä. (10, haastattelu)

Jaksoista riippuen Ville ei aina pääse erityiskoulun liikuntatunneille, vaan osallistuu silloin oman luokkansa liikuntatunneille. En havainnoinut näitä tunteja, mutta avustajan haastattelun mukaan Villen toiminnallinen integraatio ei aina toteudu näillä tunneilla.

Villellä on siis kontakteja myös liikuntavammaisiin vertaisiinsa sekä reaaliaineiden oppitunneilla että liikuntaryhmässä. Hän ei kuitenkaan pidä erityiskoulun oppilaita suoranaisesti kavereinaan eikä tapaa näitä vapaa-ajallaan. Villelle riittää, että hän saa tavata liikuntavammaisia vertaisiaan koulussa ja liikuntakerhoissa.

#### **5. 4 Avustajan suhde Villeen ja muihin oppilaisiin**

##### **Avustaja ei ole esteenä Villen sosiaaliselle vuorovaikutukselle**

Villen tapauksessa on toisaalta perusteltua, että avustaja avustaa Villeä vain todella avuntarpeessa ja että heidän keskinäiset tapaamisensa ovat näin tarkoituksenmukaisia, eikä avustaja “ole Villen varjo”. Näin avustaja edistää Villen omatoimisuutta ja itsenäistymistä eikä ole esteenä Villen ja luokkakavereiden sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Avustajan ja avustettavan tiivis suhde ja esimerkiksi välituntien aikainen kahdenkeskinen seurustelu voivat antaa muille oppilaille käsityksen, ettei heitä tarvita (Ihatsu 1987, 233). Moni- ja vaikeavammaisia lapsia koskevissa päiväkotitutkimuksissa henkilökohtainen avustaja säätelöi vammaisen lapsen sosiaalista asemaa ja vuorovaikutusta päiväkotiryhmissä. Vammaisen lapsi oli ryhmissä sivusta seuraaja, “näkyvätön” lapsi, johon ryhmän muut lapset eivät juurikaan ottaneet kontaktia. Muut lapset yhdistivät vammaisen lapsen ja avustajan läheisesti yhteen, niin että vuorovaikutustilanteissa kontakti vammaiseen lapseen tapahtui avustajan kautta. Toisaalta avustajat pyrkivät myös edistämään vuorovaikutusta hakeutuen vammaisen lapsen kanssa muiden leikkeihin, poistumalla paikalta vuorovaiku-

tuksen synnyttyä ja rohkaisemalla muita vuorovaikutukseen vammaisen lapsen kanssa. (Mäki 1993, 52-55; 73; Sinervo & Talkkari 1993, 52-54; Uotinen 1995, 47-50.)

### **Avustajan persoonan vaikutus**

Villen luokkakaverit eivät pidä Lassesta henkilönä ja ovat myös osoittaneet tämän joskus Lasselle.

O: ne jossakin määrin suhtautuu siihen niinku vähän omituisesti minun mielestä, mut mää en oo oikeen viittiny ruveta selvittään, koska minun mielestä antaa kyllä se asian oikeestaan hoitua, et se on menny niinku eteenpäin, et mä omalla tunnilla en oo havainnu enää viime aikoina mitään erityisempää, alkuvaiheessa syksyllä niin oli sellasta ne niinku buuas tai jotain kun Lasse tuli luokkaan (05, haastattelu)

Villen luokkakavereita ärsyttää Lassen tarkkuus, tärkeily ja oppitunneilla opetukseen puuttuminen. Heidän mielestään avustaja kohtelee heitä kuin he olisivat tyhmiä ja he kritisoiivat avustajaa myös tämän opetustaidoista.

H: se luulee niinku, että me ollaan jotenki niin hirvittävän tyhmiä ja sit se rehtorille ku se mielistelee ihan koko ajan sitä ja sitten se aina, että niinku, et reksi ois jotenki tyhmä ja se aina [matkii möreämmällä äänellä] noin nyt toi lasketaanki tolleen, ja sit se huomaa oho, mää oonki väärässä

E: - - matikanki tunnilla, kyllä se nyt siis Ville vois ihan hyvin pyytää vaikka reksiä auttamaan sitä siis

H: niin ja sit se Lasse niin mää oon kuullu monta kertaa, et Lasse sanoo silleen suoraan [sanoo ääntää voimistaen hiukan vihaisena], et se lasketaan noin, jos osaat

E: - - se kävelee edestakasin siinä ja sit se Villen luona on siinä ja sanoo sille, et tuo lasketaan noin, tuo on noin ja tuo on tuo

H: ja sit kun mejän takana istuu Jaakko ja Jari, niin sitten ku reksi yrittää opettaa meille niin me ei kuulla mitään kun se Lasse koko ajan mölisee

E: niin se selittää niille, se ei anna niitten kuunnella reksin opetusta vaan se selittää ite niille

H: niin eikä myökään kuulla sitten siinä ja häiriintyy kun se selittää toista asiaa ja reksi selittää siellä eessä toista

S: tarttisko teijän mielestä Ville sitten, jos se Villeä auttaa siellä matikan tunneilla, niin tarttisko se sitten Lassen apua ?

H: ei se tarviis kyllä Lassen apua

E: ei varmaankaan ainakaan silleen, eikä se, ehkä se nyt ei osaa sitä silleen hyvin, mutta ei se Lasse siihen mitään auta, se vaan saa oikeet vastaukset mutta ei se ymmärrä varmaan miten ne lasketaan ees kaikki (Hannelen ja Elinan haastattelu)

S: Mitä sun mielestä Lasse on tehny tai tekee sellasta, et siit ei pidetä ?

T: Se on semmonen nyhverö. Se ei osaa sanoo mitään vastaan.

S: Niin, joo, pitäskö sun mielestä sitten, mut kuuluuko sun mielestä toisaalta sen nyt puolustautua, et jos sille sanotaan jotain, pitäskö sen sanoa vastaan ?

T: Joo pistää jonkun jälki-istuntoon tai tämmöstä. (Tanelin haastattelu)

Avustajan ja luokan välisen suhteen muodostumiseen tällaiseksi on osaltaan varmasti vaikuttanut avustajan käyttö ala-asteelta lähtien luokassa opettajien sijaisena. Avustajan tekemät lyhyetkin sijaisuudet hämmentävät hänen rooliaan luokka- ja kouluuyhteisössä ja vaikuttavat näin myös oppilaiden suhtautumiseen häneen. Oppilaat odottavat hänen osaavan sijaisena pitää luokan kurissa, vaikka sitten pakkokeinoin, ja kuitenkin toimiesaan muulloin Villen koulunkäyntiavustajana hänellä ei ole tällöin valtuuksia tähän. Tätä oppilaat eivät kuitenkaan osaa erottaa. Avustajan ei myöskään voi odottaa omaavan merkittäviä opetustaitoja pelkän kansanopiston kasvatustieteen linjan käytyään. Toisaalta avustajan oma suhtautuminen joihinkin luokan oppilaisiin vaikuttaa osaltaan kärjistävästi hänen suhteeseensa koko luokkaan.

Lasse kertoo, että hän ei mene mukaan niiden juttuihin [tarkoittaa Susua ja tämän kavereita]. Jos tytöt pyytävät neuvomaan, niin hän ei mene. Hän ei anna niille periksi. Lasse kertoo, että tilanne juontaa ala-asteelta, jolloin hän piti neljännellä luokalla tukiopetusta. Nyt yläasteella Lasse on pystynyt olemaan jäməkämpä: hän menee tietyille oppilaille juttelemaan matikan tunneilla, mutta ei noteeraa toisia. - - Lasse miettii, että hän on ollut liian pehmeä ala-asteella, nyt yläasteella hän tekee omalla käyttäytymisellään oppilaille selväksi, ettei hän voi hyväksyä kaikkea. Siksi hän ei reagoi joihinkin oppilaisiin millään tavalla. (K 89)

E: Niin ja sitten tota niinku meillä oli Lasse, se on ollu niinku joissakin tunneilla silleen, että jos reksi on ollu pois, niin tota sitten niin Susu pyys apua, että niinku miten lasketaan, niin se vaan [matkii ääntä möreänä] no en määhän nyt voi tulla, ja sit se autto vaan niitä Jaakko ja Jaria

H: ja Villeä, se ei auttanu ollenkaan meitä muita, se vaan niitä (Hannelen ja Elinan haastattelu)

Myös Villeä häiritsee joskus Lassen pikkutarkka esimerkiksi matematiikan tehtävien selittäminen tms. Hän ei kuitenkaan kommentoi Lassea niin kärkkäästi kuin luokkatoverit. Avustajan mahdollisesta vaihtamisesta oli kuitenkin puhetta jo Villen yläastevalintaa pohdittaessa, mutta käytännössä se ei kuitenkaan olisi ollut helposti mahdollistakaan. Villestä itsestään avustajan jatkuminen samana nyt yläasteen loppuun on: “melkeen ihan sama, ku se on tohonki asti ollu”, vaikka: “kyllä se saiski tietenki vaihtuu mutta kyllä se tietenki samaki voi olla” (Villen haastattelu). Avustajan pitkällä avustussuhteella on tietysti omat hyvät puolensa: avustaja oppii tuntemaan hyvin avustettavansa ja tämän ongelmat ja yhteistyö kodin kanssa mahdollistuu pitkällä aikavälillä luottamukselliseksi. Monen vuoden avustaja-avustettava -suhde voi kuitenkin myös muodostua liian tiiviiksi ja haitata näin vammaisen lapsen vuorovaikutussuhteita vertaisiin ja muihin aikuisiin. Villellä näin ei ole kuitenkaan käynyt vaan avustaja on omalla toiminnallaan päin vastoin edistänyt

Villen muita vuorovaikutussuhteita. Henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan valinnassa voitaisiin kuitenkin entistä enemmän huomioida myös avustajan luonteenpiirteet: sopivalla tavalla räväkkä avustaja voisi antaa hyvin potkua hiljaiselle ja rauhalliselle oppilaalle. Villen mielestä hyvä avustaja olisi: “semmonen aika nuori ja semmonen, mikä ei valittais koko ajan vaikka: huumorintajunen ja semmonen” (Villen haastattelu).

## 6 FYYSISESTI YKSILÖINTEGROITU LIIKUNTAVAMMAINEN OPPILAS OPPIJANA

### 6.1 Villen luonteenpiirteet ja vahvuudet oppijana

#### “Se on niin positiivinen”

Päällimmäisen luonteenpiirteenä Villessä kohtaa positiivisuuden: “se ei tee itestään millään tavalla niinku numeroo eikä ongelmaa mistään asiasta” (01, haastattelu). Ville on myös erittäin huumorintajuinen.

O: Että ite niin kun katon ihan suu auki, et miten se niinku unohti välillä, et sillä on se, että ei oo omat jalat toimi, et kun se on menossa niin kun muutkin. Ja just sillon pitseriassa se oli kyllä loistava ku [naurhdus] muistan miten Ville sano, kaikkihan söi siellä ihan niin kun söi ittesä ähkyyn, ja sitten se vaan jotain sano, että on se hyvä ku hän ei pysty seisomaan koska hän ei kuitenkaan pystys tällä hetkellä seisomaan kun maha on niin täynnä [nauru]. Se jotenki tuli niin loistavasti, mä aattelin, et joku vielä niinku huumorilla ottaa siitä omasta jutusta, et me oltiin kyllä kuolla nauruun siellä. (01, haastattelu)

Toisaalta Ville pystyy peittämään joitain häntä vaivaavia asioita. Hän ei näytä pahaa oloaan tai pura tunteitaan ainakaan koulussa tai vieraammille ihmisille. Ville “säästää purkauksensa” avustajan haastattelun mukaan kotiin, yleensä äidilleen. Ville ei näytä hermostumisestaan tms. myöskään avustajalle, vaikka he ovat tunteneet toisensa jo neljättä vuotta. Avustaja olisikin tyytyväinen, jos Ville joskus näyttäisi suuttumuksensa myös hänelle: “vaikka minkälainen purkaus tulisi, kunhan vain se joskus tulisi” (K81, keskustelu avustajan kanssa). Ville onkin “kiltti” oppilas: hän käyttäytyy hyvin tunneilla eikä aiheuta opettajien selvittelyä vaativia ristiriitatilanteita tai ole osallisena niissä. Ville on hienotunteinen ja: “kaikella tapaa oikein fiksu kaveri” (03, haastattelu).

#### “Se on kovin hiljainen tämä poika, jota sinä seuraillet”

Ville on myös hiljainen ja rauhallinen poika: “joka ei tunnilla turhaan suutaan soittele” (11, kirje), mutta on kuitenkin sosiaalinen suhteessaan luokkakavereihin. Joidenkin opettajien kanssa Ville juttelee myös omista henkilökohtaisista asioistaan mutta toisten opettajien ja Villen välillä ei ole mitään epävirallista vuorovaikutusta. Nämä opettajat kuvaavatkin Villen poikkeuksetta hyvin hiljaisena oppilaana, joku jopa ujona oppilaana. Ville ei kuitenkaan mielestäni ole ujo, vaan hän menee rohkeasti avoimin mielin uusiin tilanteisiin

ja ryhmiin. Oppitunneilla pidettävät suulliset esitykset Ville: “hoitaa reippaasti” (11, kirje). Villen avustajan Lassen mukaan Villelle onkin tullut juuri rohkeutta lisää nyt yläasteella.

### **Ville luottaa itseensä ja pärjäämiseensä**

Ville on liikkumisessaan omatoiminen ja luottaa pärjäämiseensä ja siihen, että saa tarvittaessa kavereiltaan apua. Joidenkin opettajien mukaan Ville ei myöskään kysy heiltä tunneilla neuvoa tai pyydä apua, vaikka sitä tarvitsisikin. Toisinaan Ville ei huoli myöskään luokkakavereidensa tarjoamaa apua, vaan haluaa selviytyä itse. Villellä on joissakin asioissa hyvä itsetunto: jos hän saa kehuja kädentaidoistaan, hän kommentoi usein, että hyvähän se on kun hän on sen tehnyt. Villellä on myös harrastustensa ja kiinnostustensa tuomia vahvuuksia. Hän on hyvin kiinnostunut jääkiekosta ja seuraa sitä tietäen siitä paljon. Hän myös harrastaa itse aktiivisesti liikuntaa ja on pärjännyt kansallisissa Suomen invalidiliiton Futuuri-nuorisokisoissa usein mitallisijoille saakka.

### **“Villellä on hyvät kielelliset taidot”**

Villen kielellisyys ja verbaalisuus ilmenevät erityisesti hänen kaverisuhteissaan. Ville on kielellisesti nokkela ja pysyy hyvin mukana kavereiden vitseissä ja tuottaa itsekin spontaaneja kielellisiä vitsejä. Selkäydinkohjuvammaisilla lapsilla onkin usein laaja sanavarasto ja hyvä verbaalinen ilmaisukyky (Autio 1987, 131).

Hydrokefalus-lasten suorituskyvyn rakenteelle on ominaista, että kielelliset toiminnot kehittyvät vahvemmin kuin ei-kielelliset taidot (Riita 1997, 209). Myös Villen kielellinen osaaminen on psykologin tutkimustulosten mukaan ei-kielellistä suoriutumista parempaa. Hänellä on eniten ikätasoisia taitoja kykyprofiilin kielellisellä puolella ja Villen kielellinen osaaminen onkin normaalitasoa. (Psykologin lausunto 10.3. ja 3.4. 1995). Kouluoppimisessa Ville pärjää äidinkielessä ja ruotsin kielessä keskitasoisesti saaden arvosanoiksi kahdeksaa, seitsemää; englannin kieli on nyt alkanut mennä vähän heikommin ja Ville on saanut kokeista kuutosta. Villen opettaja suosittelikin Villelle tukiopetusta englannin kielestä, mutta Villen avustajan antamana tämä ei ollut mahdollista. Opettaja keskusteli tukiopetuksen tarpeesta myös koulun erityisopettajan kanssa ja sen seurauksena minä annoin Villelle ja Antille englannin kielestä erityisopetusta kahtena tuntina erityisopetusharjoittelujaksoni aikana.



O: No kyllä se [tukiopetus] kovasti mun mielestä tukis hänen nykyistä kielitaitoansa, jos olis mahdollista saada vähän, et nyt englantia oikeastaan on nyt vaikeutunut tässä viimesessä eli kolmannessa kurssissa, et ne kaks ekaa kurssia tällä tasolla seitsemän oli aika paljon sitä ala-asteen kertausta, nyt sitten ku on laajennettu niinku teemaa aikamuodot ja muuta, että sit niinku huomaa, että niitä pitäs vähän sieltä äidinkielestä asti sitten kertailla, et ymmärtää ja erottaa imperfektin, perfektin, pluskvamperfektin, just nämä menneet ajat niinku. (03, haastattelu)

O: Ville on semmosta tyydyttävän tasoa, ja semmonen sanoisinko, et vahva seiska ollu tähän asti, mut sitte huomaa, huomaa tällasessa, että kun mää katon tätä viime jakson tuloksia, niin hänellä on siis kuulunymmärtämisestä kaheksan plus, mikä taas osoittaa sitä, että hän osaa kyllä sitä, ymmärtää sitä erittäin hyvin, mutta sitten ku pitää tehdä vähän tällasta pikkutarkempaa työtä, kirjottaa pitää muistaa artikkelit, päätteet, sanajärjestykset tämmöset, niin siinä sitten, siinä ei sitten tee niin pikkutarkkaa työtä. (04, haastattelu)

Ville itse kokee englannin vahvana aineenaan ja hän ihmettelikin “joutumistaan tukiopetukseen” englannin kielestä. Myös Villen äiti ihmetteli Villen tuki/erityisopetuksen tarvetta, koska tämä on “aina ollut ihan hyvä englannissa” (K 87, Villen kotona). Kertasimmekin Villen ja Antin kanssa erityisopetuksessa juuri aikamuotoja, ja vaikka pojat kertoivat, että kyllä he nämä osaavat, oli kertaus kuitenkin aivan paikallaan.

## 6.2 Näkökulmia Villen oppimisen ongelmiin

Oppilaalla voi ilmetä oppimisvaikeuksia kognitiivisella, motorisella ja käyttäytymisen alueella. Kognitiivisen alueen oppimisvaikeudet näkyvät oppilaan havaintotoiminnoissa, ajattelussa, muistissa ja kielessä. Motoriikan alueen oppimisvaikeudet ilmenevät karke- ja hienomotoriikassa ja motorisessa suoritusnopeudessa. Käyttäytymisessä oppimisvaikeudet saattavat vaikuttaa oppilaan minäkuvaan ja itsetuntoon. (Salminen 1989, 85-86.) Kuvaan seuraavassa Villen oppimisen ongelmia ja niiden ilmenemistä eri alueilla tutkimusaineistoni mahdollistamin keinoin. Ville ei ole varsinaisesti oppimisvaikeuksinen, vaan hänen kohdallaan voidaan mielestäni puhua oppimisen ongelmista. Tarkastelen Villen oppimisen ongelmia ensin yksilökeskeisesti kognitiivisesta ja neuropsykologisesta informaation prosessoinnin näkökulmista ja sitten systeemisestä vuorovaikutuksellisesta ja yhteisöllisestä tilannekohtaisen motivaatio-orientaatiomallin näkökulmasta.

### 6.2.1 Informaation prosessoinnin ja hienomotoriikan ongelmat

Kognitiivinen psykologia ja neuropsykologia korostavat mentaalisten prosessien ja niiden rajoitusten merkitystä oppimisessa. Informaation prosessoinnin näkökulmasta ihmistä tarkastellaan tiedonkäsittelijänä ja havainnot, tarkkaavaisuus, oppiminen ja muistaminen nähdään yhtenäisen prosessin, tiedon kulun, eri vaiheina. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1990, 24-25.) Informaation prosessoinnin ja neuropsykologian tarjoama näkökulma Villen ongelmien tarkasteluun on yksilökeskeinen ja siten perinteisen diagnosoiva: oppimisongelmien syy selitetään oppilaasta käsin. Tällöin selitykset ovat yksisuuntaisia kausaalisia selityksiä. (vrt. Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982). Tämän näkökulman mukaanottaminen tutkimukseeni on perusteltua, koska Ville on neuropsykologin toimesta testattu, tulisi näitä testituloksia pystyä hyödyntämään Villen opetuksen suunnittelussa. Näin testaamisella olisi pelkkää diagnoosia ja leimaamista hyödyllisempi vaikutus tukien Villen oppimis- ja opetusprosessin vuorovaikutussuhdetta (vrt. Laaksonen & Wiegand 1989, 70). Toisaalta Hiltusen (1992, 71) mukaan neuropsykologisen diagnoosin avulla voidaan ohittaa erityisopetuksessa käytössä olevat luokitukset, jotka eivät käytännössä anna opettajalle eväitä hänen työnsä tueksi, ja päästä näin yksilöityihin kyky- ja toimintaprosessien kuvauksiin sekä niiden pohjalta rakentuvaan systemaattisesti etenevään opetukseen ja kuntoutukseen.

Ville kävi neuropsykologin tutkimuksissa keväällä 1995, jolloin pohdittiin Villen yläastevalintaa. Neuropsykologin lausunto olikin tukena koko tutkimusajanjaksoni aikana eteen tuleville kysymyksille: opettajat pohtivat Villen kohdalla suurelta osin ongelmia, jotka oli todettu myös tässä psykologin lausunnossa. Villen koulun rehtori tietää tämän psykologin lausunnon olemassaolosta, mutta koululle asti se ei ollut kulkeutunut tai ei sieltä enää ainakaan löytynyt. Villen äiti muistaa toimittaneensa lausunnon kuitenkin ala-asteen luokanopettajalle. Myös avustaja tietää psykologin tutkimustuloksista sillä ensimmäisenä havainnointipäivänäni hän pohti Villen ongelmia, ja nimesi syyksi niihin Villen hitauden: "joka on havaittu lääkärienkin keskuudessa" (K 1).

#### Ville on hidas

Päällimmäisenä oppitunneilla ja opettajahaastatteluissa tulee ilmi Villen hitaus. Ville tekee ja prosessoi tehtäviä hitaammin kuin luokkatoverinsa, ja taululta tai piirtoheitinkalvolta

opettajan kirjoituksen kopioiminen sujuu Villeltä erityisen hitaasti. Taululta kopioimisessa Ville on yleensä luokassa viimeinen oppilas, joka kirjoittaa. Taululta kopioimisen hitaus on yhteneväinen psykologin Villelle tekemien tutkimusten tuloksiin: Villen suurimmat ongelmat tutkimuksissa olivat juuri nopeaa visuaalista havaitsemista edellyttävissä aikarajoitteisissa tehtävissä. Ville suoriutui tutkimuksissa myös välitöntä muistia vaativissa tehtävissä ikätasoonsa nähden alarajoille. (Psykologin lausunto 10.3. ja 3.4. 1995; puhelin-keskustelu psykologin kanssa 18.3. 1997.) Taululta tai piirtoheitinkalvolta kopioiminen edellyttää visuaalista hahmottamista ja visuaalisen havainnon muistinvaraista hienomotorista kirjoittamista ylös vihkoon. Lisäksi oppilaan on muistettava missä kohdassa hän on taulun tekstissä ja löydettävä oikea kohta jne. Hydrokefalus-lapsilla onkin todettu heikkoja suorituksia juuri tehtävissä, joihin sisältyy motorisia, visuaalisia ja spatiaalisia osatoimintoja. Dennisin ym. (1981) hydrokefalus-lapsille tekemässä tutkimuksessa lasten hitaus hienomotorisissa suorituksissa tuli näkyviin juuri aikarajaisissa visuomotorisissa tehtävissä. (Riita 1997, 209.)

Ville kirjoittaa hitaasti ja jotkut opettajat näkevätkin tämän johtuvan Villen hienomotoriikan ongelmista.

O: Ville kirjoittaa melko hitaasti, mutta kauniilla ja selkeällä käsialalla. - - Toinen syy, miksi Villen kirjoitukset ovat niukkoja on se, että kirjoittaminen on hänelle fyysisistä syistä johtuen selvästi työläämpää kuin muille. - - Ville on mielestäni suurin piirtein keskitason oppilas, kun ottaa huomioon motoriikan hitauden. (11, kirje)

Villen hitautta voidaan näin selittää neuropsykologisilla ominaisuuksilla: visuaalisen hahmottamisen ja välittömän muistin ongelmilla; ja hienomotoriikan vaikeuksina.

### **Tehtäviin ryhtyminen vaikeaa**

Villellä on joillakin oppitunneilla usein ennen kirjallisiin tehtäviin ryhtymistä oheistointoja: hän etsii ja kokoaa lyijytäytäkynäänsä, teroittaa tavallista lyijykynäänsä tai juttelee Tanelin kanssa. Ville kirjoittaa tehtäviä oikein siistillä käsialalla, käyttää aikaa kirjainten ja numeroiden siisteiksi tekemiseen ja toisinaan vahvistaa jo kirjoittamaansa. Avustajan mukaan Ville juuttuu usein tunneilla esimerkiksi juttelemaan, jolloin häntä on patistettava ryhtymään työhön. Villellä on myös oman tekstin tuottaminen vaikeaa, mikä ilmenee erityisesti äidinkielessä: “kun mää en keksi..”. Äidinkielen kirjoitelma-tunneilla Ville on

tehtävän aloittamisessa hitain oppilas luokasta, ja hän saa tunnin aikana yleensä vähiten tekstiä vihkoonsa.

Psykologin tutkimusten mukaan Villen kielelliseen muistiin vaikuttaa jonkin verran tarkassa työskentelyssä keskittymiskyvyn puute. Vilellä on ikään nähden lieviä ongelmia myös toiminnan suunnittelussa ja oma-aloitteisuudessa. Villen ala-asteen opettajan mukaan Villen omatoiminen työskentely kaipasi aktivoimista ja Ville tarvitsi kannustusta, mitkä voivat myös viitata ongelmiin keskittymisessä. (Psykologin lausunto 10.3. ja 3.4. 1995; puhelinkeskustelu psykologin kanssa 18.3. 1997.) Villen oppituntien oheistoiminnot ja juuttuminen kirjoittamisessa vahvistamaan jo kirjoitettua tai jutteleminen voivatkin ilmentää mahdollisen tehtävään ryhtymisen, aloittamisen, vaikeutta, joka näkyy erityisesti äidinkielessä oman tekstin tuottamisen vaikeutena. Tehtävään ryhtymisen vaikeudet, keskittymiskyvyn puute, ongelmat toiminnan suunnittelussa ja oma-aloitteisuudessa voivat liittyä ongelmiin tarkkaavaisuudessa ja erityisesti tarkkaavaisuus-ongelmien tarkkaamattomuus alaryhmän vaikeuksiin. (vrt. Lyytinen 1995.) Dennis (1977) on todennut visuaalista ohjausta edellyttävien motoristen tehtävien edellyttävän myös toiminnan suunnittelua, ja hydrokefalus-lasten vaikeuksien kyseisissä tehtävissä voivan olla siten motorisia, visuaalisia ja / tai toiminnan ohjaamisen ongelmia (Riita 1997, 211).

Tarkkaavaisuuden ongelmissa voi olla kyse havaintotoimintojen kohdentamisen, tarkkaavaisuuden säätelyn tai ylläpitämisen ongelmista, toiminnan suunnittelun, tavoitteellisuuden tai suorituspyrkimyksen puutteesta. Tarkkaavaisessa toiminnassa motivaatioon liittyvät seikat ovat tärkeitä toiminnan suuntaamisessa, suunnittelussa ja ylläpidossa. Tarkkaavaisuuden ongelmiin liittyykin lähes väistämättä myös motivaatiokysymyksiä. Primaarista tarkkaavaisuuden häiriöstä puhuttaessa ei tarkkaamattomuuden lähtökohtana ole kuitenkaan ensisijaisesti motivaatioon liittyvät tekijät. Tarkkaavaisuuden suuntautumiskyvyssä ei ole kuitenkaan kysymys enää pelkästä tarkkaavaisuudesta, vaan myös tiedon määrästä ja siitä, miten ihminen hallitsee ja tuntee esillä olevat asiat. Näin raja tarkkaavaisuuden ja kognitiivisen kapasiteetin, taitavien tiedonkäsittelystrategioiden käytön sekä tietojen ja taitojen käsitteiden välillä hämärtyy. Toisaalta osa tarkkaavaisuudesta voidaan määritellä ensisijaiseksi valmiudeksi, jossa voi ilmetä ongelmia, ja näin se voi ratkaisevalla tavalla vaikeuttaa muiden kognitiivisten tiedonkäsittelyn perusteiden oppimista ja mahdollisuutta kartuttaa tietoja ja taitoja ikätovereiden tavoin. (Lyytinen 1995, 86-87.)

### Informaation prosessoinnin ongelmat oppiaineissa

Villen mielestä koulunkäynti yläasteella on oppituntien osalta vähän vaikeampaa kuin ala-asteella. Vaikeana aineena hän nimeää *matematiikan*. Psykologin testeissä Ville suoriutui matemaattisissa tehtävissä ikätasonsa alarajoille. Psykologin tutkimusten perusteella Villellä on ongelmia visuaalisella puolella erityisesti avaruudellisessa eli visuo-spatiaalisessa hahmottamisessa. Erityisesti tehtävät, joissa käsitellään näköhavaintoon pohjautuvaa vaikeaa informaatiota, sujuvat Villeltä hitaasti. Villen hahmotusongelmat ovat kuitenkin lieviä ja Ville suoriutuu tehtävistä ikätasonsa rajoissa. (Psykologin lausunto 10.3. ja 3.4. 1995; puhelinkeskustelu psykologin kanssa 18.3. 1997.) Badianin (1983) on todennut visuo-spatiaalisten kykyjen olevan yleisen älyllisen tason, verbaalisten kykyjen ja spesifien numeeristen taitojen lisäksi yhteydessä matematiikan oppimiseen (Ahonen & Räsänen 1995, 211). Visuo-spatiaaliset funktiot edellyttävät havaintojen järjestämistä, avaruudellista ja ajallista orientoitumista sekä avaruudellisia suhteita kuvaavien kielellisten käsitteiden hallintaa (Riita & Ahonen 1997, 194). Aineistonkeruujakson aikana Villellä oli matematiikassa menossa geometrian osuus. Matematiikassa erityisesti juuri geometria edellyttää visuaalista ja avaruudellista hahmottamista, ja geometria tuntuikin olevan Villelle vaikeaa.

Oppilaat piirtävät monikulmioita rehtorin antamien ohjeiden mukaan. Piirretään myös lävistäjät - - sitten rehtorin antaa tehtäväksi piirtää kuusikulmion ja sanoo, että tehkää se ympyrän avulla [on piirretty ennenkin]. Ville nojaa päätään käsiinsä eikä aloita tekemään. Avustaja käy hakemassa harpin. Ville aloittaa. Avustaja nojaa Villen pulpettiin ja katsoo kun Ville tekee: "joo, sun kantsii vielä piirtää keskipiste, rastilla merkitä". Kohta avustaja kysyy: "mitä sää oot tekemässä?". Hän neuvoo sitten, kokeilee Villen harppia ja kysyy: "mites siitä nyt saadaan se kuusikulmio?". Sitten hän selittää, että se on niin kuin mutteri. Ville hoksaa. - - Sitten hän [avustaja] piirtää Villelle kuusikulmiota - - Kohta rehtori antaa uuden tehtävän. Avustaja menee Ville luo: "tää on erittäin hyvä esimerkki... [piirtää]..nimittäin...". Hän selittää Villelle ja kohta minullekin jotain kulmanpuolittajasta, joka on myös käyty matematiikassa ja joka on avustajan mukaan hyvä ottaa esille myös tässä tehtävässä. Ville ei ymmärrä varsinaista tehtävää [ympyrä, jossa on tehty risti keskelle, piirrettävä neliö ympyrään] vaan piirtää neliön lähtemään ympyrästä mutta sen ulkopuolelle. Avustaja: "ei kun piti tehdä sisäpuolelle". Kohta avustaja piirtää Villen vihkoon. Rehtori antaa uutta tehtävää. Ville ja avustaja ovat vielä edellisessä. (K 5-6)

Matematiikan oppiminen on yhteydessä moniin kognitiivisiin kykyihin, jolloin matematiikan oppimisvaikeuksissa on kyse monimutkaisissa kognitiivisissa suorituksissa ilmenevistä vaikeuksista. Visuo-spatiaalisten tekijöiden ja matematiikan prosessoinnin yhteyden luonnetta ei ole matematiikan integroidun tutkimusmallin edustajien mukaan

tutkimuksissa pystytty tyydyttävästi selvittämään. Yksinkertaisimmillaan yhteys näkyy erilaisina visuo-spatiaalisina virheinä kirjoitetuissa laskuissa, joissa on paljon suuntiin liittyviä tekijöitä. Matematiikan oppimisvaikeuksiin tuntuvatkin sopivan yhteen myös muut kognitiiviset vaikeudet. Esimerkiksi vaikeudet, joissa keskeistä on oppia aritmeettisia faktoja, liittyvät usein kielellisiin vaikeuksiin tai oppilailla, joilla on vaikeuksia muistaa laskutoimitusten suoritusperiaatteita, on usein vaikeuksia myös muissa suunnittelua vaativissa tehtävissä. (Ahonen & Räsänen 1995, 210-211; 226-227.) Myös Villen kohdalla matematiikan ongelmissa voi olla kyse monista muista kognitiivisen suoriutumisen ongelmista, joista visuaalisen hahmottamisen ongelmat ovat vain yksi lievä tekijä.

Ville saa kahtena oppituntina viikossa avustajan pitämää matematiikan tukiovetusta. Oppitunti ajanjaksona on kuitenkin lyhyt asioiden syvällisempään prosessointiin, varsinkin Villelle, jonka asioiden prosessointi on ikäänsä nähden hidasta. Avustaja joutuukin usein tukiovetustilanteissa selittämään itse tehtävään johtavan ratkaisun loppuun, jotta tehtävä: “tulis jollakin lailla läpikäydyks” (avustajan haastattelu).

Visuaaliset hahmotusongelmat näkyvät myös *maantiedossa* vaikeutena kartta-tehtävissä ja myös *piirtäminen* voi olla vaikeaa (muistiinpanot Vajaaliikkeisten Kunto ry.:n koulutustilaisuudesta CP-lasten opettajille 14.1. 1997). Myös Villellä on lieviä vaikeuksia kartta-tehtävissä.

Siirrytään seuraavaan aiheeseen, joka on Brazilia, josta opettaja kertoo. Sitten opettaja antaa oppilaille monisteen maan kartasta ja tehtävän täyttää karttaan naapurimaat ja tärkeimmät kaupungit. Ville on hidas; ei tahdo saada mitään aikaan...yrittää välillä katsoa Tanelilta. Kummallakin pojalla on kirjan pieni kartta edessään, muilla oppilailla iso. (K 9-10)

Ville piirtää myös hitaasti ja tarvitsee usein neuvoja työhönsä. Hän saa kuitenkin aina kuvaamataidossa jotain aikaiseksi ja työt tehtyä onnistuen kohtalaisesti myös perspektiivin hahmottamista vaativissa tehtävissä, joten nämäkin ovat osoitus siitä, että Villen visuaaliset hahmotusongelmat ovat vain lieviä. Villen hitaaseen piirtämiseen voikin liittyä myös hienomotoriikan ongelmia.

### **Oppimistyylien- ja strategioiden huomioon ottaminen**

Informaation prosessoinnin ohjailussa käytettäviä toimintoja, kuten erittelyä, vertailua, tarkkaavaisuuden kohdentamista tai kaventamista voidaan pitää taitoina, strategioina tai tyyleinä. (Ikonen 1995, 28-37; Leino & Leino 1990, 28). Oppilaan käyttämien strategioiden ja tyylien huomioiminen on erityisen tärkeää silloin, kun hänen oppimisensa ei etene toivotulla tavalla. Oppilaan oppimisvaikeudet saattavat johtua hänen tehottomista prosessointitavoistaan. Oppimistyylien ja -strategioiden selvittämällä voidaan edistää oppilaan tunteista, ja tätä kautta pohtia hänen oppimisvaikeuksiensa alkuperää sekä käyttää hyväksi näitä tietoja opetusjärjestelyjä suunniteltaessa. Oppilaiden oppimistyyliin voidaan vaikuttaa opetuksella: heille voidaan opettaa uusia strategioita ja yleistämällä niiden käyttö asteittain uusiin monimutkaisempiin tilanteisiin voidaan päästä tyylien muutoksiin. Toisaalta myös opetusta ja oppimisympäristöä tulisi voida mukauttaa oppilaan oppimistyyliä vastaavammaksi. (Leino & Leino 1990, 67; 71-74; 85-92.)

Koulukäytännössä oppilaan fyysiset tekijät vaikuttavat hänen tapansa oppia (Ikonen 1995, 34). Tavanomaisessa luokkatyöskentelyssä voitaisiin hyödyntää neuropsykologian ja kognitiivisen psykologian teoreettisia näkemyksiä oppilaiden erilaisista oppimistavoista ja yksilöllisistä mieltymyksistä. Eri tavoin prosessoivilla oppilailla on erilaiset ympäristön ja organisaation tarpeet luokassa. Oppilaiden yksilöllisen kehittymisen kannalta olisikin mielekästä selvittää millainen oppimistapa ja -ympäristö heille parhaiten sopii. (Hiltunen 1992, 76- 77.) Aineistoni perusteella Villellä on vahvimpana auditiiivinen, kuuntelemiseen ja keskustelemiseen perustuva oppimistyyli. Kielellisesti lahjakkaat, auditiiiviset oppilaat voivat kompensoida visuaalisen hahmottamisen ongelmiaan esimerkiksi matematiikassa verbalisoimalla tehtävää ja ajattelemalla ääneen sen edellyttämiä toimenpiteitä (muistiinpanot Vajaaliikkeisten Kunto ry:n koulutustilaisuudesta CP-lasten opettajille 14.1.1997). Verbalisoimalla tehtävää oppilas voi tukea omaa auditiiivista tyyliään. Opetuksessa ja ohjeiden antamisessa olisikin muistettava, että auditiiivisesti prosessoiva oppilas ei välttämättä saa selvää pelkästään kuvista tai kirjoitetuista ohjeista. Kuunteleville oppilaille uusi tieto ja uudet taidot voidaan verbalisoida ja tämän jälkeen vahvistaa opittua oppilaan toiseksi vahvimman aistin avulla. Oppilas voi esimerkiksi kuunneltuaan uuden materiaalin lukea itse sen tai tehdä kuuntelemisen ohella muistiinpanoja opetuksesta ja keskusteluista, ja vasta tämän jälkeen lukea itse tekstin. (Ikonen 1995, 34-35.) Villellä matematiikan tehtävien verbalisointi tukee niiden hahmottamista ja Ville verbalisoi tehtäviä joskus myös

itse matematiikan tukiovetustilanteissa.

L: en oo niinku semmosta hyvää keinoa [miten toimia opetustilanteissa] välttämättä keksiny eikä se oo niinku, se kuitenkin se voimakkain tapa niin on lähteä pois siitä vierestä ja antaa tehtäviä niinku niin, että sitten tulee vaan itekseen mietittyä eikä sitten tuu ääneen mietittyä kun sitähan on helppo ruveta harrastaan jos toinen istuu vieressä tai se voi olla ihan luonnostaankin, että silloin tavallaan niinku saattaa syntyä odotuksia, että että tämä kuinka tämä pohdinta on etenemässä, että tästä jotakin mainitsee mutta tuota (avustajan haastattelu)

Avustaja tekee Villen kanssa tehtävää kysellen. Kohta opettaja kysyy tästä tehtävästä ja Ville viittaa. [Ovat saaneet tehtävän tehtyä avustajan kanssa ja Ville tietää oikean vastauksen.] Edetään seuraavaan tehtävään. Avustaja selittää minulle: “meillä ammattikoulussa ope aina neuvoi, että piirtäkää tehtävää niin pitkälle kun pystytte. Se on helpompi hahmottaa.” (K 15-16)

Tukemalla Villen tapaa omaksua tietoa, Villen kielellisyyttä ja auditiivisuutta, Villen matematiikan tukiovetustilanne muodostuu hedelmälliseksi oppimistilanteeksi kaikille osapuolille. Villen ääneen ajattelusta ilmenee hyvin Villen tapa prosessoida itse tehtävää, jolloin voidaan selvittää, missä laskemisen osaprosesseissa Ville tekee virheitä. Villen tehtävään liittyvää ääneen pohdintaa ja oman ajattelun verbalisointia voidaan tukea tarjoamalla Villelle tehtävän ratkaisuun vaihtoehtoisia prosesseja samoin ääneen selostaen. Villeä tulisi kuitenkin ohjata ajattelemaan ja pohtimaan tehtävää sisäisen puheen avulla, jotta “ääneen miettiminen” ei aiheuttaisi häiriöitä tunti- tai muissa sosiaalisissa tilanteissa. Oppitunneilla Ville ei selostakaan tekemistään ääneen, mikä kertoo hänen sosiaalisten tilanteiden tajusta: Ville ei häiritse muita höpsemällä omiaan. Mikäli avustaja tukeutuu opetuksessaan asioiden visuaaliseen havainnollistamiseen, piirtämiseen, hänen opetustyyliinsä soveltuu hyvin visuaaliselle oppilaalle (vrt. Ikonen 1995, 34-35), mutta ei niinkään Villelle, jolla on visuaalisia hahmotusongelmia. Tehtävien visuaalista hahmottamista ja tehtävän teon kannalta tarvittavan informaation saamista voidaankin tukea Villellä niin, että avustaja piirtäessään samalla verbalisoi omaa tehtävän prosessointiaan. (Puhelin-keskustelu psykologin kanssa 18.3. 1997, vrt. Hiltunen 1992, 74.) Toisaalta avustaja pyrkii tukiovetustilanteissa verbalisoimaan Villen ajatteluprosesseja.

Ville laskee kulmien suuruudet. Sitten avustaja kysyy Villeltä: “tota noin, millä perusteella sä päätelit, että se on noin ?” Kun Ville ei osaa vastata, avustaja selittää Villelle, miten tätä on varmaan päätelty. Sitten Ville kysyy: “ei kai se heitä yhdellä ?”. Avustaja naurahtaa ja kertoo, että kyllä se heittää. (K 26, matematiikan tukiovetus)



### **Automatistumisen ongelma**

Oppiminen kytkeytyy toimintaan. Hyvin opitut ja usein toistuvat toiminnot voivat automatisoitua ajan myötä, jolloin kognitiivinen kuormitus vähenee. Mitä enemmän toimintakokonaisuuteen kuuluu automatistuneita toimintaskemoja, sitä vähemmän toiminnan ohjaus vaatii tietoista tarkkaavaisuutta. Toimintojen automatistumisen ansiosta toiminnan uusien piirteiden tai kyseiseen toimintaan kuulumattoman tiedon prosessoinnille jää enemmän tilaa. Aloittelijalla liittyy suorituksen kankeuteen ja epävarmuuteen tietoisesta takkaavaisuuden kohdistamiseen jokaiseen osatoimintoon erikseen, jolloin hän ei kykene tarkoituksenmukaisesti ohjaamaan ja kontrolloimaan laajempaa toiminnan systeemiä. (Lehtinen ym. 1990, 40-43; 60-61; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 29.) Vilellä hänen hitaaseen tehtävien tekoonsa voi liittyä myös esimerkiksi kirjoittamisen toimintakokonaisuuksien automatistumattomuutta. Koska Villen kirjoittamiseen voi lisäksi vaikuttaa heinomotoriikan ongelmat, voi hän joutua suuntaamaan runsaasti tarkkaavaisuuttaan tehtävien teon erillisiin toimintayksiköihin, kuten käden ja kynän yhteistyöhön; käsialaan; ja sanojen ja lauseiden oikeinkirjoitukseen. Myös esimerkiksi monimutkaisten matemaattisten tehtävien ratkaisuun on onnistuneen suorituksen edellytyksenä varma automatisoitunut suoritus mekaanisissa peruslaskutoimituksissa. (vrt. Lehtinen ym. 1990, 40-43.) Vilellä on matematiikassa ongelmia myös perusrakenteiden hallinnassa, jolloin hänen matematiikan osatoiminnot eivät ole niiltä osin täysin automatistuneet.

L: otinki sitten Villen tänne [avustajan työtilaan] tekemään sen matikankokeen ja kysyin seuraavalta tunnilta vähän aikaa, että kerkee rauhassa tehdä, niin mä sitten seurasin sitä ja katoin, että me ollaan aamulla näitä kerrattu ja tavallaan niinku tankattu jotku sen tapaset laskut ja sen tapanen matematiikka, mitä siinä kokeessa nyt piti tulla vastaan ja siinä oli aika helppoja esimerkkejä, et siinä ei ollu mittään vaikeita sanallisia esimerkkejä tai tällasia, et ne oli ihan niinku mekaanisia laskutoimituksia, niin kuitenkin niinku harmitti siitä ku katto olan ylitse, niin mihkä se lopputulos jäi, et ois niinku tavallaan ollu, koe oli aika helppo, siit ois ollu mahdollisuus saada ihan ne peruslaskutoimitukset laskemalla niin ilmeisesti varmaan sen kolme neljänestä vähintään niistä pisteistä kun mä katoin sitä koetta. Mut kuitenkin niin kuitenkin siellä oli ajatus sitte loppunu kesken ihan tällä välillä kyllä, välillä niinku tippuu kärryiltä että mihinkä se, mihinkä se niinku oikeen jää (avustajan haastattelu)

### **Opitun siirtovaikutus puutteellista**

Toisaalta kouluopetus tähtää usein mahdollisimman pikaiseen automatismien tuottamiseen ilman, että on varmistettu tiedon riittävästä ja tarkoituksenmukaisesta yleistymisestä sekä eri osatoimintojen ja tiedon elementtien hierarkkisten kytkentöjen muodostumisesta. Tästä

on seurauksena usein virheellisesti tilannesidonnaisten ja puutteellisesti organisoitujen tiedon ja toiminnan systeemien automatisoituminen. Oppiminen on aina tilannesidonnaista. Oppimisen keskeinen kehitysprosessi onkin, että spesifiä tilannesidonnaista toimintatietoa pystytään käyttämään laajemmin kuin vain siinä kontekstissa, jossa se on opittu. Tiedolle ominaisen kontekstisidonnaisuuden kahleista voidaan pyrkiä irtautumaan kytkemällä kyseistä tietoa moneen kontekstiin ja pyrkimällä jäsentämään sitä sen yleisiä periaatteita painottamalla ja kokeilemalla sitten niiden sovellutuksia eri konteksteissa (Lehtinen ym. 1990, 58-61; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 127-128.) Avustajan mukaan Villen matematiikan ongelmiin liittyy juuri opitun siirtovaikutuksen puute: Villen osaaminen riippuu tilanteesta. Matemaattinen tieto voikin joillakin oppijoilla olla hyvin tilannesidonnaista. Riittävä ja tarkoituksenmukainen yleistymisen edellyttää aikaa ja mahdollisuutta systemaattisesti vertailla ja soveltaa uutta opittua asiaa erilaisiin tilanteisiin. (Lehtinen ym. 1990, 59.) Ville, joka prosessoi tietoa hitaasti, tarvitseekin paljon aikaa erityisesti matematiikassa tiedon yleistymiseen ja perusrakenteiden omaksumiseen.

#### **Apua oppimaan opettamisesta**

Villellä matematiikka on tuettu oppiaine, jolloin hänen matematiikan vaikeutensa eivät ainakaan hänen koulumenestystään ajatellen ole niin syviä, että niitä tulisi sen enempää tutkia ja leimata näin Villeä oppimisvaikeuksiseksi. Toisaalta kuitenkin yksilöllisyyden huomioimista painotetaan yhä enemmän kouluoppimisessa. Villenkin tapauksessa hänen matematiikan osaprosessoinnin ja yleensä kognitiivisten prosessointitapojen ja oppimisstrategioitten selvittäminen auttaisi näkemään Villen ongelmien ja “virheiden” taakse. (vrt. Ahonen & Räsänen 1995, 229, 239). Arvioimalla Villen matematiikan ongelmia prosessorientoituneesti voitaisiin selvittää minkälaista ohjausta Ville tarvitsisi selviytyäkseen aikaisempaa paremmin. (Salminen 1989, 90).

Yksilö voi tulla tietoiseksi omista kognitiivisista prosesseistaan ja strategioistaan ja oppia tavoitteellisesti ohjailemaan toimintojaan. Tällaisen metakognitiivisen tiedon ja taitojen, oppimaan oppimisen, kehittäminen on nykyajan kouluopetuksen ydinkysymyksiä. (Lehtinen ym. 1990, 43-60; Leino & Leino 1990, 31; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 30, 49) Ville, kuten muutkin hänen tasoisensa ikätoverit, hyötyisivät juuri “oppimaan opettamisesta”, mihin nyky-yläasteella ei opetuksen käytännössä yleisesti vielä kiinnitetä huomiota.

Toisaalta yhtenä Villen koulun opetussuunnitelman toimintaperiaatteena on juuri oppilaiden oppimaan oppiminen. Kurssimuotoisuudella ja sen myötä kokonaisuuksista rakentuvalla oppiaineeksella, tekemällä oppimalla ja oppilaskeskeisillä työtavoilla pyritään koulussa auttamaan oppilaita löytämään omat oppimistapansa. Koulun toimintaperiaatteenä on myös kirjattu monipuoliset työtavat ja opetusmenetelmät. Tämän mukaan opetuksessa ja opiskelussa pyritään toiminnallisuuteen ja elämyksellisyyteen. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon toisaalta oppilaiden yksilöllisyys ja toisaalta ryhmän vaatimukset. Tavoitteina opetuksessa on erilaisten tiedonhankinnan keinojen oppiminen, tiedon käsittelytaidot sekä itsenäinen ja ryhmässä työskentely. (Koulun opetussuunnitelman yleinen osa 1996.) Oppilaiskeskeisten, toiminnallisten tai ryhmätyömenetelmien käyttö oli kuitenkin harvinaista, enemmän poikkeus kuin sääntö, koulun arjessa. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovatkin niin uusi koulun organisaation muutos, että niiden näkyminen itse opetuksessa vienee aikansa.

### 6.2.2 Motivaatio-ongelmat ja vuorovaikutustilanteet

Perinteiset yksilökeskeiset ja kausaaliset lähtökohdat oppimisvaikeuksien selittämiseksi eivät nykykäsityksen mukaan riitä, vaan myös yksilön ja ympäristön vuorovaikutus on otettava huomioon. Koululuokassa tapahtuva oppiminen voidaan toki ymmärtää yksilöllisenä kognitiivisen prosessoinnin seurauksena tapahtuvana käsitteellisenä uudelleenmuokkautumisena (ks. luku 6.2.1), mutta sen *kokonaisvaltainen ymmärtäminen edellyttää toiminnan sijoittamista sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin*. (Järvelä & Niemivirta 1997; Olkinuora, Lehtinen & Salonen 1988, 55.) Myös oppimisvaikeuksien ymmärtäminen vuorovaikutuksellisesta yhteisöllisestä näkökulmasta edellyttää samanaikaista yksilön sisäisten tekijöiden ja oppimishistorian huomioimista koulun ja kodin muodostamassa sosiaalisessa yhteisössä (Majanen & Remsu 1995, 74-75).

Systeeminen lähestymistapa valottaa oppimistilanteessa tapahtuvan toiminnan säätelyn monimuotoisuutta tarjoten näin olennaisen lisän oppimisen ja oppimisvaikeuksien tutkimukseen (Järvelä & Niemivirta 1997, 226-227). Systeeminen lähestymistapa tuokin esimerkiksi Villen taululta kopioimisen hitauteen uuden näkökulman. Villen hitautta voidaan tarkastella yhteydessä opetuksen eriyttämisen ongelmaan yleensä yläasteen koulussa. Mikäli opettajat eriyttäisivät opetustaan Villelle tehden hänelle etukäteen

monisteen tunnin aiheesta, eikä Villen tarvitsisi kopioida opettajan kirjoitusta taululta tai kalvolta, Villen hitaus tässä ei korostuisi. Näin tarkastellen hitaus ei olekaan Villen ongelma, vaan koulun yksilöllisten opetuskäytäntöjen puutteen ongelma.

### **Tilannekohtaiset motivaatio-orientaatiot**

Oppimistilanne ei ole oppijalle pelkästään tiedollinen suoritus, vaan myös motivationaalinen haaste ja emotionaalinen selviytymistilanne (Lehtinen ym. 1995). Oppilaan toiminta oppimistilanteessa heijastaa hänen yksilöllistä pyrkimystään kohdata oppimistilanteen esille tuomat kognitiiviset vaatimukset ja emotionaaliset rasitteet. Toimintaan vaikuttavat oppilaan tilannetulkintojen ja tilannetta määrittävien sosiokulttuuristen tekijöiden, kuten opetuskäytäntöjen vuorovaikutus. Oleellista oppimisen motivaatiossa on merkitys. Oppilaan kullekin oppimistilanteelle antamaan merkitykseen vaikuttaa koko hänen kokemushistoriansa. Tilanteelle antaman tulkintansa mukaan oppilas pyrkii soveltamaan keinoja ja strategioita, joiden avulla pystyisi vastaamaan tilanteen asettamiin vaatimuksiin. (Järvelä & Niemivirta 1997, 227; Olkinuora & Salonen 1992.) Oppilas voi herkistyä oppimistilanteen tietyille piirteille tai vaatimuksille. Kolme mahdollista orientaatiotapaa ja kognitiivista hallintastrategiaa ovat tehtäväorientaatio, sosiaalinen riippuvuusorientaatio ja minädefensiivinen orientaatio. (Lehtinen ym. 1995; Olkinuora & Salonen 1992; Salonen 1988.)

Oppilaan toiminta voi noudattaa joko progressiivista tai regressiivistä kehityssykliä. Progressiivista kehityssykliä noudattava toiminta suuntautuu yleensä oppimistehtävään (tehtäväorientaatio), sen ratkaisemiseen ja ymmärtämiseen, jolloin oppilaalle kehittyy oppimisprosessin myötä tarkoituksenmukaisia tiedollisia ja metakognitiivisia strategioita. Regressiivinen kehityssykli johtaa sen sijaan vähitellen oppimistehtävän kannalta epäolennaiseen prosessiin, jossa oppilaan päämääräksi muodostuu sosiaalinen päteminen (sosiaalinen riippuvuusorientaatio) tai oman minän suojeleminen (minädefensiivinen orientaatio). Tällöin oppilaan käyttämät oppimisstrategiat voivat olla puutteellisia ja epätarkoituksenmukaisia ja johtaa opittavana olevan tiedollisen kokonaisuuden hajanaistumiseen. Oppilaan orientaatio voi muuttua myös omistautumattomaksi, jolloin oppimistilanteen tulkinta ei kohdistu tehtävään, sosiaaliseen ympäristöön eikä minään. Oppimisvaikeuksisille oppilaille oppimis- ja suoritustilanne ei ole ensisijaisesti oppimisongelmatilanne, vaan ennen kaikkea sosiaalinen ongelmatilanne. (Järvelä & Niemivirta 1997, 227; Lehtinen ym. 1995;

Olkinuora & Salonen 1992; Salonen 1988; Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982, 81-86.)

Villellä painottuu oppimis- ja suoriutumistilanteiden motivationaalisen suuntautumisen ja kognitiivisen hallintastrategiana enimmäkseen Lehtisen ym. (1995), Olkinuoran ja Salosen (1992) ja Salosen ym. (1982) mallin mukainen sosiaalinen riippuvuusorientaatio. Toisaalta Villen toiminnassa oppimistilanteissa voidaan nähdä myös minädefensiivisen orientaation mukaisia piirteitä. Helppoissa ja mieluisissa tehtävissä Ville voi myös olla tehtäväorientoitunut.

### **Sosiaalinen riippuvuusorientaatio**

Sosiaalisessa riippuvuusorientaatiossa oppimis- ja suoriutumistilanteiden sosiaaliset suhteet nousevat keskeiseksi hallintayritysten kohteiksi. Oppilas tulkitsee oppimistilannetta opettajan vihjeiden ja toiveiden mukaisesti pyrkien miellyttämään opettajaa ja täyttämään hänen sen hetkiset odotuksensa. Vaikka oppilas pyrkiikin menestymään, hän ei suuntaudu itse tehtävään, vaan opettajan avun ja hyväksynnän saamiseen. (Lehtinen ym. 1990, 72; Olkinuora & Salonen 1992, 198) Oppilas ei suoriudu itsenäisesti uusista oppimistehtävistä, vaan pyrkii selviämään tilanteesta sosiaalisten vihjeiden avulla ja kysymällä neuvoa vaihteittain tehtävien osasuorituksiin. (Lehtinen ym. 1995, 24). Sosiaalinen riippuvuus voi ilmetä kahtena avunsaannin strategiana: lapsellisena regressiivisenä käyttäytymisenä, kuten lapsellisena jutteluna ja kommentointina; tai kehittyneempinä sosiaalisina taktiikoina avun saamiseksi, kuten aikuisten johdatteluna vihjeiden saamiseksi. (Olkinuora & Salonen 1992, 198; Salonen 1988, 73-74).

Villen tehtäviin ryhtymisen ongelmat, tehtävien teon hitaus ja vähäinen työmäärä oppitunneilla voidaan nähdä sosiaalisen tuen puutteena ja itsenäisen työskentelyn vaatimuksena. Ville on jo ala-asteella tarvinnut opettajan mukaan kannustusta omatoimiseen työskentelynsä (Psykologin lausunto 10.3. ja 3.4. 1995). Yläasteella Ville ei yleensä kuitenkaan pyydä neuvoa opettajilta, vaan tukeutuu avun saamiseksi lähinnä vieruskaveriinsa Taneliin. Taneli neuvoo Villeä usein myös oma-aloitteisesti. Myös opettajat käyvät usein oppitunneilla kyselemässä Villeltä pääseekö tämä tehtävissään eteenpäin vai tarvitseeko hän apua.

Sosiaalisen riippuvuusorientaation mukaista käyttäytymistä Villellä on erityisesti matematiikantunneilla ja matematiikan tukiopetuksessa. Näillä tunneilla Ville siirtää tehtävien

konstruointivastuun usein avustajalle odottaen tämän vihjeitä ja konkreettia apua tehtävän-  
teon aloittamiseen ja osasuorituksiin (vrt. Lehtinen ym. 1990, 72). Tehtävän-  
teon seuraavan vaiheen suunnan Ville ratkaisee myös usein avustajalta saadun palautteen tai vihjeen  
perusteella.

Rehtori antaa tehtäväksi piirtää kuusikulmion ja sanoo, että tehkää se ympyrän avulla  
[on piirretty ennenkin]. Ville nojaa päätään käsiinsä eikä aloita tekemään. Avustaja  
käy hakemassa harpin. Ville aloittaa. Avustaja nojaa Villen pulpettiin ja katsoo kun  
Ville tekee: "joo, sun kantsii vielä piirtää keskipiste, rastilla merkitä". Kohta avustaja  
kysyy: "mitä sää oot tekemässä?". Hän neuvoo sitten, kokeilee Villen harppia ja  
kysyy: "mites siitä nyt saadaan se kuuskulmio?". Sitten hän selittää, että se on niin  
kuin mutteri. Ville hoksaa - - Sitten hän [avustaja] piirtää Villelle kuusikulmiota. - -  
Kohta rehtori antaa uuden tehtävän. Avustaja menee Ville luo: "tää on erittäin hyvä  
esimerkki... [piirtää]..nimittäin...". Hän selittää Villelle ja kohta minullekin jotain  
kulmanpuolittajasta, joka on myös käyty matematiikassa ja joka on avustajan mukaan  
hyvä ottaa esille myös tässä tehtävässä. Ville ei ymmärrä varsinaista tehtävää  
[ympyrä, jossa on tehty risti keskelle, piirrettävä neliö ympyrään] vaan piirtää neliön  
lähtemään ympyrästä mutta sen ulkopuolelle. Avustaja: "ei kun piti tehdä sisäpuo-  
lelle". Kohta avustaja piirtää Villen vihkoon. Rehtori antaa uutta tehtävää. Ville ja  
avustaja ovat vielä edellisessä. Avustaja keskittyy kuuntelemaan rehtorin antaman  
tehtävän. Muut oppilaat tekevät jo sitä. Ville haukottelee ja nojaa pulpettiin kädet  
korviensa yläpuolella. (K 5-6)

Muilla teoria-aineiden oppitunneilla Ville kysyy itsenäisten tehtävien teon aikana neuvoa  
Tanelilta, toisinaan esimerkiksi äidinkielen tunneilla myös opettajalta. Opettajat teettävät  
joissakin Villen opetusryhmissä usein paritöitä: oppilaat kyselevät toinen toisiltaan tehtäviä  
ja tekevät tehtäviä pareittain. Paritöiden käyttö opetusmenetelmänä ja se, että oppilaat  
istuvat luokissa pareittain, sopivat hyvin sosiaalisesti riippuvuusorientoituneelle Villelle.  
Ville saa tehtävien tekoon tarvitsemansa sosiaalisen tuen ja vihjeet vieruskaveriltaan, eikä  
joutu osoittamaan opettajille osaamattomuuttaan. Toisaalta tällainen opetusmenetelmä,  
vierekkäin istuminen sekä opettajien ja Tanelin oma-aloitteinen apu myös vahvistavat  
Villen orientaatiotapaa, jolloin sen mahdollisuudet kehittyä enemmän tehtävään suuntau-  
tuneemmaksi vähenevät. (vrt. Olkinuora & Salonen 1992, 202; Lehtinen ym. 1995.)

Ville ei useinkaan viittaa teoria-aineiden oppitunneilla. Aktiivisin hän on kielten ja  
matematiikan tunneilla. Matematiikan tunneilla hän viittailee erityisesti silloin, kun on  
käynyt etukäteen tehtävät läpi avustajan kanssa.

Fysiikan opettaja tulee kertomaan minulle, että hän haluaa kertoa, että viime tunnilla  
oli hänen mukaansa melkein ensimmäinen kerta kun Ville viittasi ja tämä vastasi  
vielä aivan oikein. Opettaja jatkaa vielä, että Ville kun on muuten ollut niin hiljainen

poika hänen tunneillaan. (K 85, opettajanhuone)

Sosiaalisen riippuvuusorientaation mukaisesti Ville haluaa viittaamalla miellyttää opettajaa ja viittaamalla vain silloin, kun tietää vastauksensa olevan oikea, Ville voi varmistaa sosiaalisen pätemisensä. Sosiaalisesti riippuvuusorientoituneesti Ville pyrkii myös usein matematiikassa sanomaan suoraan vastauksen miellyttääkseen niin opettajaa. Koska itse tehtävän loogiset vaatimukset eivät ohjaa oppilaan toimintaa, vaan tehtäviin kohdistuvan toiminnan päämääränä on niistä selviäminen opettajaa tyydyttävällä tavalla, sosiaalisesti riippuvuusorientoituneen oppilaan vastaukset tuntuvat usein arvailuilta ja hän pyrkii nopeasti vaihtamaan tai korjaamaan vastaustaan opettajan vihjeiden perusteella. (Lehtinen ym. 1990, 71-73; 1995, 24; Salonen 1988, 71-72.) Ville tarvitsee matematiikassa tehtävän oikeaan ratkaisuun pääsemiseksi usein johdattelua: "Avustaja kertoo minulle matematiikan tehtävistä: 'jos hyvin johdateltu, niin Ville saattaa saada kiinni, mutta sillä ei oo sitä siirtovaikutusta'" (K 45). (vrt. Lehtinen ym. 1995, 24.)

O: Vilellähän on aika jännää se matematiikka sinänsä, että se pyrkii niinku suoraan sanomaan vastauksen monimutkaisestakin laskusta, että ne ei semmoset niin sanotut välivaiheet toimenpiteet hänellä niinku helposti, hän ei niinku niitten arvoa oikeen ymmärrä kaikissa tilanteissa.- - Ville joskus haksahuttaa, mut semmosia niin sanottuja suoria laskuja niin mekaanisia ja tän tyyppisiä hän kyllä pystyy kyllä ratkaseen. (05, haastattelu)

L: otinki sitten Villen tänne [avustajan työtilaan] tekemään sen matikankokeen - - niin mä sitten seurasin sitä ja katoin, että me ollaan aamulla näitä kerrattu ja tavallaan niinku tankattu jotku sen tapaset laskut ja sen tapanen matematiikka, mitä siinä kokeessa nyt piti tulla vastaan, ja siinä oli aika helppoja esimerkkejä, et siinä ei ollu mittään vaikeita sanallisia esimerkkejä tai tällasia, et ne oli ihan niinku mekaanisia laskutoimituksia, niin kuitenkin niinku harmitti siitä ku katto olan ylitse, niin mihkä se lopputulos jäi, et ois niinku tavallaan ollu, koe oli aika helppo, siit ois ollu mahdollisuus saada ihan ne peruslaskutoimitukset laskemalla niin ilmeisesti varmaan sen kolme neljänestä vähintään niistä pisteistä kun mä katoin sitä koetta. Mut kuitenkin niin kuitenkin siellä oli ajatus sitte loppunu kesken ihan tällä välillä kyllä, välillä niinku tippuu kärryiltä että mihinkä se, mihinkä se niinku oikeen jää (avustajan haastattelu)

Matematiikan tukiopetuksessa Villen tehtävienteon verbalisointia, oman toiminnan ääneen ajattelua, voidaan pitää myös sosiaalisen riippuvuusorientaation ilmentymänä. Ville hakee avustajalta tukea ja pyrkii miellyttämään tätä kommentoimalla tehtäväntekonsa edistymistä (vrt. Salonen 1988, 74).

L: en oo niinku semmosta hyvää keinoa [miten toimia opetustilanteissa] välttämättä keksiny eikä se oo niinku, se kuitenkin se voimakkain tapa niin on lähteä pois siitä vierestä ja antaa tehtäviä niinku niin, että sitten tulee vaan itekseen mietittyä eikä sitten tuu ääneen mietittyä kun sitähan on helppo ruveta harrastaan jos toinen istuu vieressä tai se voi olla ihan luonnostaankin, että silloin tavallaan niinku saattaa syntyä odotuksia, että että tämä kuinka tämä pohdinta on etenemässä, että tästä jotakin mainitsee mutta tuota (avustajan haastattelu)

Lukuaineet: maantieto, biologia ja historia sujuvat Villellä koulussa heikointen. Avustajan mukaan Villellä on lukuaineissa motivaatio-ongelmia. Ville ei haastattelun mukaan pidäkään maantiedon ja biologian opiskelusta: "ei ne hirveesti kiinnosta". Hän ei koe lukuaineiden opiskelua itselle merkityksellisenä eikä mielekkäänä. Hän saa lukuaineiden kokeista huonoja numeroita ja esimerkiksi maantiedosta hänellä oli joulun -95 todistuksessa numerona viitonen. Suoriutuminen hyvin lukuaineiden kokeissa vaatii itsenäistä koealueen lukemista ja asian sisäistämistä. Sosiaalisesti riippuvuusorientoitunut Ville tarvitsisikin ehkä sosiaalisen tuen myös kokeisiin luvussa. Jonkinlainen kokeisiin lukupiiri sosisikin hänelle hyvin.

#### **Minädefensiivinen orientaatio**

Mikäli avustaja ei tukiopetuksessa neuvo Villeä vaikeissa laskuissa, vaan antaa tämän tehdä tehtäviä itsenäisesti, Ville usein kokoilee lyijytäkynäänsä tai käyttää aikaa numeroiden kauniisti kirjoittamiseen tai vahvistamiseen. Myös kielten tunneilla ja joillakin lukuaineiden tunneilla Villellä on erilaisia korviketoimintoja kuten Tanelin kanssa jutteleminen, korostetun siististi kirjoittaminen ja aikaisemman kirjoituksen vahvistaminen. Erilaiset korviketoiminnot ovat minädefensiiviseen orientaatioon liittyviä toimintamalleja, joilla Ville pyrkii siirtämään epäonnistumisen kokemuksiaan ja "pääsemään eteenpäin" tilanteessa. Ville huokailee matematiikan tunneilla toisinaan väsyneesti eikä ryhdy tekemään tehtäviä, vaan on passiivinen, mitkä voidaan myös nähdä minädefensiivisen orientaation mukaisina piirteinä. (vrt. Salonen ym. 1982, 83-84; Olkinuora & Salonen 1992, 200.) Villen viittaamattomuus oppitunneilla voidaan nähdä myös minädefensiivisen orientaation mukaisena käyttäytymisenä: Ville haluaa välttää epäonnistumista, väärää vastausta (vrt. Salonen ym. 1982, 83-84).

Minädefensiivisessä orientaatioissa oppilas on herkistynyt tehtävän vaikeudelle ja opettajan vaatimuksille. Epäonnistumiskokemukset saavat oppilaan tulkitsemaan oppimistilanteet omasta minästään käsin, jolloin oppilaan toimintaa ohjaavat minäkeskeiset pyrkimykset.



Minädefensiivinen oppilas kokee vaikeat tehtävät uhkaksi omalle minälle ja puolustautuu erilaisin subjektiivisin hallintastrategioin. Oppilas ei keskity itse tehtävään, vaan hänen päällimmäisenä tavoitteenaan on selviytyä tilanteesta ja siinä koetusta uhkasta jonkin turvallisen hallintakeinon avulla, joka vähentää mahdollisimman nopeasti tilanteeseen liittyvää epävarmuutta ja emotionaalista jännitettä. Oppilas käyttää mitä tahansa keinoja päästäkseen tilanteesta eteenpäin. Siirtääkseen epäonnistumisen kokemuksia oppilas voi vältellä tehtävään ryhtymistään vetäytymällä, yliaktiivisuudella, tai erilaisilla korviketoiminnoilla kuten leikkimällä aineistolla tai stereotyyppisillä liikesarjoilla. Oppilas voi myös laskea itselleen asettamaansa vaatimustasoa lähes olemattomaksi tai lykätä tehtävän tekemistä tuonemmaksi. (Lehtinen ym. 1990, 73-75; 1995, 22-24; Olkinuora & Salonen 1992, 198-199.)

Olkinuoran ja Salosen (1992, 199; 201- 204) mukaan oppilaan yleistynyt ja hallitseva motivaatio-orientaatio voi joissakin tilanteissa vaihtua oppilaalle vähemmän johdonmukaisiin tilanteen hallintayrityksiin oppimiskontekstin piirteiden mukaan. Oppilaan sosiaalinen riippuvuusorientaatio voi vaihtua minädefensiiviseksi orientaatioksi kouluvuosien myötä. Oppilaat, joilla ei ole mielenkiintoa oppimistehtävien älyllisiin haasteisiin, voivat selvittää kouluoppimisesta verrattain hyvin miellyttävän ja tunteisiin vetoavan tai verbaalisesti sujuvan tyyliensä ansiosta. Sosiaalisesti taitavilta oppilailta ei aina vaadita koulussa samantasoisia suorituksia kuin muilta, jolloin he voivat selviytyä hyvin kouluoppimisesta saadessaan sosiaalista tukea. Ylemmillä luokilla sosiaalisen avun ja vihjeiden saanti tehtävistä selviytymiseen kuitenkin usein vaikeutuu, oppimiskokonaisuudet laajenevat ja itsenäisen opiskelun vaatimukset korostuvat. Sosiaalisesti riippuvuusorientoituneen oppilaan oppimisvaikeudet voivatkin kasautua ajan mittaan etenkin sellaisissa aineissa kuten matematiikka tai vieraat kielet, joissa uusi tieto pohjautuu aikaisemmalle. Tietovaatimusten kasvaessa oppilaalle voi tulla vähitellen tuntemuksia, ettei hän hallitse tehtävän vaatimuksia itsenäisesti eikä muiden auttamanakaan. Tällöin oppilas voi kokea avuttomuutta. Avuttomuus ja hallinnan menettämisen tunne voivat johtaa minädefensiiviseen käyttäytymiseen ja tehtävänteon välttämiseen.

Villellä on juuri matematiikassa ja vieraissa kielissä puutteita tiedoissa ja joissakin perusrakenteiden hallinnassa. Ville ehkä kokee juuri näissä aineissa, ettei enään pysty hallitsemaan tehtävän vaatimuksia. Mikäli hän ei saa muilta apua tai vihjeitä tehtävän tekoon, Villen

toiminta muuttuu minädefensiivisen orientaation mukaiseksi: hän siirtää tehtävän tekoa tuonemmaksi, usein kotiin, ja puuhailee tunneilla jotain aivan muuta kuin tehtävään suuntautunutta toimintaa. Villen heikko menestyminen lukuaineiden kokeissa voi myös liittyä minädefensiivisen orientaation mukaiseen käyttäytymiseen. Ville voi jättää kokeisiin valmistumisen kokonaan, jolloin hänen epäonnistumisen pelkonsa lievenee, koska hän ei ole kunnolla valmistautunutkaan pärjäämään. (vrt. Salonen ym. 1982, 81-84.) Villen joidenkin oppiaineiden opiskelun motivoimattomuus ja merkityksettömyys voivat toisaalta johtua selkäydinkohjuvammaisten nuorten murrosikään usein liittyvästä yleisestä välinpitämättömyydestä (vrt. Autio 1987, 131).

### **Tehtäväorientaatio**

Sosiaalinen riippuvuusorientaatio tai minädefensiivinen orientaatio voivat vaihtua tehtäväorientaatioksi esimerkiksi, kun oppiaineessa palataan aikaisemmin opittuihin tuttuihin rutiinitehtäviin, oppijan roolissa korostetaan ongelman ratkaisun etsijää tai, kun opittavat asiat kytetään oppijan jokapäiväiseen kontekstiin ja hänelle mieluisiin toimintoihin. Oppilaalle tutut ja merkitykselliset oppimistehtävien piirteet voivatkin vaikuttaa heikosti menestyvän oppilaan orientaation vaihtumiseen enemmän tehtäväsuuntautuneemmaksi. (Olkinuora & Salonen 1992, 201.)

Villellä oppimisen motivaatioon ja tehtävien aikaiseen kognitiivisen hallintastrategian muotoon vaikuttaa paljolti se, kuinka itselle merkityksellisenä Ville opittavan aineen kokee. Ville pitää koulussa eniten käytännönaineista, kokee niiden opiskelun mielekkäänä ja on niissä motivoitunut. Erityisesti liikunnan tunneilla Villen on usein tehtäväorientoitunut ja kokee liikuntasuoritukset haasteina pyrkien suoriutumaan niistä aina paremmin. Käytännönaineiden tunneilla Villen rooli onkin erilainen verrattuna teoria-aineisiin. Joskus Ville on näillä tunneilla jopa auttajan roolissa. Oppilaan kokemukset eri oppiaineissa vaikuttavatkin oppilaan motivoitumiseen ja sitä kautta menestymiseen (Salonen ym 1982, 53). Myös teoria-aineissa Ville tekee mielellään helppoja tehtäviä, jotka tietää osaavansa. Tehtäväorientoituneena Ville ei huoli luokkatovereidensa tai opettajan tarjoamaa apua, vaan haluaa selviytyä tehtävästä itse. (vrt. Olkinuora & Salonen 1992, 197-198; 201.)

Jani tulee katsomaan mitä Ville tekee ja kysyy samalla mitä nyt tehdään. Opettaja sanoo: "anna kun Ville kertoo". Ville selostaa Janille miten keppiä viilataan, on välillä selostuksessaan epävarma, mutta opettaja kannustaa, että juuri niin, miten

Ville kertoi. Pojat jatkavat töitään. - - Ville viilaa keppeään aina vaan ja opettaja tulee katsomaan todeten, että kyllä se on jo hyvä. Ville naureskelee tähän: "hehe kun mä oon tekemässä!". (K 58)

### **"Vähän passiivinen oppilas"**

Ryhmä- tai paritöissä Villen rooli on joidenkin opettajien mukaan myös passiivinen. Ville ei ole aktiivinen työnteon aloittaja eikä johda sen tekemistä, mutta tekee kuitenkin oman osuutensa työstä. Ville siirtää ryhmätöiden konstruointivastuun ryhmän muille jäsenille ja tekee sitten itse hänelle annetut osatehtävät (vrt. Lehtinen ym. 1990, 72). Villen parina paritöissä on yleensä Taneli. Ville on oppilaana heikommin menestyvä kuin Taneli, joka on kiinnostunut opiskelusta ja omasta koulumenestyksestään, ja jonka tavoitteena on mennä lukioon. Tanelin ja Villen yhteistyö riippuu tehtävän laadusta: tehtävissä joissa tuotetaan omaa tekstiä Taneli on malttamaton ja pyrkii tekemään tehtävän omalla tavallaan.

Opettaja kertoo tunnin alussa, että tällä tunnilla tehdään koko tunti ryhmätöitä. Ville ei ole tullut vielä tunnille ja Taneli kertoo opettajalle, että Villellä on heidän ryhmätyönsä juttu vihkossaan. - - Sitten Ville tulee tunnille ja Taneli etsii Villen vihkon hoilaten samalla jotain omiaan. Sitten hän kertoo Villen vihkosta lukien mitä Villen pitää kirjoittaa ryhmätyöpaperille - - Taneli hokee: "joo, joo, joo, nyttien, nyttien" ja ottaa ryhmätyöpaperin Villeltä ja rupeaa kirjoittamaan siihen. Kyselen pojilta miten he ovat valinneet ryhmätyön aiheen ja Ville kertoo, että jokaiselle ryhmälle on arvottu kirjan kappale, josta he tekevät ryhmätyön. Taneli kirjoittaa paperiin ja antaa sitten sen välillä Villelle, joka jatkaa kirjoittamista. Sillä aikaa Taneli tutkii Villen penaalia. Ville ei saa kirjoitettua: hän tekee kolme ensimmäistä kirjainta ja Taneli kommentoi kohta: "kirjota nyt, sä oot saanut peräti kolme kirjainta kirjoitettua. Ei anna tänne!". Hän ottaa Villeltä paperin ja aloittaa kirjoittamaan - - Taneli antaa paperin taas Villelle - - Taneli kommentoi opettajalle, että heidän työstään tulee surkea siis käsialaltaan kun Ville ei osaa kirjoittaa. Opettaja antaa sitten heille uuden paperin - - Taneli antaa paperin Villelle ja käskää tätä kirjoittamaan isolla tekstauksella - - Taneli leikkii Villen kynillä: kokoaa ja purkaa niitä. Ville kirjoittaa ja kommentoi kirjoitustaan Tanelille. Taneli: "mikset sä voi kirjottaa sitä isolla?" Ville pyyhkii kirjoittamansa pois. Taneli piirtää nyt Villen vihkoon jotain ja Ville kirjoittaa vielä jutun ensimmäistä sanaa, joka sekin menee paperilla vinoon. Muut ryhmät näyttävät olevan poikia paljon pidemmällä. Taneli huomaa: "pitäis saada nyt viivasto". Hän pyytää opettajalta viivoittimen, pyyhkii sitten Villen kirjoituksen [kaksi sanaa] pois ja kysyy Villeltä jo hieman tuohtuneena: "etkä sä osaa kirjottaa sitä muuten? Kirjota kaunolla". Hän tekee Villelle paperiin viivat ja Ville aloittaa taas kirjoittamaan. Taneli lukee Villen vihkosta mitä Villen pitää paperille kirjoittaa. (K 70-71)

Ville teki alkuvuodesta usein paritöitä vieressään istuvan Tanelin kanssa. Alussa kaikki sujuikin melko hyvin: Villelläkin oli oma roolinsa työn teossa. Pikku hiljaa huomasin, että Taneli halusi tehdä kaiken yksin omalla tavallaan, ei ottanut huomioon Villen mielipiteitä, ei jaksanut odottaa hänen osuuttaan työn teossa, koska se edistyi hitaammin. Myöhemmissä pari- ja ryhmätöissä vaihdoin ryhmien koostu-

musta. Ville tulee erittäin hyvin toimeen mm. Jukan ja Janin kanssa. Samoin Antti on auttavainen ja pyrkii usein Villen seuraan. (11, kirje)

Taneli auttaa oma-aloitteisesti Villeä usein oppitunneilla tehtävissä ja Ville pyytää suoraan häneltä apua. Toisinaan Taneli kuitenkin hermostuu Villen avun tarpeeseen.

Ville kysyy Tanelilta monta kertaa, mikä joku kuva on ruotsiksi. Taneli vastaa ja sitten lopulta tiuskaisee hermostuneena: "kato kirjasta!". Hän katsoo kuitenkin heti Villeä hieman hämillisen näköisenä. Ville vastaa: "kiitti". (K 21)

### 6.2.3 Alisuoriutuja vai motivoitumaton ?

Vaikka Villen opettajat suhtautuvat Villen vammaan yleensä vain "kulkemisvamma", niin jotkut heistä ovat pohtineet Villen hitauden ja saamattomuuden mahdollista neurologista taustaa. Jotkut opettajat kuvaavat Villen ongelmia myös alisuoriutumisenä.

Villen fysiikan opettaja ryhtyi juttusilleni bussipysäkillä ja kertoi, että he olivat opettajanhuoneessa miettineet, että onko Villellä myös vikaa päässä...hän kysyi tutkinko vain liikuntavammaa vai otanko huomioon myös muita asioita. Opettajat olivat miettineet johtuuko Villen hitaus ja saamattomuus jostain viasta päässä vai siitä, että Ville on oppinut siihen, että hänen puolestaan tehdään. Ei viitsi yrittää. (K 11-12)

O: joissakin yhteyksissä pikkusen tullu semmonen tunne, että hän on semmonen..vähän semmonen alisuoriutuja ehkä, että jossakin kohtaa tunnilla niin tota ää kun määhän oon teettäny siellä, että on pitäny esim. vihkoon tehdä tai miettiä joitain kysymyksiä pohtia niin, että on tullu semmonen kuva, että hän niinkun alittaa riman siitä mistä aita on matalin tai, että ei välttämättä tai ei viitsis oikeen tehdä - - siitäkin oli puhetta pikkusen [kevään -95 yläastepohdintapalaverissa], tosin ei Villen kuullen, mut sitten ton Villen entisen opettajan kanssa, että tuota hän oli sitä mieltä, että Ville on pikkusen semmonen alisuoriutuja. (08, haastattelu)

L: tuntuu, että se että niitä edellytyksiä olis niinku enempää ja sen takia niinku kuitenkin noudatettu sellasta linjaa kaikkien kanssa, joitten kanssa on keskusteltu, että vähän niinku koitetaan hopuuttaa sillä tavalla kuitenkin niinku liikkeelle eri tilanteissa sopivasti, koska se on kuitenkin näyttäny, että ei se oo niinku kohtuuton vaatimus hänelle missään tapauksessa (avustajan haastattelu)

Oppimisvaikeuksisten oppilaiden koulumenestys on heidän älykkyyteensä nähden heikkoa, jolloin voidaankin puhua alisuoriutumisesta. Alisuoriutumisessa oppilaan opiskelutulokset ja koulutodistus eivät vastaa hänen kykyjään ja lahjakkuustasoaan. Oppilaan varhain alkaneet epäonnistumisen kokemukset ovat masentaneet häntä ja hän on kenties luopunut

yrittämästä. Alisuoriutuvan oppilaan usko onnistumiseen on murentunut ja itsetunto heikko. (Enqvist ym. 1987, 75.) Lahjakkaita menestyviä ja alisuorittajia verrattaessa on todettu, että alisuorittajalla on lisäksi huonommuuden tunteita, keskittymiskyvyttömyyttä ja päämäärättömyyttä. He arvostavat menestyjiä vähemmän koulua ja opiskelua ja ovat heitä aggressiivisempia, syrjäänvetäytyväisempiä, sopeutumattomampia ja vihamielisempiä. Alisuoriutujat eivät orientoidu tulevaisuuteen, vaan ovat kiinni nykyisyydessä. Luokkatilanteissa alisuorittaja usein puuhailee tunnilla, erityisesti matematiikan tunneilla, muuta kuin työhön liittyvää. (Holopainen & Laakso 1982, 162-163.) Alisuoriutujan käsite vastaa läheisesti minädefensiivisesti orientoituneen oppilaan käsitettä.

Koska Ville on kuitenkin kaikella tapaa myönteinen ja suhtautuu myös kouluun ja opiskeluun myönteisesti, en pitäisikään Villeä alisuoriutujana. Ville ei myöskään ole masentunut, eikä hänellä ole itsetunto-ongelmia. Villen oppimisongelmia voidaankin parhaiten kuvata hänen vammaansa liittyvinä lievinä neuropsykologisina ongelmina, joinakin puutteina kognitiivisissa tiedonkäsittelytaidoissa sekä sosiaalisen riippuvuusorientaation mukaisena käyttäytymisenä, jolloin itse kouluopiskelu ja tehtävistä suoriutuminen eivät ensisijaisesti motivoi Villeä.

### **6.3 Villen avun tarve oppimisessa**

#### **Ville tarttee apua**

Joidenkin Villen opettajien mielestä Ville ei tarvitse apua kouluoppimisessa, joidenkin mielestä taas Ville tarvitsee apua erityisesti matematiikassa tukiopetuksen muodossa. Myös Ville itse kokee matematiikan vaikeana aineena ja ymmärtää tukiopetuksen tarpeensa tässä aineessa, vaikka: “kyllä siihe vähä välillä kyllästyy mutta” (Villen haastattelu). Muiden aineiden oppimiseen Ville ei koe tarvitsevansa apua. Villen maantiedon ja biologian opettaja pohtii, että Villelle voisi tietysti antaa näissä aineissa tukiopetusta, mutta korostaa samalla, että niin voisi myös monelle muulle ryhmän oppilaalle. Villen englannin opettajan mukaan Ville tarvitsisi tukiopetusta myös englannin kielessä. Ville ei poikkeakaan opettajien mukaan muista oppilaista niin, että hän tarvitsisi erityistä tukea oppimiseensa.

Villen luokkakavereiden luonnollista suhtautumista Villen vammaisuuteen kuvaa se, että vaikka he nimeäisivät Villen koulunkäynnissä lisätukea tarvitsevana oppilaana, he eivät näe Villen vammaisuutta syynä lisätuen tarpeelle, vaan sen, että Ville osaa joitain aineita heikommin kuin muut. Haastattelemistani oppilaista Tanelin mukaan luokassa kukaan ei tarvitsisi lisätukea oppimiseen: “ihan hyvätasosia ne on” mutta toisaalta myös hänen mukaansa Lasse on tarpeellinen Villen avustajana koska, “Villessä on vähän vaikeeta tuo matikka aina”.

S: mää olen kiinnostunu sitten tämmösisistä erityisopetukseen liittyvistä asioista myös, niin onks teidän mielestä teidän luokalla oppilasta, joka tarttis jotain lisätukea esimerkiksi ?

H & E: Ville

H: se on ihan hirveesti ja sitten

H & E: Antti

H: Antti, niin se ei koskaan tee läksyjä

E: ei se ikinä tee niitä silleen

H: niin ja Villekin valehtelee, jos se ei oo tehny läksyjä

E: niin se äikänki tunnilla, se piti silleen kirjaa niinku takana vihkoo

H: niin et se on tehny ja Taneli aina kuiskaa sille - -

S: no missä asioissa, mikä Villessä on et se tarttis ?

H: no matikka ja äidinkieli

E: niin ja kielet ylipäättänsä, ei se ainakaan silleen tunnilla niin vaikka sanoo, näyttää, että sano toi lause, niin ei se välttämättä älyä, et sen pitää sanoo se lause, että [naurahtavat vähän hämillisenä] siis niin kun että se. Silleen mutta en sitten tiijä.

S: No mitä te aattelette, että miks tai mitä siinä tapahtuu, jos Villelle sanotaan, että sano tuo lause ja se ei sit kuitenkaan sano ?

E: noo se ei silleen, se niinku se

H: se kauheesti miettii ja silleen ööö, sillei oo niinku niin kauheen

E: ja sit se ei se seuraakaan varmaan kai se nyt osais sen sanoo, jos se siellä jotain seurais kunnolla

H: niin ja sitten sen pitäis olla vähän enemmän omatoimisempi kuitenkin koska Taneli niin aina vastaa sille vastaukset [naurahtaa]. Myö kaikki muut kuullaan tänne luokkaan päin mut ei se opettaja voi tietysti kuulla (Hannelen ja Elinan haastattelu)

### **Erityisopetuksesta apua ?**

Ville ei saa erityisopetusta eikä ole saanut sitä myöskään ala-asteella. Nyt yläasteella avustaja on lähin ja ainoa Villen ongelmiin koulussa paneutuva henkilö. Koulunkäyntiavustajalla ei kuitenkaan ole koulutuksen puitteissa sellaista opetuksellista ja erityispedagogista tietämystä kuin, mitä erityisopettajalla tai aineenopettajalla on. Villen kohdalla avustajan opetustaidot matematiikassa eivät ole riittävät Villen kognitiivisten prosessointitapojen ja oppimistyylin huomioimiseen. Myös neuropsykologisen testauksen tulosten hyödyntämisessä yleensä Villen kouluopetukseen erityisopettajan teoreettinen tietämys olisi välttämätöntä. Erityisopettaja pystyisikin Villen kohdalla huomioimaan tämän

yksilölliset piirteet ja muokkaamaan opetustaan Villen tiedon omaksumis- ja käsittelyta-voille sopivaksi sekä ohjaamaan Villeä niiden kehittämisessä. Vaikka avustaja saisikin ohjeita tukiopetuksessa käsiteltävistä asioista Villen matematiikan opettajalta, tämä tuskin on puuttunut avustajan tyyliin opettaa.

Avustaja kertoo aikaisempaan kysymykseeni suunnittelevatko he matematiikan opettajan kanssa yhdessä Villen tukiopetusta, että hän tuntee Villen ongelmat ja tutustuessaan seuraavaan opetusasiaan osaa jo päätellä, missä kohdin Villellä tulee ongelmia; mihin on puututtava. Opetuksessa avustaja luottaa omaan taitoonsa. (K6)

#### 6.4 Koulunkäyntiavustajan tuen tarve Villen oppimisen ohjaamiseen

Villen avustaja, Lasse kokee, että hänen roolijana on nyt tarkistamisen paikka. Avustajan tavoitteena on kokonaisvaltainen suhtautuminen avustamiseen ja avustettavaan. Nyt yläasteella, kun oppilaat ovat vanhempia, on avustaminen aivan erilaista kuin ala-asteella. Yläasteella avustaminen on muuttuva tilanne, eikä avustamistilanteeseen ole aina helppoa pujahtaa. Toisaalta myös oppilaiden murrosikä ja Villen oppimisongelmat tuovat uutta pohdittavaa avustajan suhtautumiseen Villen kannalta hyvään ja tarkoituk- senmukaiseen avustamiseen: avustajan on osattava erottaa milloin hän voi vaatia Villeltä enemmän yritystä tehtävien teossa, ja milloin taas autettava tätä enemmän. Villen ja Lassen keskinäisen suhteen kunnossapito ja yleensä Lassen suhtautuminen Villen avustamiseen olisi Lassen mukaan helpompaa, jos avustamista olisi koko päivä, eikä suhteeseen tulisi mitään muuta väliin. Esimerkiksi urheilukilpailumatkat ovat Lassen ja Villen keskinäiselle suhteelle hyvä suhdetta lähentävä tilanne: “sit se on niin kun sitä, siinä ei tarvii niin kun hajota millään tavalla eri suuntiin” (K 80, keskustelu avustajan kanssa).

Avustaja pohtii omaa ammatillisen kehittymisen tarvettaan ja tuo esiin mahdollisen ammattiavun tarpeen avustettavan murrosiän mukanaan tuomiin kysymyksiin ja oppi- misongelmien parempaan ymmärtämiseen sekä keinoihin, millä tavoin tilanteissa voisi parhaimmalla mahdollisella tavalla toimia. Tutkimusajankohtanani Villen kotikaupungissa ei järjestetty koulunkäyntiavustajille työnohjausta, minkä tarpeen keskusteluni avustajan kanssa toivat esiin. Työnohjaus ja siinä mahdollisten avustajien jatko-koulutustarpeiden selvittäminen onkin mielestäni tarpeellinen kuntien järjestämä palvelu tällaisessa ihmissuh- dedetyössä, jossa avustajan tulisi tukea avustettavaa hyvin monelta kannalta. Villen kotikau-

pungissa käynnistyikin työnohjaus vakituisessa toimessa oleville koulunkäyntiavustajille syksyllä 1996. Toisaalta myös erityisopettaja voisi antaa avustajalle konsultaatioapua Villen oppimisen ohjaamiseen.

Lassen suhtautumista koulukäyntiavustajan työhönsä kuvaa sen itselleen mielekkääksi tekeminen. Avustaja suhtautuu oppituntien avustustilanteisiin oman mielenkiintonsa mukaan niin, että esimerkiksi kotitalouteen voi suhtautua huumorilla, koska hän ei sitä niin harrasta. Toisaalta taas liikunta ja matematiikka ovat avustajalle itselleen läheisempiä aiheita ja niiden avustamiseen hän paneutuu vakavasti. Avustaja kokee myös vastuun kantamisen Villen opetusjärjestelyistä mielekkäänä ja tekee mielellään muita koulun hänelle osoittamia työtehtäviä oman harrastuneisuutensa mukaan.



## 7 YLÄASTEEN AINEENOPETTAJIEN VALMIUDET INTEGRAATIOSSA

Käsittelen tässä luvussa kolmannen tutkimustehtäväni mukaisia kysymyksiä: Villen aineenopettajien saamaa perehdytystä ja tukea Villen opettamiseen, sen tarvetta ja toisaalta aineenopettajien valmiuksia opettaa yleensä integroituja oppilaita. Vaikka haastattelin myös Villen liikunnanopettajaa erityiskoulun puolelta, en ota häntä mukaan tähän opettaja-aineistoon muutoin kuin hänen mielipiteidensä yläasteen aineenopettajien perehdyttämisen tarpeesta kannalta.

### 7.1 Aineenopettajien perehtyneisyys

#### **Erityispedagoginen kokemus ja koulutus**

Osalla Villen aineenopettajista on hyvinkin pitkä kokemus liikuntavammaisten oppilaiden opettamisesta kun taas muutamille Ville on heidän ensimmäinen liikuntavammaisen oppilaansa. Opettajat, joilla on aikaisempaa kokemusta liikuntavammaisista tai muista erityisoppilaista muistelevat kokemuksiaan mielellään ja vertaavat oppilaita Villeen. Aineenopettajien saama koulutus erityiskasvatuksen alalta vaihtelee niin, että joillakin opettajilla ei ole kuulunut koulutukseen mitään erityiskasvatuksen alueelta, jotkut ovat olleet opettajakoulutuksessaan mukana joillakin luennoilla, joissa on puhuttu vammaisten oppilaiden opettamisesta, ja joillakin on takanaan paljonkin koulutusta erityiskasvatuksen alueelta. Ihatsu ja Pulkki (1990, 58-62) selvittivät tutkimuksessaan opettajakyselyn (N = 259) avulla mm. sitä, millä tavoin erityisoppilaita ja heidän opettajiaan tuetaan. Liikuntavammaisia oppilaita oli kyselyn oppilaita 20 %. Tutkimuksen tulosten mukaan integraatio-opettajilla oli poikkeavan oppilaan opetuksesta kokemusta keskimäärin kolme ja puoli vuotta. Toisaalta puolet tutkimuksen opettajista opetti ensimmäistä vuottaan kyselyssä tarkoitettua oppilasta. Puolella opettajista ei ollut mitään pohjakoulutusta erityiskasvatuksen alalta. Määtä (1989, 60) tutkimuksessa taas kukaan Lapin läänissä yleisopetukseen integroitua poikkeavaa oppilasta opettavista opettajista (N = 32) ei ilmoittanut suorittaneensa opintoja erityispedagogiikassa.

#### **Opettajia ei ole perehdytetty**

Villen opettajia ei ole perehdytetty Villen opettamiseen mitenkään erityisesti; ainoastaan Villen avustaja Lasse on kertonut joillekin opettajille Villen vammasta ja luonnehtinut tätä

oppilaana. Osa Villen opettajista kokeekin, että ei ole saanut minkäänlaista perehdytystä Villen opettamiseen. Poikkeuksena on Villen oppilaanohjaaja, joka oli rehtorin lisäksi mukana toisena Villen yläasteen tulevana opettajana Villen kuudennen luokan kevään palaverissa, jossa pohdittiin Villen yläastevalintaa. Oppilaanohjaaja koki tämän palaverin hyödyllisenä ja perehdyttävänä. Ne Villen opettajat, joiden oppitunneilla on mukana myös erityiskoulun oppilaat Jaakko ja Jari, eivät ole myöskään saaneet perehdytystä näiden poikien opettamiseen. Osa opettajista on jäänyt kaipaamaan Villen opetukseen perehdyttämistä, kun taas osa kokee ettei tarvitse perehdytystä. Ne opettajat, joilla on pitkä kokemus ja koulutus liikuntavammaisten oppilaiden opettamisesta, eivät koe tarvitsevansa perehdytystä myöskään Villen opettamiseen.

Perehdyttäminen oli aika vähäistä: Lasse kertoi Villen liikuntavammasta, fyysisestä kehityksestä yms., luonnehti jonkin verran Villeä, kertoili mitä häneltä voi vaatia jms. Kyselemällä olen tietysti ajan myötä saanut tarvittavia lisätietoja. Jaakon ja Jarin sain oppilaikseni muistaakseni vähän ennen joulua lähetteellä "ovat mukavia, yritteliäitä poikia", kuten ovatkin. - - Ihan mielelläni menisin sellaiseen koulutukseen, jossa kerrottaisiin liikuntavammaisten opetuksesta yleensä, heidän ongelmistaan, mikä olisi oikea tapa integroida yleisopetukseen, ym. käytännön asioita. (11, kirje)

O: toinen asia on se, että kun ei tiedä sitten sitä, että miten ne Villen opinnot on aikaisemmin tai muuta, että mitä se huomannu miten kaikki hommat on yleensä ollu, että ihan täysin niinkun pystymetsästä siihen hommaan ettei niinkun kukaan kertonu yhtään mitään, vaikka Lassen kanssa nyt oon vähän jutellu, eikä sekään kovin paljon siitä oo tai ehkä en oo, oisin tietysti aktiivisemmin voinu kysellä. - -

S: Koetko sä oisko sun pitäny jonkinlaista tietoo tai tukee saada alussa tai nyt ?

O: Kyllä ihan ilman muuta kun, ilman muuta tarpeellista, että kun tulee tolla tavalla kuitenkin siis semmonen tilanne, mitä ei oo aikasemmin oikeestaan ollu sitten, en muista oisko ollukaan. Joskus on mulla aikasemmin ollu näkövammaisia, mutta mä oon siitä kohalta saanu sitten tarkat ohjeet, että kaikesta miten menetellä, että niitten opetuksessa, mutta että monesti vaikka niinkun naapurikoulussa ollaan niin hyvin vähän sitten tietää mistään asioista. (07, haastattelu)

Suurinta osaa Ihatsun ja Pulkin (1990, 67) tutkimuksen opettajista ei myöskään oltu perehdytetty lainkaan kun erityisoppilas tuli heidän luokkaansa. Myös Määtän (1989, 54) tutkimuksen tulosten mukaan kehitys- ja liikuntavammaisten sekä monivammaisten oppilaiden opettajien perehtyminen vammaisen opettamiseen oli jäänyt miltei ainoastaan oman tiedonhankinnan varaan. Liudun ja Vuoren tutkimuksessa (1990, 87-88) Turun ja Porin läänin yksilöintegroitujen vammautuneiden oppilaiden luokanopettajista suurin osa ei ollut myöskään saanut koulutusta vammautuneen oppilaan opettamiseen. Opettajat olivat saaneet ennakkotietoja vammautuneesta oppilaasta enimmäkseen joko oppilaan vanhem-

milta tai terveydenhoitajalta. Osa opettajista ei ollut saanut oppilaasta mitään tietoa etukäteen.

## 7.2 Aineenopettajien perehdytyksen ja tuen tarve

### Millaista perehdytystä ja tukea haluttaisiin ja tarvittaisiin ?

Villen opettajien kokema perehdytyksen ja Villen opettamisen tuen tarve ja muoto ovat hyvin yksilöllisiä. Osa opettajista kokee, ettei tarvitse tukea tai apua Villen opettamiseen. Jotkut opettajat haluaisivat saada tietoa Villen aikaisemmasta koulunkäynnistä ja yleensä liikuntavammaisten oppilaiden opettamisesta. Myös joihinkin käytännön tilanteisiin jotkut opettajista toivovat tai olisivat tarvinneet tukea. Niistä opettajista, jotka opettavat myös muita erityiskoulun oppilaita, osa halusi saada enemmän tietoa ja perehdytystä erityisesti heidän opettamiseensa ja arvioimiseensa.

O: Ihan mielelläni menisin sellaiseen koulutukseen, jossa kerrottaisiin liikuntavammaisten opetuksesta yleensä, heidän ongelmistaan, mikä olisi oikea tapa integroida yleisopetukseen, ym. käytännön asioita. (11, kirje)

S: No millasta sun mielestä sitten pitäis olla tällöisen perehdytyksen tai tuen tässä aineenopettajalla ?

O: No ainakin, että jonkinlaista selvyyttä tietoo siitä, että miten sen Villen koulunkäynti on ollu aikasemmin, et onks se käyny ihan normaalisti jo ala-asteen vai onko siinä ollu jotain ongelmia tai muuta, että oisko jotakin erityisiä asioita, jota pitäis ottaa huomioon paremmin niinkun Villen kohdalla, että ku ei oo minkäänlaista tietoo aikasemmasta eikä muusta niin sitä sitten vaan niinku tavallaan tehny vaan sen oman harkintansa mukaan, että no ei tässä sitten todennäköisesti ole syytä mihinkään erityisiin toimenpiteisiin ku ei oo kukaan mitään ilmottanu ainakaan, että mä oon antanu mennä vaan. (07, haastattelu)

O: kun minä opetin niitä erityiskoululaisia eihän meille siihenkään mitään koulutusta varsinaisesti anneta, mutta muistaakseni olin kerran sillon tuota niin sellasessa..nyt siitä on viis kuus vuotta ehkä seittemänkin vuotta aikaa ja et minulla on sellanen mielikuva, et mä oisin ollu jonkun tunnin kahden luennolla, jossa puhutaan vammaisen lapsen opettamisesta, mutta mul oo jääny siitä minkäänlaista mielikuvaa, mutta ainahan siitä tietysti jotakin jää niinku sillai mieleen mutta... Niin, et siinä mielessä silloin kun noita erityiskoulun oppilaita opettaa niin siinä mielessä jo pitäis minun mielestä saadakin kyllä opetusta, ne ovat, ne joilla on joku mukautettu opetussuunnitelma niin sitä pitäis. Mutta, että se on täytyny tehdä kuitenkin ihan kaikki ne numeron antamiset ja muut, että kyllä ihan sillä tuntumalla, mikä nyt on tästä muusta opetustyöstä saanut. (06, haastattelu)

Ihatsun ja Pulkin (1990, 68; 71; 75) tutkimuksessa 47 % vammaisen oppilaan opettajista arvioi selviävänsä oppilaan opettamisesta kiitettävästi tai hyvin. Tutkimuksen opettajista 53 % piti integraatiota tukevien palveluiden saatavuutta riittävinä. Kuitenkin 15 % opettajista oli sitä mieltä, etteivät he saa lainkaan apua tai tukea oppilaan opettamiseksi. Kolmasosa opettajista toivoi lisäkoulutuksena lisää käytännön tietoja ja taitoja erityisoppilaiden opetuksen eriyttämiseksi. Viidesosa opettajista halusi lisäkoulutusta erityisoppilaiden käyttäytymisen ja luokkatilanteen hallinnasta, oppilaan tietojen ja taitojen kehittymisen ennusteesta ja arvioinnista, luokkaan sopivista tukitoimista, uusien tukitoimien kehittämisestä ja yleistä tietoa integraatiosta meillä ja muualla. Myös tässä tutkimuksessa osa opettajista koki etteivät he tarvitse lainkaan tukea tai apua erityisoppilaan opettamiseksi. Eniten opettajat toivoivat tueksi käytännön tietoa tai ohjausta (15 %). Seuraavalla toivotun tuen tai avun sijalla oli kouluavustajan tarve (13 %).

Myös muissa fyysisen integraation tutkimuksissa (Ihatsu 1987, 225; Liutu & Vuori 1990, 129-130; Määttä 1989, 54) on saatu samansuuntaisia tuloksia. Tutkimukseen osallistuneista integraatio-opettajista noin puolet ovat tunteneet tarvitsevansa lisää opastusta, koulutusta ja tietoa erityisoppilaiden opettamiseen. Eniten opettajat ovat kaivanneet konkreettisia käytännön toimia koskevia ohjeita. Opettajat ovat toivoneet myös voimakkaampia hallinnollisia erityisjärjestelyjä kuten pienempiä opetusryhmiä ja kouluavustajaa. Liutu ja Vuori toteavat, että opettajien esittämät ongelmat integroinnin yhteydessä olivat pitkälti samoja kuin opettajilla opetustyössään yleensä. Jokainen oppilas opetusryhmässään on erilainen ja vaatii opettajalta oman työpanoksensa riippumatta siitä, onko kyseessä vammaisen vai vammauton oppilas. Toisaalta vammaisen oppilaan yksilöintegraation kohdalla ongelmien merkitys korostuu.

Villen opettajat kokevat selviävänsä Villen opettamisesta kuitenkin kohtalaisen hyvin, vaikka heitä ei ole siihen perehdytettykään. Avustajan mukanaolo tunneilla nähdään tarpeellisena niillä tunneilla, joilla hän onkin mukana eli matematiikan, liikunnan ja kotitalouden tunneilla. Muiden aineiden opettajat eivät koe tarvitsevansa avustajaa oppitunneillaan muutoin kuin poikkeustapauksissa kuten esimerkiksi biologiassa metsäretkellä. Henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan panos Villen integraation tukitoimena on merkittävä niille opettajille, joiden oppitunneilla avustaja on läsnä, mutta myös muille avustajan palveluiden koordinaattorin ja tiedottajan roolin takia. Ihatsun (1987, 228)

mukaan opettajien tyytyväisyys integraation tukipalveluihin ilmentää myös sitä, että opettajat ovat tottuneet selviytymään vaikeuksistaan yksin.

### **Pyörätuolistaan huolimatta Ville häviää oppilaiden massaan ?**

Opettajien mielestä Ville ei tule oikeastaan millään tavalla esille tunneilla, vaikka hän onkin vammaisen oppilas: Ville on oppilaana samanlainen kuin muutkin ja näin ”helppo” integroitava. Opettajat ottavat kuitenkin kantaa Villen vammaisuuteen kuvailemalla häntä haastatteluissa muun muassa ”ei niin hirveän poikkeavana”, ”aika normaalina” ja ”helppona tapauksena verrattuna muihin”. Ville ei olekaan opettajien mielestä erityis- tai ongelmaoppilas, vaan luokan opetusryhmien muut ongelmallisemmat oppilaat vetävät aktiivisesti opettajien huomion tunneilla puolelleen. Villen teoria-aineiden opettajat suhtautuvatkin Villen vammaan liikuntavammaana, ”kulkemisvammaana” ja kohtelevat häntä sen huomioiden yleensä samoin kuin muitakin oppilaita. Toisaalta jotkut heistä ovat kuitenkin pohtineet Villen hitauden ja saamattomuuden mahdollista neurologista taustaa, ja jotkut pohtivat haastatteluissa pitäisikö heidän tietää tarkemmin Villen vamman laatu. Jotkut Villen opettajista kokevat, että heidän perehdytyksen ja tuen tarpeensa erityisoppilaan opettamiseen olisi erilainen, mikäli Villellä olisi kehitysvammaisuutta, käyttäytymis- tai tunne-elämän häiriöitä.

O: oikeastaan minä oon lähteny siitä, että kun ihan normaali tavallinen luokka niin on siinä oppilas muitten joukossa eikä siinä edellytä sitten multa varsinaisesti mitään sitten se, ainakaan mulle ei oo annettu mitään ohjeita siitä. (07, haastattelu)

Villen fysiikan opettaja ryhtyi juttusilleni bussipysäkillä ja kertoi, että he olivat opettajanhuoneessa miettineet, että onko Villellä myös vikaa päässä...hän kysyi tutkinko vain liikuntavammaa vai otanko huomioon myös muita asioita. Opettajat olivat miettineet johtuuko Villen hitaus ja saamattomuus jostain viasta päässä vai siitä, että Ville on oppinut siihen, että hänen puolestaan tehdään. Ei viitsi yrittää. (K 11-12)

O: minä en oo millään tavalla oikeastaan ainakaan tietoisesti huomioinu häntä yhtään eri tavalla kun muita oppilaita. Koska tuota niin, jos kerran, kun ei kukaan oo minulle esittänyt, että hän olis millään tavalla öö tuota henkisesti poikkeava, että hänellä on vaan tämä tuota niin kulkemisvamma. - -

S: Koetko sää et oisit tarvinnut jonkinlaista tukea tai apua tai lisäkoulutusta ?

O: No en minä oikeastaan koe sillä tavalla, minusta Villessä ei oo mitään semmosta minkä takia, mää en näe ainakaan, että minkä takia häntä pitäs kohdella eri tavalla, että se jonkun pitäs mulle sanoa se niin sitten mää voisinkin uskoa ja ymmärtää, että miksi ja miten, mutta että minä tässä tapauksessa näen, että minusta hän on aika normaali. (06, haastattelu)

Villen aineenopettajien pohdinnoista ilmenee mielestäni hyvin erityispedagogisen perustiedon tarpeellisuus myös aineenopettajakoulutuksessa: opettajat eivät tavallaan tiedä tarpeeksi osatakseen vaatia lisää tietoa. Koska he eivät tiedä yleensä liikuntavammaisista eivätkä Villen liikuntavamman mahdollisia vaikutuksia oppimiseen, he eivät myöskään koe näiden tietämistä tarpeellisena. Opettajien ongelmat vammaisen oppilaan yksilöintegraatiossa liittyvätkin osaksi opettajien osaamiseen ja siten opettajakoulutukseen. Luokanopettajien koulutuksessa erityispedagogisen oppiaineksen määrä (2-3 opintoviikkoa) on hyvin vähäinen opettajan erilaisten erityisoppilaiden opetuksesta selviytymisen valmiuksiksi. Luokanopettajan koulutuksessa saamat tiedot ja valmiudet harvoin riittävääkään integraatiotilanteessa. Aineenopettajien koulutustilanne on vielä surkeampi. Edes erityisopettajakoulutuksessa saadut tiedot eivät riitä kaikissa integraatiotilanteissa. Luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksessa olisi painotettava entistä enemmän erityisopetustaitojen ja -tietojen osuutta. Jos pyrkimyksenä on vammaisten oppilaiden yleisopetukseen integroimisen yleistymisen, pitäisi vastavalmistuneella opettajalla olla ajan tasalla olevaa perustietoa vammaisten ja sairaiden lasten opettamisesta. (Moberg 1996, 133; Toukonen 1992, 16-17.)

Myös integraatiota toteuttavien opettajien perehdyttämis- ja lisäkoulutus tulisi turvata. Nähdäänhän yhtenä integraation onnistumisen edellytyksenä juuri sitä toteuttavien opettajien perehdyttäminen ja koulutus (mm. Ihatsu & Pulkki 1990, 73; Moberg 1984, 51; Määttä 1989, 58.) Onkin tärkeää, että opettajat saisivat tietoa erityisoppilaan opetuksesta ja erityispiirteistä erityisesti siinä vaiheessa kun oppilas on tulossa luokkaan. Lisätietoa tarvittaisiin myös myöhemmin siinä vaiheessa, kun opettaja on tutustunut oppilaaseensa, paneutunut oppilaan opetukseen ja havainnut siinä esiin tulevia ongelmia. (vrt. Toukonen 1992, 17.) Jotkut Villen opettajat pohtivat myös, kuka tai mikä taho voisi antaa aineenopettajille perehdytystä. Yläasteen aineenopettajan kannalta hyvä perehdyttäjä olisi oppilaan ala-asteen opettaja, joka tuntee tämän ongelmat ja vahvuudet. Opettajan perehdyttämisen ja kouluttamisen integroidun vammaisen oppilaan opettamiseen tulisikin olla selkeästi jonkun tahon, esimerkiksi valtion tai kunnan erityiskoulun vastuulla. Oppilaan aikaisemat opettajat eivät tätä vastuuta välttämättä ota, mikäli siihen ei ole heitä veloitettu.

S: Ei he [Villen aineenopettajat] oo millään lailla saanu perehdytystä.

O: Ei varmaan, kukas sen järjestäis, kenes velvollisuus se on ?

S: Nii.in, mitä mieltä sää oot tästä ? Pitäskö sitä saada ?

O: Niin, kyllä mää, pitäs ilman muuta pitäs.

S: Esimerkiksi Villenki suhteen, vaikka Ville ei oo täällä [erityiskoulussa] ollu ?

O: Noo, ei nyt, niin ni en mää tiedä Villen, niin, että onks Villellä mitään semmosta missä hän poikkeaisi noin niin ku yleisestä tai siis missä se aineenopettaja tarviis sitä, mutta kun täällä nyt muitakin on integroitu semmosella osittaisella integraatiolla tonne yläasteen puolelle, ja heillä on henkilökohtanen opetussuunnitelma, että he voi jotakin oppiainetta siellä käydä, niin tota ilman muuta ne sen kyseisen oppilaan vaikeudet pitäs olla sen aineenopettajan tiedossa ja se HOPSi pitäs olla sisäänajettuna sinne yläasteelle, että tiedettäs, missä kohdissa ne tulee ne ongelmat olemaan ja missä sitä tukea eniten tarvitaan - - Sitä tavallaan myös, on se sit niin ku erityiskoulunki virhe tai sellanen ongelmakohta, että kun se oppilas integroidaan, niin sit kun se on pois silmistä niin se on pois mielestäkin, että se on sitte, unohdetaan. Mutta tavallaan se ei oo kyllä, sitä ei oo tietääkseni, onko sitä mihkään kirjattu, että se ois se velvollisuus, pitäs seurata, että miten se nyt siellä pärjää. Ainakaan käytännössä siihe on hyvin vaikee tota järjestää aikaa, se ois sitten aina muilta pois, eikä siihe oo resursseja niin ku taattu. (10, haastattelu)

Määttä toteaa tutkimuksessaan (1989, 89) kuitenkin, että vammaisten oppilaiden opettaminen yleisopetuksessa edellyttää opettajalta ennen kaikkea uudistushalua, myönteistä ammatillista minäkäsitystä ja yhteistyöhalua eikä niinkään opettamistaitoja tai -menetelmiä. Poikkeavan oppilaan integraatio edellyttää muutosta opettajan työskentelytavoissa. Muuttuminen, uuden oppiminen ja hyväksyminen edellyttävät taas luopumista vanhoista käytännöistä ja kykyä ja halukkuutta elää jonkin aikaa uuden oppimistilanteen ja entisen näkemyksen ristipaineissa.

### **Yhteistyö erityisopettajan ja erityiskoulun kanssa**

Ainoastaan Villen englannin opettaja on ottanut yhteyttä yläasteen erityisopettajaan Villeä koskevassa asiassa. Muut Villen opettajista eivät ole yhteydessä erityisopettajaan Villeen liittyen. Myös Liudun ja Vuoren tutkimuksen (1990, 91) opettajista yli puolet ei ollut lainkaan yhteistyössä erityisopettajan kanssa vammautunutta oppilasta koskevissa asioissa. Osa Villen opettajista ei tiedä, onko Ville saanut erityisopetusta muussa kun heidän aineessaan, osa taas arvelee, että erityisopettaja ei ole missään tekemisissä Villen kanssa. Joidenkin Villen opettajien mielestä Villen integraatioon ei tarvita koulun erityisopettajan asiantuntemusta, koska Villellä ei ole oppimis- tai tunne-elämän ongelmia, eikä hän näin tarvitse erityisopetusta. Toisaalta koulun vaikeammat käytöshäiriöiset oppilaat vievät erityisopettajan aikaa. Jotkut opettajat pohtivat kuitenkin, että erityisopettajalla voisi olla oma roolinsa Villen integraatiossa. Erityisopettaja näkee tietyt asiat eri tavalla kuin koulunkäyntiavustaja. Yhteistyössä erityisopettajan kanssa aineenopettajat voisivat saada lisätietoa Villen vammasta ja tämän opettamisesta.

S: No minkälaisena sää oot kokenu tämän tai yleensä integraation Villen suhteen, minkälainen rooli erityisopettajalla siinä on täällä ja minkälainen olisi ?

L: No se on mielenkiintosta, että erityisopettajalla mää nään niinkun ei oo oikeestaan mitään muuta roolia mun käsittääkseni ollu koko Villen koulunkäynnin aikana muuta kun ehkä sen kaltaset ongelmat mitä tavallaan voi tulla kellä hyvänsä, se voi olla tätä ihan laaja-alasen erityisopettajan alaan kuuluvia juttuja ja mutta sellasia niin kun, mitkä mää näkisin Villen vammasta lähtösin olevana erikoisesti niin siinä ei oo tosiaankaan varmaan erityisopettajat olleet mukana ainakaan minun aikana millään tavalla. (avustajan haastattelu)

O: Ville on niinku kuka hyvänsä oppilas. Mää en edes tiedä kuinka paljon Kaisa [erityisopettaja] on ottanu Villeä sinne, Kaisahan yrittää näitä vaikeampia oppilastapauksia käytöshäiriöisiä ja niitä saaha, yrittää niitä ku on niin paljon, että joku tämmönen vammassuus nyt vaan tekninen vika eräällä tavoin, jos sitä nyt viaks voi sanoo, niin se jää niin kun sivuun Kaisan roolissa. Et musta on ihan oikeinki, ei sitä voi ainakaan erityisopettajaa käyttää, jos ei oo siihe erityisempää tarvetta. Tietysti, jos sanotaan nyt rupee esiintymään jossakin kielissä, matematiikassa, välineaineissa tämmöstä ongelmatiikkaa tai sitten täällä sosiaalisella puolella, niin silloin tietysti Kaisa voi olla siinä suurena apuna. (05, haastattelu)

Villen yläasteen opettajat ja erityiskoulun erityisluokanopettajat eivät ole myöskään yhteistyössä toistensa kanssa Villeä tai erityiskoulun osaintegroituja oppilaita Jaakkoa ja Jaria koskevissa asioissa. Koulujen rehtorit tapaavat kuitenkin usein erilaisissa palaverissa ja kokouksissa, ja koulujen muu henkilökunta tapaa toisiaan erilaisissa koulutustilaisuuksissa. Villen liikuntatuntien järjestelyt hoidetaan avustajan kautta. Villen avustaja ehdottikin kerran erityiskoulun liikunnanopettajalle, että tämä ottaisi yhteyttä Villen musiikinopettajaan, jolloin he voisivat keskustella Villen liikunnan- ja musiikintuntien päällekkäisyyksistä ilman välikäsiä. Murtoa (1992) mukailleen mesotason, eli Villen yläasteen aineenopettajien yhteistyö keskenään ja erityiskoulun erityisluokanopettajien kanssa olisikin onnistuneen integraation edellytys.

O: Ja sit se yhteydenpitokin pitäs pelata, että se onnistus helposti, että ettei siinä ois mitään kynnystä, että aineenopettaja ei ajattelis, että olenpas minä nyt tyhmä kun minun täytyy kysyä apua tuolta erityiskoulun puolelta, tai siis sitä on huono käydä tyrkyttämään sitä apua täältäkään, jos tota sitä ei kysytä. (10, haastattelu)

### **Asiantuntijan tarve**

Avustaja on kertonut esimerkiksi Villen luokanvalvojalle, että Ville on hidas, mutta ei ole osannut ilmeisesti perustella tietoaan psykologin tutkimustuloksilla, koska luokanvalvoja epäili pitääkö asia paikkaansa: “mie oon miettiny sitä, et ku se on Lassen kommentti, et Ville on vähä hidas, mie en tiijä siis, mitä mieltä sie oot ite?”. Opettajat suhtautuvatkin Villeen perinteisen leimaavasti ja yksiselitteisesti: Villellä on liikuntavamma ja hänen



muut ongelmansa nähdään irrallisina, mahdollisesti muina vikoina, mihin opettajat kaipaavat asiantuntijan vahvistusta. Kun opettajat eivät ole tällaista saaneet, he eivät myöskään itse tai yhteistyössä ryhdy aktiivisesti mihinkään toimiin lisätiedon saamiseksi, vaan suhtautuvat Villeen vain samalla tavalla kuin muihinkin oppilaisiin. Liutu ja Vuori (1990, 136-137) toteavat tutkimuksessaan, että yleisopetukseen integroidun vammautuneen oppilaan opettajat tarvitsisivat asiantuntemusta omaavia tukihenkilöitä jakamaan vastuun kanssaan. Tällaiseksi tukihenkilöksi tutkijoiden mukaan sopisi erityisopettajan ja kouluterveydenhoitajan lisäksi vammautuneiden erityiskoulun erityisluokanopettaja. Tällöin kyseessä olisi alue- tai integraatio-opettaja, joka kiertäisi erityisluokanopettajan työnsä ohella luokissa, joihin on integroitu vammaisen oppilas. Erityisluokanopettaja olisi näin asiantuntijana ja tukihenkilönä opettajalle ja antaisi samalla käytännön vinkkejä erilaisiin arkipäivän tilanteisiin.

### **Tiedonvälityksen ongelma**

Aineenopettajat pohtivat kukin itsekseen ja osa myös yhdessä Villen opettamisen kokemuksiansa kirvoittamina Villen kohdalla asioita ja ongelmia, joista olisi voitu tiedottaa heille jo etukäteen psykologin tutkimustuloksien ja Villen ala-asteen luokanopettajan välityksellä. Tällaisista oppilaan opettamiseen oleellisesti liittyvistä asioista tiedottaminen ei saisikaan kaatua vaitiolovelvollisuuksiin. Toukosen (1992, 21) mukaan tiedonvälityksen muodostaakin yhden ongelmakohdan onnistuneen integraation saavuttamisessa. Tiedonvälityksen merkitys korostuu erityisesti oppilaan koulunkäynnin muutosvaiheissa kuten yläasteella siirryttäessä ja koulun vaihtuessa. Opettajien ja terveydenhoitajien salassapitovelvollisuus on jossain määrin selkiintymätöntä. Tiedon kulku kunnan tasolla edellyttääkin paneutumista eri tahojen osuuteen vammaisen oppilaan koulunkäynnissä ja tiedotusvastuun tarkempaa määrittelyä.

## 8 POHDINTA

Tässä työssä olen tutkinut liikuntavammaisen oppilaan integraatiota yläasteella kokonaisvaltaisesti integraation eri muotojen toteutumisen ja oppilaan koulussa oppijana selviytymisen kannalta. Tutkimukseni tarkoituksena on ollut myös selvittää yläasteen aineenopettajien valmiuksia opettaa integroituja oppilaita. Tutkimukseni viitekehyksenä on ollut ekologinen näkökulma: olen tarkastellut liikuntavammaisen oppilaan integraation kokonaisuutta yläasteen koulussa ympäristön eri osajärjestelmien avulla (vrt. Murto 1992, 35). Liikuntavammaisen oppilaan oppimisongelmia olen tarkastellut toisaalta yksilökeskeisesti kognitiivisesta ja neuropsykologisesta näkökulmasta toisaalta vuorovaikutteisesti ja yhteisöllisesti tilannekohtaisen motivaatio-orientaatiomallin avulla. Tarkoitukseni on tässä luvussa tulkinnallisesti koota saamani tutkimustulokset ja tarkastella niitä palaten tutkimustehtäviini. Pyrin myös löytämään ja esittämään joitakin ratkaisuja tulosten soveltamiseen käytännössä.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että integraation toteutuminen yläasteella ei ole yksiselitteistä. Tarkasteltaessa tutkimustuloksia integraation eri muotojen toteutumisen kannalta voidaan todeta, että liikuntavammaisen oppilaan todellinen ja tavoiteltava integraatio kouluaikana, sosiaalinen integraatio, oli toteutunut oppilaan omassa luokassa. Oppilaan sosiaalinen asema omassa luokassaan ei eronnut luokkatovereiden asemasta. Hän ei ollut suosituin, mutta ei myöskään torjuttu, kiusattu tai syrjitty. Hänellä oli kavereita luokassaan ja hän koki itse kuuluvansa luokan ryhmään tasavertaisena oppilastoverina. Toisaalta tutkimus toi esille fyysiseen ja toiminnalliseen integraatioon liittyviä epäkohtia. Sosiaalinen integraatio voikin toteutua, vaikka kaikki fyysiseen ja toiminnalliseen integraatioon liittyvät edellytykset eivät toteutuisikaan.

Vammaisuuskäsite tai diagnoosi ei kerro oppilaan persoonallisuudesta, hänen henkisistä ja fyysisistä ominaisuuksistaan tai sosiaalisista taidoistaan. Näin ollen johtopäätösten tekeminen vammaisuuden vaikutuksesta sosiaaliseen asemaan tai vuorovaikutukseen on vaikeaa. (vrt. Ihatsu 1987, 224.) Tässä tutkimuksessa liikuntavammaisen oppilaan sosiaalisen integraation toteutumiseen luokassa vaikuttivat ehkä erityisesti oppilaan persoonallisuuden piirteet, kuten sosiaalisuus, ystävällisyys, huumorintajuisuus ja omatoimisuus. Toisaalta oppilas oli myös hyvin kiinnostunut urheilusta ja harrasti itse liikuntaa aktiivisesti pärjäten myös

liikuntavammaisten kansallisissa nuorisokilpailuissa mitallisijoille saakka. Liikunnan aktiivinen harrastaminen voivatkin kompensoida liikuntavammaisen rajoitteita kavereiden silmissä.

Liikuntavammaisen oppilaan sosiaalinen integraatio ei toteutunut kuitenkaan hänen kaikissa opetusryhmissään. Oppilaan luokka oli pysynyt suunnilleen samassa kokoonpanossa jo kolmannelta luokasta lähtien, joten sosiaalisen integraation toteutumiseen oli liittynyt pitkäaikainen fyysinen ja toiminnallinen integraatio. Muihin opetusryhmiin oppilas oli liittynyt vasta yläasteen alkaessa, joten tästäkin syystä oppilas oli ehkä ryhmissä vielä ulkopuolinen. Toisaalta yläasteen koulujen fyysiset tilat ja opetuskäytännöt eivät useinkaan tue sosiaalisen integraation kehittymistä. Sosiaalista integraatiota edistävät mm. oppilaiden yhteistyötä ja toiminnallisuutta korostavat ryhmätyömenetelmät. Kuitenkin koulujen luokkatilojen joustava käyttö pienryhmätiloina on ongelmallista tilojen liiallisen ahtauden ja kaavamaisuuden takia. Tutkimukseni koulussa opetus olikin suummaksi osaksi perinteistä opettajakeskeistä luokkaopetusta. Ihatsun (1987) mukaan integraation kehittämiseksi opetussuunnitelmien tavoitteissa tulisikin kohottaa sosiaalisen kasvatuksen painoarvoa.

Toisaalta Moberg (mm. 1996, 132-134) korostaa todellisen integraation kehittymisen edellytyksenä kaikkien oppilaiden yksilöllisten kasvatuksellisten tarpeiden huomioon ottamista opetustapahtumassa. Sosiaalisen integraation lisäksi integraation tulee turvata myös vammaisen oppilaan tiedollisten taitojen mahdollisimman hyvä kehittyminen. Tähän sisältyvät opetussuunnitelmaan, opettajan osaamiseen, opetusvälineisiin, oppimateriaaleihin ja tarvittaviin tukimuotoihin liittyvät yksilölliset vaatimukset. Arvioitaessa tutkimukseni liikuntavammaisen oppilaan integraation toimivuutta oppilaan koulussa selviytymisen ja yksilöllisten kasvatuksellisten tarpeiden huomioon ottamisen kannalta, ongelmana voidaan nähdä opetuksen yksilöllistäminen ja eriyttäminen. Liikuntavammaiselle oppilaalle ei oltu laadittu henkilökohtaista opetus- tai koulutussuunnitelmaa, eikä hän saanut erityisopetusta. Erityisopettaja ei myöskään antanut oppilaan opettajille tai koulunkäyntiavustajalle konsultaatioapua oppilaan opettamiseen liittyen. Liikuntavammaisen oppilaan integraation tukena oli henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, joka oli oppitunneista mukana matematiikan, kotitalouden ja liikunnan tunneilla. Näillä tunneilla oppilaan opetusta eriytettiin avustajan ohjauksella ja avulla. Teoria-aineiden opettajat eivät yksilöineet opetustaan liikuntavammaiselle oppilaalle. Eriyttämistä oppitunneilla tapahtui

tehtävien määrässä, tehtävien teon nopeudessa, ja opettajat kiertelivät itsenäisen työnteon aikana neuvomassa hitaampia ja heikompia oppilaita. Luokan ja teoria-aineiden opetusryhmien suhteellisen pieni oppilasmäärä (19-22 oppilasta), avustajan tuki, matematiikan tukiopetuksen käyttäminen ja liikunnanopetuksen eriyttäminen erityiskoulun opetuksella takasivatkin jonkin verran opetuksellista yksilöintimahdollisuutta ja tukivat oppilaan selviytymistä koulunkäynnistä.

Tutkimukseni liikuntavammaisella oppilaalla oli lieviä oppimisongelmia erityisesti matematiikassa. Oppilas selviytyi yläasteen koulussa matematiikan opiskelusta kohtalaisesti avustajan tukiessa hänen opiskeluaan oppitunneilla ja tukiopetuksen turvin. Avustaja suunnitteli tukiopetuksensa itse. Mobergin (1996, 130) mukaan oppilaiden yksilöllisten erojen huomioon ottaminen peruskoulussa tapahtuu osaksi erityisopetuksen avulla. Erityisopettajilla onkin erityistietämystä ja -taitoa oppilaiden yksilöllisten taitojen, oppimistyylien ja eri opetusmenetelmien osalta, jolloin hänen tukensa myös lievästi oppimisvaikeuksisten oppilaiden opettamisessa on merkittävää. Erityisopettajan tuleekin tukea vammaisten oppilaiden integraatioprosessia yläasteella ainakin tarjoamalla aineenopettajille ja tarvittaessa myös koulunkäyntiavustajalle konsultaatioapua oppilaan opetuksessa eteen tulevista ongelmista.

Integraation onnistumiseksi se tulee valmistella huolellisesti. Tärkeää valmistelussa on kirjata sovitut asiat muistiin, mikä toteutuu parhaiten koulutus- tai opetussuunnitelman laadinnassa. Henkilökohtaisen opetus- tai koulutussuunnitelman laatiminen integroidulle vammaiselle oppilaalle on tärkeää, sillä silloin sitoudutaan konkreetisti oppilasta edistäviin toimenpiteisiin ja taataan vammaisen oppilaan yksilöllisiin kasvatuksellisiin tarpeisiin vastaaminen. Suunnitelmasta opettaja saa selkeästi tietoa oppilaasta ja suunnitelmassa oppilasta koskevat asiat ja tiedot ovat selkeästi jäsenneilty, jolloin niihin on helppo palata. (vrt. Murto 1992, 45-47 ; Ihatsu 1995, 95.)

Tutkimuksessani liikuntavammaisen oppilaan koulukäyntiavustajan toimenkuva oli hajanainen ja selkiintymätön kouluyhteisölle. Hänelle oli delegoitunut työyhteisössä hänelle kuulumatonta valtaa, niin että pitkälti hän vastasi liikuntavammaisen oppilaan opetusjärjestelyistä ja niihin tulevista muutoksista. Liikuntavammaisen oppilaan opettajat eivät olleet yhteistyössä keskenään oppilasta koskevissa asioissa, vaan tämä mesotason

yhteistyö toteutui avustajan välityksellä. Jos integroidulla vammaisella oppilaalla on koulussa tukena henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja, oppilas voidaan jättää helposti tämän vastuulle. Koulussa voidaan kokea, että vammaiselle oppilaalle ei tarvitse suunnata koulun resursseja kuten esimerkiksi erityisopetusta tai oppilashuoltotyöryhmän aikaa. Henkilökohtaisen koulutus- tai opetussuunnitelman laatiminen selkeyttää myös palveluiden koordinoitua ja vastuunjakoa, jolloin avustajan liiallista vastuuta vammaisesta oppilaasta pystytään vähentämään. Tutkimukseni liikuntavammaiselle oppilaalle henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisen antina olisi lisäksi opettajien yhteistyön tuntuva lisääminen, erityisopettajan tarjoaman asiantuntijuuden mukaantulo päätöksiin ja oppilaan opetukseen sekä oppilaalle tehtyjen neuropsykologisten testien hyödyntäminen opetukseen. Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen integroiduille oppilaille tulisikin velvoittaa makrotasolla, lainsäädännöllä. (vrt. Murto 1992, 47; Ihatsu 1995, 95; Ihatsu & Pulkki 1990, 75.)

Opetuksen yksilöllistäminen ja henkilökohtaistaminen ovat kehityskulku, joka on jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaan ja hänen ympäristönsä kanssa. Tämä merkitsee myös työyhteisön toiminnan analysointia ja sen eri toimintojen koordinoitua, jolloin koulu olisi käsitettävä systeemisenä, toiminnallisena ja oppilaan kasvua ja kehittymistä säätelevänä. Opetuksen yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen luonnollisena seurauksena on henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen. (Virtanen 1994, 44.) Näin tarkasteltuna ei olekaan ihme, ettei vammaisille oppilaille ole vielä laadittu kovinkaan paljoa HOPS:eja, sillä heidän opetuksensa eriyttäminen ja yksilöintikin ovat vielä ongelmallisia.

Kaikkien oppilaiden hyvän ja yksilöllisen opetuksen turvaaminen yleisopetuksessa liittyy myös opettajan osaamiseen; tietoihin ja taitoihin. Tutkimukseni tulokset toivat hyvin esille aineenopettajien erityispedagogisen tiedon ja integraatiota toteuttavien opettajien perehdyttämiskoulutuksen tarpeellisuuden. Aineenopettajien valmiudet eivät olleet riittäviä liikuntavammaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamiseen opetuksessa. Liikuntavammaisen oppilaan aineenopettajia ei oltu perehdytetty oppilaan opettamiseen tai tämän vamman mahdollisiin vaikutuksiin koulutyössä. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta aineenopettajilla ei myöskään ollut juurikaan koulutusta erityispedagogiikan alueelta. Osa opettajista myös kaipasi lisää perehdytystä liikuntavammaisen oppilaan opettamiseen. Integraation onnistumiseksi myös vammaisen oppilaan tiedollisten taitojen

kehittymisen kannalta opettajat tuleekin perehdyttää oppilaan opettamiseen. Opettajien on tiedettävä oppilaan vamman vaikutuksista ja merkityksestä opiskelun kannalta. Opettajien perehdyttämiskoulutuksen velvollisuus ja vastuu voitaisiinkin säätää makrotasolla lainsäädännöllä. Toisaalta myös opettajankoulutus ja erityisesti aineenopettajien koulutus kaipaa nykyistä huomattavasti enemmän erityispedagogista oppiainesta.

Yläasteen koulun ja aivovaurioisten, neurologisesti vammaisten ja pitkäaikaissairaiden erityiskoulun fyysinen läheisyys luo erinomaiset yhteistyömahdollisuudet, joita tässä tutkimuksessa olikin osaksi osattu hyödyntää. Liikuntavammainen oppilas osallistui yleensä erityiskoulun liikuntatunneille, jolloin hän sai asiantuntevaa ja liikuntavammaisen oppilaan yksilölliset taidot huomioon ottavaa opetusta. Oppilas oli myös päässyt osallistumaan urheilukilpailuihin erityiskoulun joukkueessa. Erityiskoulun ja yläasteen välillä oli toiminnallista integraatiota yhteisen ruokailun ja yhteisten opettajaresurssien käytön merkeissä. Erityiskoulun jotkut oppilaat olivat myös osaintegroituja muutamille yläasteen tunneille. Koulujen yhteistyötä voitaisiin kuitenkin vielä entisestään kehittää. Yläasteen aineenopettajien perehdyttäminen onnistuisi hyvin erityiskoululla, erityisluokanopettajat voisivat tarjota asiantuntija-apuaan yläasteen integraatiota toteuttaville opettajille ja yläasteen opettajat voisivat käydä seuraamassa opetusta erityiskoulun oppitunneilla saaden näin käytännön vinkkejä liikuntavammaisten oppilaiden opetuksen eriyttämiseen ja oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen oppitunneilla.

Integraation onnistumiseen ja sen kehittymiseen liittyy väistämättä kysymys myös resursseista. Vammaisen oppilaan integraatiota suunniteltaessa tulee lähteä liikkeelle tapauskohtaisesti oppilaan tarvitsemista palveluista: mitä resursseja kyseisen oppilaan integraation onnistuminen vaatii. Myös ympäristö tulisi usein sopeuttaa oppilaan vammaisuuteen ja luoda tarvittaessa monenlaisia kompensatiomahdollisuuksia. Integraation onnistumista säädelläänkin makrotasolla mm. sillä, miten paljon ja mitä resursseja yhteiskunta on siihen valmis panostamaan. (vrt. Ihatsu 1995, 95; Moberg 1996, 134.) Vammaisten oppilaiden integraatio yleisopetukseen tuo taloudellisten resurssien niukkuuden alla paineen myös erityiskouluihin. Integroitavien oppilaiden tarvitsemien henkilökohtaisten koulunkäyntiavustajien palkkausresurssit otetaan helposti pois erityiskoulujen resursseista, jolloin luokka- tai koulukohtainen koulunkäyntiavustaja, jonka on aikaisemmin työllistänyt moni erityiskoulun oppilas, onkin yhden vammaisen oppilaan henkilökohtaisena avustajana

yleisopetuksen luokassa. Tällöin erityiskoulujen oppilasmäärän pysyessä suhteellisen samana siellä olevien avustajien työmäärä lisääntyy ja oppilaiden saamat palvelut tämän myötä helposti heikentyvät. Tämä voi myös aiheuttaa kritiikkiä erityiskoulujen taholta integraatiota kohtaan. Integraatiota ei edistäkään resurssien siirtely kouluilta toisille, vaan integraatioon on suoraan kohdennettava tietty erillinen, oma resurssinsa.

Tarkastelemalla liikuntavammaisen oppilaan oppimisen ongelmia kahdesta toisilleen lähes vastakkaisesta näkökulmasta pystyin hyödyntämään kvalitatiivista tutkimusaineistoani syvällisesti. Eri näkökulmat näyttivät liikuntavammaisen oppilaan toiminnot eri valossa ja osoittivat konkreetisti, että koulun ongelmatilanteita on rakentavaa tarkastella useista eri näkökulmista. Koulussa ongelmiin suhtaudutaan usein hyvin yksilökeskeisesti, jolloin niiden syinä pidetään oppilaan ominaisuuksia. Kognitiivinen ja neuropsykologinen näkökulma edustivat tutkimuksessani tätä yksilökeskeistä selitystapaa ja toivat esiin liikuntavammaisen oppilaan mahdollisen neurologisen poikkeavuuden merkitykset hänen oppimisessaan. Nämä oppilaan yksilötason ongelmat tulevat kuitenkin esiin kouluyhteisön tasolla. Koulussa onkin hedelmällisempää tarkastella ongelmatilanteita yhteisön vuorovaikutussuhteita ja niiden rakenteita painottaen.

Oppimisvaikeuksien tarkastelussa Salonen ym. (1982) ottavatkin huomioon oppilaan lisäksi tilanne-, ympäristö- ja taustatekijät, jolloin oppimisen ongelmia ei nähdä ainoastaan yksilön puutteina ja vajavuutena. Eri motivaatio-orientaatiot kuvasivat hyvin liikuntavammaisen oppilaan opiskelua ja oppimista sekä oppimisen tuen merkitystä ja vaikutuksia. Henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan apu, opettajien huolehtiminen ja luokkatoverien apu tukevatkin integroidun liikuntavammaisen oppilaan koulussa selviytymistä. Toisaalta ne voivat kuitenkin estää oppilaan suoraan oppimistehtävään suuntautuvaa toimintaa vahvistaen näin hänen riippuvuuttaan tehtävän teon sosiaalisista vihjeistä (vt. Olkinuora & Salonen 1992, 205).

Ekologinen systeemiteoreettinen näkökulma soveltuukin hyvin integraatiotutkimukseen, sillä tuodessaan integraatioon yhteisöllisen näkökulman, se auttaa uusien ratkaisujen löytämistä ongelmiin. Integraatioon liittyviä ongelmia, oppilaan kasvatuksellisia erityistarpeita ja oppimisongelmia tulisikin tarkastella ekologisesti yhteisön ja sen vuorovaikutussuhteet huomioon ottaen. Integraation onnistumiseksi koko koulun tulee muuttua. Koulun

muuttuminen koskee koulun organisaatiota, opetussuunnitelmaa, pedagogiikkaa, opettajan-koulutuksen tasoa, resurssointia ja henkilökunnan yhteistyön lisäämistä. Koulu ei kuitenkaan voi muuttua yksin kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioivaksi, vaan koulun muuttumisen mahdollisuudet liittyvät yleisiin makrotason ekonomisiin, poliittisiin ja kulttuurisiin olosuhteisiin. Integraatiota voidaankin pitää koulureformin pääteasemana. (Ihatsu 1995, 82, 98-99.) Systeeminen lähestymistapa tuo koulutukseen, siihen liittyviin ongelmiin ja koulun muuttamiseen hedelmällisen näkökulman.

Tutkimukseni aihe oli hyvin laaja, minkä koin mielenkiintoisena ja haastavana. Aiheen laajuus muodostui kuitenkin myös suurimmaksi ongelmaksi tutkimukseni teossa ja viivästytti tutkimukseni valmistumista. Laajuus toi ongelmia aineiston käsittelylle ja raportoinnille vaatien pitkäaikaista prosessointia. Useista jäsentely-yrityksistä huolimatta tutkimukseni raportoinnissa on vielä päällekkäisyyksiä. Laajan ja kokonaisvaltaisen tutkimukseni tehtävänasettelun tavoitteena oli ymmärtää syvällisesti liikuntavammaisen oppilaan integraatiota yläasteella. Tähän mielestäni osaksi pääsinkin, mutta toisaalta tiiviimpään kuvailuun sekä syvempään analyysiin ja tulkintaan olisin päässyt rajaamalla tutkimustani konkreetisti enemmän. Liikuntavammaisen oppilaan selviytyminen yläasteen koulussa oppijana muodostui itselleni kiinnostavimmaksi tutkimustehtäväksi. Olisikin voinut keskittyä jo tutkimukseni lähtökohdissa tähän teemaan ja monipuolistaa tällöin tutkimukseni aineistonkeruuta kenties myös kvantitatiivisilla menetelmillä.

Integroitujen liikuntavammaisten oppilaiden tiedollisten taitojen kehittymisen kokonaisvaltainen selvittäminen yläasteen koulussa onkin tärkeä jatkotutkimuksen aihe. Olisi myös tärkeää kehittää tutkimuksen avulla yläasteen opetusta vammaisten oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet huomioivammaksi. Tällaiseen tutkimukseen tilannekohtaisten motivaatio-orientaatioiden malli tarjoaisi mielenkiintoisen ja mielestäni hyvin sovellettavissa olevan teoreettisen näkökulman. Toisaalta myös neuropsykologisen testauksen hyötyä käytännön koulutyöhön voitaisiin entistä enemmän selvittää ja tuoda integraatiota tukevaan erityisopetukseen neuropsykologisen kuntoutuksen aineksia.



**LÄHTEET**

- Aamurusko, T. 1995. Koulunkäyntiavustajalle oma ammattitutkinto. *Opettaja* 43-44; 58.
- Ahonen, T. & Räsänen, P. 1995. Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Porvoo: WSOY, 209-246.
- Autio, S. 1987. Liikuntavammaisen lapsi. Teoksessa *Opettajan sininen. Ongelmalapsi ja opettaja*. Recallmed oy., 129-151.
- Bjerstedt, Å. 1956. Interpretations of sociometric choice status. *Studia psychologica et paedagogica*. Seriesaltera 8. Lund: Gleerup.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1982. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. 4. painos. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1991. Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia. Osat 1 ja 2. *Psykologia* 4 ja 5. Suomen psykologisen seuran julkaisu.
- Böök, M. & Molarius, P. 1983. Luokan sosiaalisesta ilmastosta. Teoksessa R. Uusitalo. *Oppilas ja koulu II. Luokkayhteisöt ja oppilaiden roolit*, 51-82.
- Enqvist, S., Jakobson, M. & Wiegand, E. 1987. *Kohtauspaikkana koulu. Toimivat ihmissuhteet - luova työyhteisö*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Ferguson, D. 1994. Persons with severe developmental disabilities: "Mainstreaming to supported community membership. Artikkelin käsikirjoitus teokseen T. Husen & T. Postlethwaite (toim.) *The International Encyclopedia of Education*. 2. painos. Great Britain: Pergamon.
- Glesne, C. & Peshkin, A. 1990. *Becoming qualitative researchers: an introduction*. White Plains, New York: Longman.
- Gordon, T., Lahelma E. & Tolonen, T. 1995. "Koulu on kuin ..." Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä. *Nuorisotutkimus* 3, 3-12.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Happonen, H. 1992. Näkökulma erityisopetuksen fyysisiin ympäristöihin. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) *Erityisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa*. Opetushallitus. Raporttisarja 26, 109-134.
- Hiltunen, R. 1992. Erityisopetuksen tarkastelua neuropsykologisessa viitekehyksessä.

- Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa. Opetushallitus. Raporttisarja 26, 59-79.
- Holopainen, E. & Laakso, K. 1982. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus, 154-177.
- Home, M. D. 1985. Attitudes toward handicapped students: professional, peer and parent reactions. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Huttunen, E. 1990. Ekologinen teoria kuntoutuksessa. Teoksessa P. Sonninen, R. Mujunen & A. Klippi (toim.) Kuntoutus - mihin menossa ? Suomen logopedis-foniatrinen yhdistys ry. Julkaisu 24, 11-30.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsityötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987.
- Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 5.
- Ihatsu, M. 1990. Kehitysvammaisen oppilas peruskoulun yläasteella. Julkaisematon moniste.
- Ihatsu, M & Pulkki, A. 1990. Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Kouluhallituksen julkaisuja n:o 27. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ihatsu, M. 1992. Koulun fyysinen ympäristö terapeuttisuuden kannalta tarkasteltuna. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa. Opetushallitus. Raporttisarja 26, 81-108.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 57.
- Ikonen, O. 1995. Oppimistyyleistä ja strategioista. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Erilainen oppija 1. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Porvoo: WSOY.
- Inclusion Times 1 ja 2, 1993
- Järvelä, S. & Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa ? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. Kasvatus 28 (3), 221-233.
- Järvinen, V. 1995. Avustaja avustaa, opettaja opettaa. Vammaisen lapsi ei halua erottua luokasta. Opettaja 43-44; 58-59.

- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 105.
- Kokkonen, J., Tervonen, T. & Saukkonen, A-L. 1993. Liikuntavammaisen nuoruusiän kehityksen tukeminen. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES. Raportteja 89.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuten kasvattaminen. Helsinki: Otava.
- Kotiranta, P.-L. 1985. Lapsesta aikuiseksi. Liikuntavammaisen lapsen elämäntilanne. Invalidiliiton julkaisusarja C8. Helsinki: Invalidiliitto.
- Kouluhallituksen ryhmäkirje R 414/1985. Peruskoulun vaikeavammaisten oppilaiden koulunkäyntiavustajien koulutuksen järjestäminen. Kouluhallituksen muistio 1.9. 1985.
- KTV:n työryhmän raportti 1990. Kouluvuostajat / koulunkäyntiavustajat. Työryhmä: A. Jauhiainen, U. Kaivola, T. Kauppi, U. Siivonen, P. J. Martikainen, H. Salminen & R. Väli-Heikkilä. Kunnallisten työntekijäin ja viranhaltijain liitto. Moniste.
- Kulomäki, T. 1985. Synnynnäisesti vammaisen lapsi perheessä. Teoksessa A.-M. Oranen, K. Kauttu, E. Keinänen, K. Malmivaara & J. Myyrä. Lapsen kehityksen tukeminen. Porvoo: WSOY, 70-89.
- Kumpulainen, S. 1995. Villen sosiaalinen vuorovaikutus. Tapaustutkimus normaaliluokassa olevasta liikuntavammasta pojasta ekologisen sosiaalistumisteorian näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan proseminaari -työ.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma ? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Lahelma, E. 1994. Koulun arkea tutkimassa. Teoksessa J. Jussila & R. Rajala (toim.) Rajanylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 10, 231-239.
- Lasonen, K. 1981. Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research 44.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E.

1990. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E., Vauras, M., salonen, P., Olkinuora, E. & Kinnunen, R. 1995. Long-term development of learning activity: Motivational, cognitive and social interaction. *Educational Psychologist* 30 (1), 21-35.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lindroos, M. & Tolonen, T. 1995. "Koulu on kuin hullujenhuone" *Nuorisotutkimus* 3, 13-20.
- Lindy, M. 1982. Spina bifida cystica. Esiintyminen Suomessa vuosina 1963-72. Kliininen kuva ja hoidon pitkäaikaistulokset. Helsingin yliopistollisen keskussairaalan lastentautien klinikka.
- Liutu, M. & Vuori, B. 1990. Fyysinen yksilöintegraatio. Vammautuneiden oppilaiden fyysinen yksilöintegraatio peruskoulun ala-asteella Turun ja Porin läänissä lukuvuonna 1989-1990. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Projektitutkielma.
- Lyytinen, H. 1995. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuro psykologinen näkökulma. Porvoo: WSOY, 80-119.
- Majanen, S. & Remsu, S. 1995. Oppimisvaikeuksien ilmeneminen yläasteella. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Martikainen, IL. & Muuronen, A. 1996. Ala-asteelle integroitujen liikunta- ja näkövammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio ja kokemuksia koulukiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6/1980. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S. 1982. Integraatiotutkimus. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 285-302.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille ? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia n:o 17.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. *Kasvatus* 21 (4), 241-245.
- Moberg, S. 1993. Integraatioideologia. Teoksessa J. Hautamäki, U. Lehtinen, S. Moberg

- & K. Tuunainen. Erityispedagogiikka 1: erityispedagogiikka tieteenä. Porvoo: WSOY, 133-153.
- Moberg, S. 1994. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttaminen. *Spektri* 4 (8-9), 26-27.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresmaa & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2. 2. tarkistettu painos, 121-136.
- Moberg, S., Strömmer, K. & Tuunainen, K. 1996. Erityispedagogisen tutkimuksen luonne ja teemat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresmaa & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2. 2. tarkistettu painos, 531-533.
- Moberg, S., Strömmer, K. & Tuunainen, K. 1996. Erityispedagogiikan opinnäytteet. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresmaa & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2. 2. tarkistettu painos, 533- 540.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun ? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10.
- Murto, P. 1995. Syrjäytyjästä selviytyjäksi. Vammaisen nuoren koulutusuran tukeminen opetuksen, kuntoutuksen ja sosiaalityön moniammatillisena yhteistyönä. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Selvityksiä ja puheenvuoroja 7.
- Mäki, I. 1993. Monivammaisen lapsen arkipäivä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports 42.
- Määttä, K. (toim.) 1989. Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä. Fyysinen yksilöintegraatio opettajien, koulutoimenjohtajien ja opettajiksi opiskelevien arvioimana. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä.
- Määttä, P. 1981. Vammaiset - suuri vähemmistö. Jyväskylä: Gummerus.
- Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate - 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen ja R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- OAJ 1989. Opetuksen integraatio. Opettajien ammattijärjestön hallituksen kannanotto 21.11.1989.

- Olkinuora, E., Lehtinen, E. & Salonen, P. 1988. On the foundations of the systemic approach to research on learning difficulties. *Nordisk Pedagogik* 2, 55-58.
- Olkinuora, E. & Salonen, P. 1992. Adaptation, motivational orientation and cognition in a subnormally performing child: A systemic perspective for training. Teoksessa B. Y. L. Wong (toim.) *Contemporary intervention research in learning disabilities. An international perspective*. New York: Springer-Verlag, 190-213.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Rauste-von Wright, ML. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Riita, T. 1997. Hydrokefalus-lasten kehitys ja neuropsykologiset häiriöt. Teoksessa T. Ahonen; T. Korhonen; T. Riita; M. Korkman & H. Lyytinen. *Aivot ja oppiminen. Kliinistä lastenneuropsykologiaa*. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 206-214.
- Riita, T. & Ahonen, T. 1997. Cp-oireyhtymän neuropsykologiaa. Teoksessa T. Ahonen; T. Korhonen; T. Riita; M. Korkman & H. Lyytinen. *Aivot ja oppiminen. Kliinistä lastenneuropsykologiaa*. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 187-205.
- Salminen, J. 1989. *Erytispedagogiikka ja erityisopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Salonen, P., Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti I: Esitutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:86.
- Salonen, P. 1988. Learning disabled children's situational orientations and coping strategies. *Nordisk Pedagogik* 2, 70-75.
- Silvolahti, K. 1991. *Koulunkäyntiavustajat peruskoulussa. Koulunkäyntiavustajien työ, koulutus ja työtyytyväisyys*. Jyväskylän yliopisto. Erytispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Sinervo, L. & Talkkari, M. 1993. *Monivammaisen lapsen sosiaalinen asema päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä yliopisto. Erytispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Spradley, J. P. 1979. *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Spradley, J. P. 1980. *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 23 (3), 276-280.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki : Kirjayhtymä.
- Tenhunen, T. 1995. Peruskouluko valmis integraatioon ? *Kasvatus* 3, 261-267.
- Toukonen, M. L. 1992. Vammaisten ja pitkäaikaissairaana lapsen integrointi yleisopetuksessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Uotinen, S. 1995. Vaikeasti vammaisen lapsi leikkikaverina. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Uusitalo, R. 1983. Oppilaan ja koulun suhteesta. Teoksessa R. Uusitalo (toim.) *Oppilas ja koulu II. Luokkayhteisöt ja oppilaiden roolit*. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen monisteita n:o 40, 159-177.
- Virpiranta-Salo, M. 1992. Vanhemmuus pienen vammaisen lapsen perheessä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports 37.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. *Viikeri. Erityisopetus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Westby, C. E. 1990. Ethnographic interviewing: asking the right questions to the right people in the right ways. *Journal of Childhood Communication Disorders* 13 (1), 101-111.

## LIITE 1 Kirje aineenopettajille

Hei !

11.1.1996

Olen erityispedagogiikan opiskelija Jyväskylän yliopistossa ja olen aloittamassa pro gradu - tutkielmani tekoa. Tarkoitukseni on gradussani tutkia kuinka liikuntavammaiset oppilaat selviytyvät normaaliyläasteella. Tutkimuksessani selvitän oppilaiden koulupäivän arkea seuraamalla kuinka liikuntavammaiset oppilaat ovat integroituneet kouluyhteisönsä Toisena tavoitteena tutkimuksessani on selvittää mitä valmiuksia aineenopettajilla on kohdata integroitu liikuntavammaisen oppilas: mitä ongelmia heillä on ollut ja ovatko he saaneet tarvitsemaansa tukea. Tutkimukseni tulee olemaan muutaman oppilaan tapaus tutkimus. Koulunne oppilas - - on tutkimukseni ensimmäinen tapausoppilas.

Tutkimukseni aineistonkeruun suoritan havainnoimalla - - koulupäivän eri tilanteissa; tulen seuraamaan eri oppitunteja ja toivon voivani keskustella kanssanne - - opetuksesta ja koulunkäynnistä yleensä. Tunneilla seurattessani teen muistiinpanoja. Oppitunteja seuraamaan tulen tietenkin teidän luvallanne. Havainnoimalla keräämääni tietoa täydennän - - itsensä, opettajien ja mahdollisesti joidenkin oppilaiden haastatteluilla, jotka nauhoitan. Aineenopettajien valmiuksia ja tuen tarvetta integroidun liikuntavammaisen opetukseen selvitän opettajien haastattelulla. Toivon teidän suostuvan tulemaan mukaan tutkimukseeni. Suostumusta mahdolliseen haastatteluun tulen vielä kysymään tarkemmin.

Toivon voivani seurata - - koulunkäyntiä erikseen sovittuina aikoina tammi-helmi-maaliskuussa, jolloin suoritan myös suurimman osan haastatteluista. Tulen tekemään päättöharjoitteluni yläasteen erityisopetusosuuden koululenne erityisopettaja - - ohjaukseen 18.3. - 12.4., jolloin minulla on vielä mahdollisuus täydentää keräämääni aineistoa. Aloitan oppituntien seuraamisen viikolla 3 luokan yhteisellä tunnilla, jolloin esittäydyn oppilaille kertoen, että tulen seuraamaan luokan elämää. En halua luokassa korostuvan, että seuraan - - selviytymistä yläasteella.

Ystävällisin terveisin

Sari Kumpulainen  
Rajakatu 26 A 12  
40200 Jyväskylä  
puh: 616208



## LIITE 2 Opettajien haastattelurunko

- kokemukset Villen opettamisesta
- mitä opettaja miettinyt Villen koulunkäynnissä
- opettajan kokemus ja koulutus erityispedagogiikan alueelta
- miten opettaja perehdytetty Villen opettamiseen
- opettajan lisätuen tarve
- Ville oppilaana
- Villen opetusjärjestelyt
- Villen rooli ryhmissä
- Villen avuntarpeet koulussa
- koulunkäyntiavustajan merkitys ja rooli
- erityisopettajan rooli
- luokka kokonaisuutena
- luokan ilmapiiri
- luokan sosiaaliset suhteet
- kiusaaminen luokassa
- luokkatovereiden suhtautuminen Villeen
- opettajan suhtautuminen yleensä liikuntavammaisen oppilaiden integraatioon
- edellytykset liikuntavammaisen integraation onnistumiselle yläasteella
- mitä muuta miettinyt Villen koulunkäynnin suhteen

### LIITE 3 Koulunkäyntiavustajan haastattelurunko

- kokemukset Villen avustamisesta yläasteella
- yläasteen syksy
- työtehtävät
- Villen avuntarve
- tukiopetus
- Villen opetusjärjestelyistä
- tarvitsetko lisätukea / koulutusta Villen avustamiseen
- roolisi Villen avustajana
- erityisopettajan rooli
- Villen luonne
- sinun ja Villen suhde
- millainen luokka on kokonaisuutena

## LIITE 4 Oppilaiden haastattelurunko

### 1. KOULUKOKEMUKSET

- koulunkäynti yläasteella
- millainen koulusi on
- tulevaisuuden suunnitelmat

Villellä lisäksi:

- tavallisen koulupäivän kuvailua
- onko tiloja mihin ei pääse

### 2. OPPIJANÄKEMYKSET

- aine mistä pidät eniten / vähiten
- vaikea / helppo aine
- oman koulumenetyksen arviointi
- luokan oppilas, joka tarvitsisi koulunkäynnissä lisätukea

### 3. VUOROVAIKUTUSSUHTEET

- opettajien kuvailua
- "hyvän" ja "huonon" opettajan piirteitä
- millainen luokka on
- ystävyysuhteet
- kaverit koulussa ja vapaa-ajalla
- luokan sisäiset kaveriporukat
- välituntien viettotavat
- vapaa-ajan viettotavat
- ryhmien muodostuminen ryhmätöitä varten
- onko luokalla syrjittyjä oppilaita
- kiusataanko luokalla, miten, ketä
- suhtautuminen avustajan läsnäoloon luokassa, miksi on luokassa

Villellä lisäksi :

- suhde avustajaan
- avustajan kuvailua

#### LIITE 4 jatkuu

- millainen hyvä avustaja
- luokkatovereiden suhtautuminen siihen, että Villellä on avustaja
- kaverit erityiskoulusta

#### 4. MUUT

- minun läsnäoloni vaikutus luokassa

Villellä lisäksi :

- asunnon muuton vaikutus

Villen haastattelussa lisäksi seuraavat teemat:

#### 5. OPETUSJÄRJESTELYT

- liikuntatuntien arviointia
- kotitaloustuntien arviointia
- käsityötuntien arviointia
- keskustelua esimerkkitalanteista
- miltä tuntuu kun ei pysty osallistumaan kaikkeen

#### 6. TUEN TARVE

- asiat, joissa tarvitsee apua koulussa
- tukiopetuksen tarve
- mihin tulee tarvitsemaan avustajaa tulevaisuudessa

## LIITE 5 Sosiometrinen kyselylomake

HEI

Seuraava kysely liittyy gradu -työhöni. Vastaa jokaiseen kysymykseen ja muista merkistä paperiin myös oma nimesi. Saat valita vastaukseksi keitä tahansa luokaltasi unohtamatta niitä, jotka ovat nyt poissa koulusta. Saat valita vastaukseksi saman henkilön useampaan kertaan. Vastaa kyselyyn itsenäisesti juttelematta muiden kanssa. Kukaan tovereistasi ei saa tietää vastauksiasi sillä, tulen pitämään ne salassa.

Muista :

1. Saat valita vain oman luokkasi keskuudesta.
2. Kirjoita kunkin valitsemasi oppilaan etunimi ja samannimisillä myös sukunimen ensimmäinen kirjain.
3. Saat valita saman henkilön useampaan kertaan.
4. Vastaa kysymyksiin itsenäisesti.
5. Vastaa myös miksi-kysymyksiin.
6. Peitä vastauksesi, että kukaan ei vahingossakaan näe valintojasi.

Terveisin

Sari

## LIITE 5 jatkuu

## KYSELY

Oma nimesi

Vastaa seuraaviin kysymyksiin.

1. Ketkä ovat kolme parasta luokkakaveriasi ?

1. Miksi ?

2. Miksi ?

3. Miksi ?

2. Kenestä luokkatoveristasi et oikein pidä ?

Miksi ?

3. Kenen luokkatoverisi kanssa olisit mieluiten välitunnilla ?

Miksi ?

4. Kenen luokkatoverisi kanssa pelaisit mieluiten tietokonepelejä ?

Miksi ?

5. Ketä luokkatoveriasi et haluaisi ottaa mukaasi lomamatkalle ?

Miksi ?

6. Kenen luokkatoverisi kanssa tekisit mieluiten pari- tai ryhmätyötä ?

Miksi ?

7. Kenen luokkatoverisi kanssa et työskentelisi oikein mielelläsi ?

Miksi ?

8. Kenet luokkatoverisi valitsisit luokkatoimikunnan puheenjohtajaksi ?

Miksi ?

9. Kuka luokassanne on usein yksin ?