

**YKSILÖINTEGRAATIO MUSIIKINOPETUKSESSA -
TAPAUSTUTKIMUS KEHITYSVAMMAISEN OPPILAAN
OPISKELUSTA PERUSKOULUN ENSIMMÄISEN LUOKAN
MUSIIKINOPETUKSESSA**

Hanna-Mari Hurskainen

Samu Pulkkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

11.12.1996

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

HURSKAINEN, H-M. & PULKKINEN, S.: Yksilöintegraatio musiikinopetuksessa - tapaustutkimus kehitysvammaisen oppilaan opiskelusta peruskoulun ensimmäisen luokan musiikinopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1996. - 115 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimme kymmenenvuotiaan kehitysvammaisen tytön integrointia lukukaudeksi yleisopetuksen ensimmäisen luokan musiikkitunneille. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata musiikki-integraatioprosessi mahdollisimman tarkasti ja selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat sen onnistumiseen ja miten musiikki toimii integroivana aineena. Lisäksi tutkimme oppilaan sosiaalista ja kognitiivista integroitumista.

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Haastattelimme luokanopettajaa, erityisopettajaa ja koulunkäyntiavustajaa ennen integraatiota ja sen jälkeen puolistrukturoidun teemahaastattelun periaatteella. Tarkkailimme lukukauden ajan kaikki integroidut musiikkitunnit ja pidimme havainnoistamme päiväkirjaa. Analysoimme aineiston kvalitatiivisesti sisältöalueittain, jotka määräytyivät tutkimustehtävän, aiempien tutkimusten sekä omien havaintojemme perusteella.

Tutkimuksemme integraatioprosessi onnistui hyvin. Syitä onnistumiseen olivat harkittu sijoituspäätös, avustajan mukanaolo, sopivan tasoinen ryhmä, oppilaan hyvä motivaatio sekä opettajien ja avustajan myönteinen suhtautuminen integraatioon. Vaikka integraatiojakson aikana ei syntynyt paljon sosiaalisia kontakteja, jakso oli integroidun oppilaan kannalta hyödyllinen ja tuki monia hänen henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa tavoitteita, erityisesti itsenäistymisen, itsetunnon, keskittymisen ja omien tarpeiden tunnistamisen alueilla.

Tutkimuksemme tulokset ovat samansuuntaisia ulkomaalaisten musiikki-integraatiotutkimusten kanssa. Tutkimuksemme perusteella myös Suomessa on hyvät mahdollisuudet musiikki-integraation toteuttamiseen. Integraatiolla on edellytykset onnistua, jos sijoituspäätös on tehty harkitusti, jos integraatiolla on riittävä tuki ja jos integraation eri osapuolet

suhtautuvat siihen myönteisesti. Integraation yleistymisen esteenä näyttää kuitenkin olevan tiedon, kokemusten ja arvostuksen puute: opetuksen resursseja ei ohjata integraatioon eikä opettajia kannusteta integraatoratkaisuihin.

Avainsanat:

- integraatio
- sosiaalinen integraatio
- kognitiivinen integraatio
- mainstreaming
- erityisopetus
- kehitysvammaisuus
- musiikinopetus

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 ERITYISOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN SUOMESSA	3
2.1 Erityisopetuksen muodot	3
2.2 Vammaisuus opetuksen näkökulmasta	4
2.2.1 Kehitysvammaisuus	4
2.2.2 Harjaantumisopetus Suomessa	5
3 INTEGRAATIO - ERITYISOPETUKSEN YKSI TOTEUTTAMISTAPA	7
3.1 Integraatio ja sen rinnakkaiskäsitteitä	7
3.2 Eri integraatoratkaisut	9
3.3 Integraatiotasot ja -päämäärät	10
3.3.1 Hallinnollinen näkökulma	10
3.3.2 Yksilökeskeinen näkökulma	12
3.4 Integraation historiaa	14
3.4.1 USA	14
3.4.2 EU-maat	15
3.4.3 Suomi ja muut Pohjoismaat	16
3.5 Integraatio musiikinopetuksessa	17
3.5.1 Musiikki integroivana aineena ja musiikki-integraation tutkiminen	17
3.5.2 Musiikki-integraation tavoitteet	19
4 MUSIIKKI-INTEGRAATION ONNISTUMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT	21
4.1 Sijoituspäätökset	21
4.2 Integraation tukeminen	24
4.3 Opettajan asenne ja suhtautuminen integraatioon	26
4.4 Opettajan tiedot ja taidot	28
4.5 Opetusjärjestelyt ja -menetelmät	29

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	33
5.1 Tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä	33
5.2 Tutkimustehtävä	36
5.3 Tiedonkeruumenetelmät	37
5.3.1 Havainnointi ja videointi	37
5.3.2 Kenttämuistiinpanot	38
5.3.3 Haastattelu	39
5.4 Aineiston analysointi ja raportointi	41
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	43
6 INTEGRAATION TAUSTA JA VALMISTELU	46
6.1 Koulu ja harjaantumisloukat	46
6.2 Maija - integroitava oppilas	47
6.3 Integraatioprojektin alkuvaiheet	51
6.3.1 Integraatioon valmistautuminen	51
6.3.2 Eri osapuolten ajatuksia integraatiosta	53
6.4 Integraation tavoitteet	54
7 INTEGRAATIOJAKSON TOTEUTUMINEN	57
7.1 Musiikkitunnit	57
7.1.1 Käytännön järjestelyt	57
7.1.2 Musiikinopetuksen sisällöt	58
7.1.3 Työtavat	59
7.2 Luokan ilmapiiri	60
7.3 Maija musiikkitunneilla	61
7.3.1 Olemus ja keskittymiskyky	61
7.3.2 Suoriutuminen	63
7.4 Sosiaaliset kontaktit	64
7.4.1 Maija ja muut oppilaat	64
7.4.2 Maija ja opettaja	66
7.5 Avustajien toiminta	67
7.6 Opettajan toiminta	70

8 TULOSTEN TARKASTELUA	72
8.1 Kognitiivinen integraatio	72
8.1.1 Majjan HOPS:n tavoitteiden toteutuminen	72
8.1.2 Musiikinopetuksen yleisten tavoitteiden toteutuminen	73
8.2 Sosiaalinen integraatio	74
8.2.1 Suhtautuminen toisiin, itsetunto ja minäkuva	74
8.2.2 Integraation hyöty luokan ja koulun kannalta	76
8.3 Musiikki integroivana aineena	77
8.4 Integraation tukeminen	78
8.5 Integraatio eri osapuolten kokemana	81
9 POHDINTA	83
9.1 Tutkimustulosten pohdintaa aikaisempien tutkimusten valossa	83
9.2 Tutkimuksen arviointia	85
9.3 Integraation etiikka ja tulevaisuudennäkymiä	88
LÄHTEET	93
LIITTEET	99

1 JOHDANTO

Kiinnostus integraatioon ja sen tutkimiseen on viime vuosien aikana lisääntynyt voimakkaasti. Koska nykyisissä koululaeissa ja opetussuunnitelmissa suositellaan integraatiota, opettajat ja päättäjät toivovat konkreettista näyttöä onnistuneista integraatiotapauksista sekä käytännönläheistä tietoa ja tietotaitoa integraation alueelta. Näihin toiveisiin onkin jo alettu vastata: aivan viime vuosina Suomessa on ilmestynyt muutamia laadullisia tutkimuksia erilaisista integraatiotilanteista (esim. Kuronen 1994; Heikinaro-Johansson 1995; Jylhä 1995).

Ulkomailla - erityisesti USA:ssa - laadullisia integraatiotutkimuksia on tehty runsaasti. Tutkimuksista välittyy selkeästi USA:n lainsäädäntö, kulttuuri ja integraatiooperinteet eikä niitä voi suoraan soveltaa Suomen olosuhteisiin. Saimme kuitenkin tarpeellista pohjatietoa omaa tutkimustamme varten tutustumalla ulkomailla tehtyihin musiikki-integraatiotutkimuksiin, sillä aloittaessamme tutkimuksemme tekoa pari vuotta sitten lähes kaikki löytämämme suomalaiset integraatiotutkimukset olivat vielä hallinnollisesta näkökulmasta tehtyjä kvantitatiivisia kartoituksia. Tällä hetkellä Suomessa ollaan kuitenkin selvästi siirtymässä hallinnollisesta näkökulmasta uudentyypiseen yksilökeskeiseen integraationäkökulmaan. Käytännönläheisillä ja kuvailevilla integraatiotutkimuksilla onkin juuri nyt selvästi tilausta.

Musiikki on monien tutkimusten mukaan otollinen aine integrointiin. Vammaiset ja ei-vammaiset lapset kokevat usein musiikin samantapaisesti; parhaimmillaan musiikki tarjoaa elämyksiä ja kanavan itseilmaisuun. (Graham 1988, 29 - 33; Pilotte 1990, 51 - 52; Schock 1990, 50 - 51.) Musiikinopetuksen tavoitteet ovat alkuopetuksessa ja harjaantumisopetuksessa pitkälti samansuuntaiset: yhteinen tekeminen korostuu ja yksilösuorituksia on vähän. Myös musiikki-integraatiotutkimus on uutta Suomessa; vaikka monet tutkijat (esim. Rajala 1987) pitävätkin musiikkia hyvänä aineena integrointiin, musiikki-integraation tutkiminen on tähän asti jäänyt Suomessa pelkästään kiinnostuksen asteelle. Kuitenkin musiikki on liikunnan ja kuvaamataidon ohella aine, johon vammaisia oppilaita luultavimmin ensiksi integroidaan.

Halusimme saada mahdollisimman käytännönläheistä tietoa siitä, miten kehitysvammaisen

oppilaan musiikinopiskelu onnistuu yleisopetuksen luokalla, mitä toimenpiteitä integraatio vaatii onnistuakseen ja miten luokan- ja erityisopettaja, oppilaat ja vanhemmat suhtautuvat integraatioon. Tällaisen tiedon hankkimiseen sopii parhaiten pitkäaikainen tapaustutkimus. Päätimme tutkia vain yhtä tapausta puolen vuoden ajan, koska meillä ei ollut mahdollisuutta opinnäytetyön puitteissa laajempikestoiseen tai useamman tapauksen käsittävään tutkimukseen. Näkökulmamme integraatioon on tavallisuudesta poikkeava: luokan- ja musiikinopettajaopiskelijoina lähestymme integraatiota melko harvinaisesta yleisopetuksen näkökulmasta.

Tämä tutkimus kertoo yhden harjaantumislukalla opiskelevan kehitysvammaisen oppilaan yksilöintegraatiosta peruskoulun ensimmäisen luokan musiikinopetukseen. Tutkimuksessa kuvataan koko integraatioprosessi: musiikki-integraatioon valmistautuminen, prosessin eteneminen ja sen loppuminen. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole antaa kaikenkattavaa tietoa integraatiosta tai esittää argumentteja integraation puolesta tai sitä vastaan. Pyrimme kuvaamaan yhtä integraatiotapausta - nimenomaan musiikki-integraatiota - mahdollisimman tarkasti ja valaisevasti, jotta integraatiota suunnittelevat tai toteuttavat voisivat saada tutkimuksestamme uusia käytännön ideoita ja näkökulmia työhönsä.

2 ERITYISOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN SUOMESSA

Suomessa on yleinen oppivelvollisuus, jonka piiriin kuuluvat kaikki oppivelvollisuusikäiset lapset ja nuoret. Tämä tarkoittaa sitä, että kunnat ovat velvollisia järjestämään kaikille oppivelvollisuusikäisille lapsille ja nuorille opetusta sukupuolesta, kansallisuudesta, vammasta tai sairaudesta riippumatta. Koululainsäädännössä määritellään, kuinka eri tavoin poikkeavien oppilaitten opetus tulee järjestää; jos oppilas ei suoriudu yleisopetusryhmässä tai ei sopeudu siihen, hänen tulee saada erityisopetusta.

2.1 Erityisopetuksen muodot

Erityisopetus on opetusta, jota annetaan niille vammautuneille tai kehityksessään viivästyneille oppilaille, jotka eivät suoriudu peruskoulun muussa opetuksessa. Sitä annetaan myös oppilaille, jotka eivät tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi sopeudu muuhun opetukseen. Peruskouluasetuksen 10. §:n mukaan erityisopetuksen tarpeen määrittely perustuu oppilaan psykologiseen ja lääketieteelliseen tutkimukseen. (Ihatsu & Pulkki 1990, 7.)

Erityisopetus voi olla luokkamuotoista, jolloin erityisopetusta tarvitsevat oppilaat opiskelevat omissa luokissaan koulutuksellisesti erillään muista oppilaista. Lievissä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksissa se voi olla myös osa-aikaista, jolloin oppilas opiskelee normaalissa luokassa yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan, mutta saa joillakin tunneilla ns. osa-aikaista erityisopetusta. (Ihatsu & Pulkki 1990, 7.) Osa-aikaisessa erityisopetuksessa erityisopettaja antaa yleensä erillisessä erityisopetukseen varatussa tilassa oppilaalle henkilökohtaista erityisopetusta. Erityisopetusta voidaan antaa myös oppilaalle, joka on ns. integroitu yleisopetusryhmään. Tällöin henkilökohtaisen tai mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskeleva oppilas saa osalla tunneista erityisopettajan apua joko omassa luokassaan, erityisopettajan työtilassa tai erityisluokassa.

Erityisopetuksessa oppilaiden tulee ensisijaisesti saada opetusta yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Jos se ei ole mahdollista, opetussuunnitelmaa mukautetaan oppilaan opetuksellisia tarpeita vastaaviksi. Yleisopetuksen opetussuunnitelman lisäksi on olemassa

mukautetun opetuksen (EMU) opetussuunnitelma (1986), harjaantumisopetuksen (EHA) opetussuunnitelma (1986) ja kuulovammaisten (EKU) opetussuunnitelma (1987). Lukuvuodesta 1987 - 88 lähtien EHA- ja EMU -oppilaita on voitu opettaa luokkamuotoisen opetuksen lisäksi myös yleisopetusryhmissä ns. yksilöintegroituina. Heitä voidaan opettaa joko yleisopetuksen tai erityisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. (Ihatsu & Pulkki 1990, 9 - 10.)

2.2 Vammaisuus opetuksen näkökulmasta

2.2.1 Kehitysvammaisuus

Kehitysvammaisuuden eri määritelmissä korostetaan hieman eri asioita. Suomen kehitysvammalainsäädännössä kehitysvammainen määritellään henkilöksi, jonka kehitys on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vamman tai vian vuoksi (Saarela & Saarela 1984, 11 - 16).

Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma HOPS (1979, 2) erottaa kehitysvammaisuuden psyykkisestä kehitysvammaisuudesta. Sen mukaan psyykinen kehitysvammaisuus ei ole sairaus, vaan monisäikeinen lääketieteellis-sosiaalinen yleiskäsite. Psyykkisesti kehitysvammaisia ovat määritelmän mukaan henkilöt, jotka eivät älyllisen jälkeenjääneisyytensä vuoksi tule toimeen jokapäiväisessä elämässä ilman apua (Moberg & Ikonen 1980, 3).

Ikonen (1984) syventää psyykkisen kehitysvammaisuuden käsitettä. Psyykinen kehitysvammaisuus saa alkunsa joko ennen syntymää, syntymähetkellä tai lapsen ensimmäisten elinvuosien aikana ja se aiheuttaa merkitsevästi alemman yleisen älykkyyden sekä heikentää adaptiivista eli sopeutuvaa käyttäytymistä. Älykkyyden ja adaptiivisen käyttäytymisen vajavuuksien lisäksi psyykkisesti kehitysvammaisilla on usein puutteita myös persoonallis-sosiaalisilla ja sensomotorisilla alueilla. Persoonallis-sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi yksilöiden välisten suhteitten luomisen ja ylläpitämisen taidot, erilaisten viestien vastaanottamistaidot ja taito mukautua ympäröivään kulttuuriin. Sensomotorisia taitoja ovat esimerkiksi karkea- ja hienomotoriset taidot, auditiivisen ja visuaalisen havaitsemisen tai-

dot sekä kyky hallita ekspressiivistä kieltä. (Ikonen 1984, 1.)

Suomessa lasten kehityksen seuranta on melko tiivistä. Psykkinen kehitysvammaisuus voidaan todeta standardoitujen älykkyystestien avulla jo lapsen ensimmäisinä elinvuosina, kuitenkin viimeistään esikoulussa tai koulussa (Saarela & Saarela 1984, 17 - 19). Ikonen (1984) kuitenkin toteaa, että yksilöiden kykyjen vertaaminen koulumenestys- ja älykkyystesteillä on kyseenalaista, koska termien määrittelyminen on vaikeaa ja vaikuttaa paljon testituloksiin. Suomessa ongelma on suurempi kuin monessa muussa maassa, koska psykkinisesti kehitysvammaisia varten ei ole standardoituja testejä, joissa otettaisiin huomioon heidän poikkeavat taustatekijänsä. Lukuisat testit yhdessä WHO:n luokituksen kanssa luovat kuitenkin riittävän pohjan kehitysvammaisuuden asteen määrittelylle. Koska älykkyystesti on helppo ja taloudellinen suorittaa ja sen reliabelius on korkea, sitä on voitu käyttää myös väärin, esimerkiksi oikean koulumuodon testaamisen suhteen. (Ikonen 1984, 2 - 3.)

Kehitysvammaisia on kohdeltu eri aikoina hyvin eri tavoin: milloin säälien ja ylihuolehtien, milloin taas hyljeksien ja laiminlyöden. Heidän kohteluunsa on vaikuttanut suuresti lääketieteen kehittyminen ja eri kulttuureissa kulloinkin vallalla olleet luulot ja uskomukset. Esimerkiksi kohtalon, pahan voiman tai jonkin synnin on uskottu aiheuttaneen suvussa kehitysvammaisuutta. Kehitysvammaisia on sekä julmasti brutalisoitu että pyritty integroiimaan yhteiskuntaan. (Saarela & Saarela 1984, 11 - 16.) Viime vuosina vammaisuuteen suhtautuminen on muuttunut vammakeskeisyydestä haittakeskeisyyteen, yksilön ja hänen ympäristönsä välisen suhteen tarkasteluun (Murto 1992, 2).

2.2.2 Harjaantumisopetus Suomessa

Kehitysvammaisille tarkoitetun harjaantumisopetuksen alkusysäys tapahtui kehitysvammain ansiosta vuonna 1977. Harjaantumisopetus alkoi kehittyä voimakkaimmin erityishuoltopiirien keskuslaitosten yhteydessä. Asetuksessa harjaantumisopetuksesta (1979) määriteltiin harjaantumisopetuksen tavoitteet ja järjestelyt. Siinä harjaantumisopetus määriteltiin tietyin periaattein ja menetelmin toteutetuksi erityisopetukseksi, jota annetaan harjaantumiskoulussa tai muulla tarkoituksenmukaisella tavalla. (Ikonen 1989, 7 - 9.)

Vuonna 1985 voimaan tullut uusi peruskoululaki siirsi harjaantumisopetuksen (EHA1) osaksi peruskoulua. Kyseinen koululaki on ollut yksi tärkeimmistä lakiuudistuksista koko erityisopetuksen kentällä: sen mukaan ketään ei enää vapauteta oppivelvollisuudesta, vaan jokaiselle oppivelvollisuusikäiselle oppilaalle tulee tarjota hänelle mahdollisimman sopiva oppimisympäristö. Lain tultua voimaan peruskoulun piiriin kuului kaikki opetus lukuunottamatta vaikeimmin vammaisten opetusta, joka jäi edelleen sosiaali- ja terveyshallituksen alaisuuteen osaksi kehitysvammaisten erityishuoltoa. (Ikonen 1984, 5 - 10).

Myös vaikeimmin vammaisten opetusta ollaan siirtämässä osaksi peruskoulua. Siirtoa koskeva lakiesitys on tämän tutkimuksen valmistuessa eduskunnan käsiteltävänä. Jos esitys hyväksytään, vaikeimmin vammaisten opetus siirtyy peruskouluun 1.8.1997. Tällöin Suomessa kaikki oppivelvollisuusikäisten opetus järjestetään peruskoulussa. (Heinonen 1996.)

Harjaantumisopetuksessa käytetään pääasiassa harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmaa, joka julkaistiin vuonna 1988. Sitä käytetään enimmäkseen luokkamuotoisessa harjaantumisopetuksessa, mutta sitä voidaan soveltaa myös peruskoulun yleisopetuksen ja mukautetun opetuksen opetusryhmissä silloin, kun näihin opetusryhmiin on integroitu harjaantumisopetuksen oppilaita. (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita EHA EKV EMU 1988, 11.)

Suurin osa harjaantumiskoulujen eli EHA1:n oppilaista on lievästi tai keskiasteisesti kehitysvammaisia. EHA2:ssa suurin osa taas on vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisia. Kehitysvammaisten jako eri opetukseen ei ole yksiselitteistä. Oppilaan koulusijoitusta päätettäessä on aina otettava huomioon myös mahdolliset lisävammat ja oppilaan käyttäytyminen. Koulupäätökseen voi vaikuttaa yhtä paljon koulujen sijainti ja niiden opettaja- ja oppilastilanne kuin oppilaan älykkyystaso. (Ikonen 1989, 11 - 12.)

3 INTEGRAATIO - ERITYISOPETUKSEN YKSI TOTEUTTAMIS- TAPA

3.1 Integraatio ja sen rinnakkaiskäsitteitä

Integraatiolla tarkoitetaan sekä yhdentämistä eli integroimista että yhdentymistä eli integroitumista. Integraatio-käsitteen merkitys on kuitenkin epäselvä ja sisältö hajanainen. Käsitettä käytetään usein epämääräisesti ja jopa aivan väärissä yhteyksissä. (Ihatsu 1987, 35; Moberg & Ikonen 1980, 54.)

Opetuksellisesti integraatiolla tarkoitetaan yleensä vammaisen oppilaan yksilöllistä sijoittamista yleisopetuksen ryhmään. Vammaisen oppilaan opettaminen erityisopetuksessa (segregaatio) tai yleisopetuksen yhteydessä (integraatio) on yksilöllinen ratkaisu, joka tulisi tehdä lapsen tai nuoren parasta ajatellen. Vammaisen oppilaan kannalta integraatio merkitsee sitä, että hänen erityishuoltonsa ja -opetuksensa pyritään järjestämään yleisten huolto-, kuntoutus- ja opetuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. (Moberg & Ikonen 1980, 58 - 59; Murto 1992, 1.)

Mainstreaming on USA:ssa laajassa käytössä oleva opetuksen integraatioon liittyvä käsite. Mainstreamingin katsotaan saaneen alkunsa vuonna 1975, jolloin säädettiin vammaisten opetukseen USA:ssa tähän saakka laajimmin vaikuttaneet lait (Public Law 94 - 142). Tuolloin kaikki oppivelvollisuusikäiset, vammoista riippumatta, siirtyivät julkisen opetuksen piiriin ("The education for all handicapped children"). USA:ssa *mainstreaming*-sanaa käytetään yleisesti integraatiota käsittelevässä kirjallisuudessa. Integraatio ja *mainstreaming* eivät ole synonyymejä, mutta niillä on paljon yhtäläisyyksiä.

Mainstream tarkoittaa suomeksi *valtavirtaa*. Mainstreamingissä on pohjimmiltaan kysymys pyrkimyksestä saada mahdollisimman suuri osa lapsista kasvatuksellisen valtavirran vietäväksi. Käsitteen sisältö alkaakin hahmottua, kun ajattelee mielessään, millainen on virtaava joki: voimme kuvitella suurimman osan laskevasta vedestä kulkevan "valtavirtaa" myöten. Toisaalta virrassa on myös paikkoja, joissa osa vedestä kulkee pienempiä puroja pitkin, kuitenkin samaan suuntaan valtavirran kanssa.

Mainstreaming-sanalla on käytännön koulumaailmassa useita eri merkityksiä. Mainstreaming on käytännön ilmaisumuoto USA:ssa erittäin tärkeälle opetuksen periaatteelle. Darrow'n (1990) mukaan mainstreaming ei ole enää opetuksellinen tunnus- tai iskusana, jollainen se ilmeisesti on aluksi ollut, vaan se kuuluu koulun arkisanastoon. Erityisoppilaita ei enää jalomielisesti oteta normaaliluokkaan vaan he ovat luokan tasavertaisia oppilaita. Toisaalta mainstreaming on erityisopetuksen muoto, joka alkaa erityistarpeita vaativien oppilaiden diagnosoinnista. Jos oppilasta opetetaan normaaliluokalla, hänen kohdallaan puhutaan mainstreamingista. (Darrow 1990, 36 - 37; Thompson 1990, 35.)

Atterbury (1989, 33) määrittelee mainstreamingin tavoitteet seuraavasti:

1. Mahdollisimman moni vammaisen lapsi opiskelee yhdessä terveiden lasten kanssa.
2. Erityiskouluihin ja -luokkiin sijoitetaan oppilaita vain siinä tapauksessa, että heidän vammansa ovat niin vaikeita, etteivät he pysty henkilökohtaisen avustajankaan avulla opiskelemaan normaaliluokalla.

Inclusion-sana on mainstreaming-sanan tavoin käytössä lähinnä USA:ssa. Vaikka inclusion ei tarkoitakaan samaa kuin integraatio tai mainstreaming, sitä käytetään usein niiden synonyyminä. Inclusion-sanan sisältöä kuvaa hyvin suomen kielen sana *sisällyttäminen*.

Inclusion tarkoittaa käytännön koulutodellisuudessa sitä, että fyysisen tai osa-aikaisen integraation sijaan pyritään kaikkien vammaisryhmien kohdalla kokoaikaiseen integraatioon erilaisten normaaliluokkiin järjestettyjen tukitoimien avulla. Oppilaita tulisi opettaa erityisluokissa vain, jos heidät voidaan luokitella asianmukaisesti ja oikein ja jos on näyttöä erityisopetuksen paremmista oppimistuloksista normaaliluokkaan verrattuna (Baker ym. 1994, 33 - 35). Inclusion-sanan näkökulma on, että erityisopetus tulee lapsen luo yleisopetuksen luokkaan eikä lapsi erityisopetuksen luo niin kuin perinteisesti on ajateltu.

Inclusion-sanaa on ryhdytty käyttämään 1980-luvulla eli myöhemmin kuin mainstreaming-sanaa. Perusero mainstreamingin ja inclusionin välillä on se, että inclusion vaatii pidemmälle vietyjä integraatoratkaisuja kuin mainstreaming. Jylhän (1995, 18) mukaan inclusion eroaa integraatiosta ja mainstreamingista siinä, että vammaista lasta ei eriytetä missään vaiheessa. Usein käytetään myös termiä full inclusion (täysi integraatio), joka kuvaa

paremmin käsitteen sisältöä.

3.2 Eri integraatoratkaisut

Integraatiota voidaan toteuttaa hyvin monella eri tavalla ja tasolla. Tutkimuksemme kannalta keskeisiä integraatiotyyppejä ovat luokkaintegraatio, yksilöintegraatio, aineintegraatio ja täysi integraatio.

Luokkaintegraatiossa erityisluokka integroidaan fyysisesti jonkin yleisopetuksen koulun, esimerkiksi ala-asteen yhteyteen. Luokkaintegraatio voi myös sisältää toiminnallista yhteistyötä erityis- ja yleisopetusluokan välillä tai yhteisten resurssien käyttöä. *Yksilöintegraatiossa* luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskeleva oppilas integroidaan johonkin yleisopetuksen ryhmään joko yhdessä tai useammassa oppiaineessa. Muun ajan hän opiskelee entiseen tapaan erityisluokassa. *Aineintegraatio* tarkoittaa nimensä mukaisesti integraatiota jossakin tietyssä oppiaineessa. *Täysi integraatio* on käänös englanninkielisestä termistä full inclusion. Siinä erityisopetusta tarvitseva oppilas opiskelee erilaisten tukitoimien kuten henkilökohtaisen avustajan avulla kokoaikaisesti jossain yleisopetusluokassa. (Moberg 1984a, 12.)

Tässä tutkimuksessa on kyse sekä harkitusta yksilöintegraatiosta että aineintegraatiosta. Integraatio on harkittua yksilöintegraatiota siinä mielessä, että yleisopetukseen integroitu oppilas valittiin tutkimukseen harkitusti yhdessä erityisopettajan kanssa etukäteen valitun koulun erityisluokalta. Toisaalta tutkimuksemme täyttää aineintegraation tunnusmerkit, onhan kyseessä integraatio juuri yhden aineen - musiikin - opetuksessa. Tutkimuksemme integraatiotyyppiä kuvaa ehkä parhaiten sanapari *harkittu aineintegraatio*. Mielestämme ei ole tärkeää vertailla loputtomasti eri termien vivahde-eroja, vaan pyrkiä selvittämään lukijalle tutkimuksen kannalta keskeisten termien sisältö, jotta hän ymmärtää koko ajan, mistä asiasta on milloinkin kysymys. Tästä syystä emme käytä tutkimuksemme integraatioprosessia kuvatessamme termiä harkittu aineintegraatio, vaan pelkkää integraatio-sanaa.

Jotta teksti olisi mahdollisimman yhtenäistä ja helppolukuista, käytämme integraatio-sanaa

kaikkiin tutkimuksiin viitattaessa riippumatta siitä, onko tutkimus koti- tai ulkomainen ja siitä, mitä sanaa alkuperäisessä tekstissä käytetään kuvaamaan kyseistä opetuksen integraatioon liittyvää ilmiötä. Lukijan tulee ottaa huomioon, että USA:ssa tehdyissä tutkimuksissa ei muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta käytetä käsitettä integraatio, vaan käsitteitä mainstreaming tai inclusion. Lukijaa ajatellen olemmekin luvuissa 3.1.1 ja 3.1.2 pyrkineet määrittelemään sekä edellä mainittujen käsitteiden sisältöä että niiden välisiä vivahdeeroja, jotta hän voi tarvittaessa saada tarkemman kuvan haluamastaan ulkomaalaisesta tutkimuksesta.

3.3 Integraatiotasot ja -päämäärät

3.3.1 Hallinnollinen näkökulma

Integraation päämääriä kuten -tasojakin on runsaasti. Moberg ja Ikonen (1980, 54 - 56) jakavat integraation päämäärät neljään eri tasoon:

- 1) fyysinen integraatio
- 2) toiminnallinen integraatio
- 3) sosiaalinen integraatio
- 4) yhteiskunnallinen integraatio

Fyysinen integraatio tarkoittaa fyysisen etäisyyden pienentämistä vammaisen ja ei-vammaisen oppilaan välillä (esimerkiksi harjaantumisloukat ja yleisopetusluokat toimivat samoissa tiloissa). *Toiminnallinen integraatio* on erilaisten resurssien yhteiskäyttöä ja hyödyntämistä sekä välitöntä yhteistyötä, jota on esimerkiksi opetuksellinen yhteistyö. *Sosiaalinen integraatio* sisältää vammaisten ja ei-vammaisten väliset sosiaaliset suhteet. Mitä enemmän vammaisilla on kontakteja ei-vammaisiin ja mitä paremmin he tuntevat kuuluvansa ryhmän luonnolliseksi osaksi, sitä paremmin he ovat sosiaalisesti integroituja. *Yhteiskunnallinen integraatio* edellyttää sitä, että vammaisilla on samat mahdollisuudet päättää omasta elämästään ja käyttää erilaisia palveluja kuin muillakin ihmisillä. Tärkeänä pidetään usein oikeutta tuottavaan työhön. (Moberg & Ikonen 1980, 54 - 61.)

Integraation tasoista fyysinen integraatio on "vähemmän" integraatiota kuin toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio on "enemmän" kuin toiminnallinen. Fyysinen integraatio on välttämätön, mutta ei riittävä ehto toiminnalliselle integraatiolle. Samoin toiminnallinen integraatio on välttämätön ehto sosiaaliselle integraatiolle ja edelleen sosiaalinen integraatio yhteiskunnalliselle integraatiolle. (Moberg & Ikonen 1980, 54 - 61.)

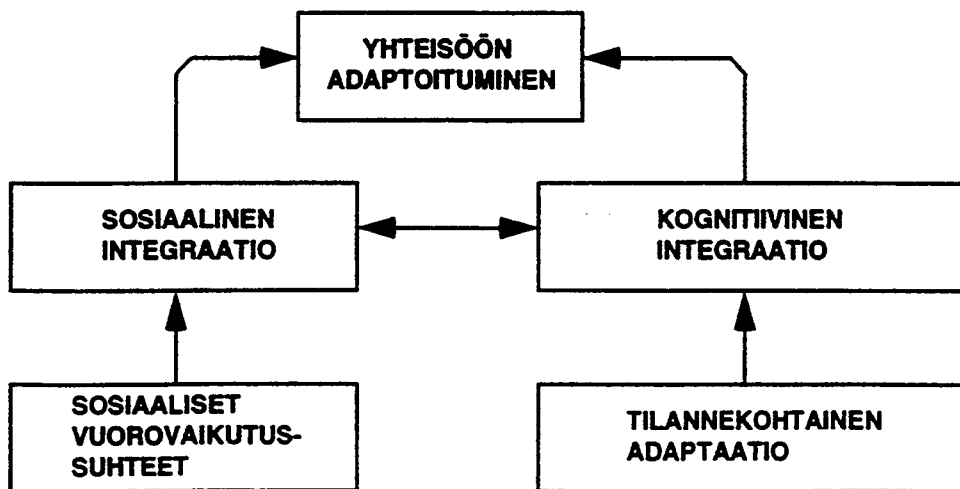
Suomessa integraation keinoihin ja sen vaikutuksiin liittyi aluksi lukuisia harhaluuloja ja vääriä oletuksia. Integraation päämääränä koulussa oli fyysinen integraatio ja yhteinen resurssien käyttö. Tuolloin fyysistä ja sosiaalista integraatiota ei erotettu toisistaan, vaan niitä pidettiin synonyymeinä. Fyysisen integraation avulla uskottiin kehitysvammaisten integroituvan koulun loputtua yhteiskuntaan. Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen eikä itsestään selvä; oppilashan voi tavallisessa koulussakin joutua eristetyksi tai muiden oppilaiden hyljeksimäksi. (Moberg & Ikonen 1980, 58 - 59.) Samansuuntaisiin tuloksiin on tultu myös ulkomailla tehdyissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Atterburyn (1989, 33) tutkimuksen mukaan pelkkä fyysinen integraatio, kuten yhteiset ruokailutilat ja -ajat, ei johda automaattisesti sosiaaliseen integraatioon eli keskinäiseen hyväksyntään vammaisten ja eivammaisten oppilaiden välillä.

Toiminnallinen integraatio, johon siis kuuluu opetuksellinen yhteistyö ja yhteisten resurssien sekä opetusvälineiden käyttö, on Suomessakin tehty lainsäädännöllisesti mahdolliseksi. Opetuksellista integrointia jopa suositellaan käytettäväksi yhtenä erityisopetuksen osana. Esimerkiksi peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa mainitaan, että peruskouluasetuksen 45. §:n kuntakohtaisesti määräytyviä viikkotunteja voidaan käyttää erityisopetukseen ja nimenomaan yleisopetukseen integroitujen vaikeavammaisten oppilaiden opettamiseen. (Peruskoulun erityisopetuksen perusteita EHA EKU EMU 1988, 32.)

Fyysinen integraatio on usein nähty päämääräksi sinänsä, koska on ollut taloudellisesti ja hallinnollisesti kannattavaa sijoittaa esimerkiksi erityisryhmiä tavallisen koulun yhteyteen. Monet virkamiehet ja sijoituskomiteat ovat ajatelleet toteuttavansa integraatiotavoitteita sijoittamalla erityistarpeita vaativia oppilaita taloudellisin perustein yleisopetukseen. Integraatoratkaisujen tekemisen ei kuitenkaan tulisi olla hallintoviranomaisten tehtävä, vaan niiden tehtävä, jotka työskentelevät koulussa. (Atterbury 1989, 33; Moberg & Ikonen 1980, 59.)

3.3.2 Yksilökeskeinen näkökulma

Uusimmissa tutkimuksissa integraation tasojen tarkastelussa on päästy 70- ja 80 -lukujen tutkimuksia syvemmälle. Enää ei juurikaan tehdä kartoituksia, joilla pyritään saamaan selville esimerkiksi jonkun koulun integraation taso, vaan pikemminkin keskitytään yksittäisen vammaisen oppilaan tasolla tapahtuvan integraatioprosessin tutkimiseen ja sitä kautta integraation kehittämiseen. Vammaisen adaptoituminen pienyhteisöön tai yhteiskuntaan katsotaan riippuvan sosiaalisen ja kognitiivisen integraation syvyydestä. Tämänhetkiä integraatiotutkimuksen keskeisiä alueita ovatkin sosiaalisen ja kognitiivisen integraation tutkiminen. Kurosen (1994) yksilöintegraatiotutkimuksen käsitteellinen viitekehys kuvaa mielestämme hyvin tämänhetkistä moniulotteisempaa mallia integraatiotutkimuksen painopisteistä. (Kuronen 1994, 14 - 15.)



Kuvio 1 Integraatiotutkimuksen painopisteet Kurosta (1994, 14) mukailleen

Edes poikkeavien oppilaitten sijoittaminen normaaleihin opetusryhmiin ei ole automaattisesti johtanut *sosiaaliseen integraatioon* eikä poikkeavien oppilaitten optimaaliseen kehitykseen (Moberg 1984b, 1). Toukonen (1992, 18) toteaa, että integraation toteuttamisessa on parantamisen varaa, jos havaitaan, että huolimatta siitä, että fyysinen yksilöintegraatio on onnistunut ja lapsi selviää opetustilanteesta, hänellä ei varsinaisesti ole kavereita.

Juvosen (1991) tutkimuksen mukaan poikkeavuuden laatu vaikuttaa oppilaiden käsityksiin vammaisen vastuullisuudesta ja saa aikaan erilaisia affektiivisia reaktioita ja sosiaalisia seurauksia. Esimerkiksi kehitysvammaisia ei pidetty vastuullisina poikkeavuudestaan, mikä johti suurempaan sosiaaliseen tukeen kuin esimerkiksi käytöshäiriöisten lasten kohdalla. Juvosen tutkimus osoittaa, että psyykinen kehitysvammaisuus mielletään henkilön kontrolloimattomissa olevaksi ominaisuudeksi, joka herättää ennemminkin sympatiaa kuin suuttumusta sekä helpottaa avunantoa ja muuta sosiaalista tukemista. (Kuronen 1994, 6 - 7.)

Voelzin (1980, 1982) tutkimuksista käy ilmi, että iästä ja sukupuolesta riippumatta sosiaalisten kontaktien määrä vaikutti selvästi ei-vammaisten oppilaiden asenteiden muuttumiseen myönteisemmiksi vammaisia kohtaan. Kontaktien keston piteneminen lisäsi ja nopeutti asenteiden muuttumista. Säännölliset kontaktit vaikuttavat paitsi asenteisiin myös oppilaiden suhtautumiseen vammaisia kohtaan. Mc Halen ja Simeonsonin (1980) pienryhmätutkimuksessa, jossa ei-vammaiset oppilaat opettivat pienryhmissä vammaisia oppilaita soittamaan, ei-vammaiset oppilaat oppivat ymmärtämään paremmin vammaisia näiden säännöllisten kontaktien seurauksena. (Jellison ym. 1984, 244.)

Vammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksen luokassa on useiden tutkimusten perusteella hyödyllistä paitsi sosiaalisen integraation myös *kognitiivisen integraation* kannalta. Esimerkiksi Bakerin (1995, 33 - 34) tutkimuksen akateemisia tietoja ja taitoja mittaavissa testeissä yleisopetukseen osallistuneet vammaiset oppilaat suoriutuivat paremmin kuin erityisluokissa opiskelleet.

Myös suomalaisissa integraatiotutkimuksissa on alettu pikkuhiljaa kiinnostua kognitiivisen integraation tutkimisesta. Kurosen (1994) tutkimuksessa Down-lapsen kognitiivinen integroituminen yleisopetuksen luokkaan oli asenteiden ja sosiaalisen integraation tutkimisen ohella yksi keskeisistä tutkimusalueista. Kognitiivista integroitumista tutkittiin systeemisestä näkökulmasta, jossa huomio kiinnitetään oppimistapahtuman vuorovaikutukselliseen luonteeseen. Systeemisen näkökulman mukaan lasta ei luokitella (esimerkiksi kehitysvammainen), vaan pyritään saamaan selville lapsen heikkotasaisen kognitiivisen suoriutumisen syyt ja taustat. Kurosen mukaan tämä suuntaus voi johtaa oppimisvaikeuksien parempaan ja syvempään ymmärtämiseen keinotekoisien luokittelun asemesta. (Kuronen

1994, 9.) Systeminen näkökulma on yksi esimerkki yksilökeskeisestä integraationäkökulmasta.

3.4 Integraation historiaa

3.4.1 USA

USA:ssa integraation voidaan katsoa alkaneen vuonna 1975, jolloin tulivat voimaan uudet koululait. Niiden mukaan vammaisten oppilaiden opettamisessa tulisi pyrkiä vähiten rajoittavaan ympäristöön ("least restrictive environment") ja valtavirta-ajatteluun eli mainstreamingiin (Thompson 1990, 35).

Uusien lakien soveltaminen käytännön koulutyöhön näyttää USA:ssa johtaneen hyvin kirjaviin integraatiomuotoihin ja -ratkaisuihin. Kymmenen vuotta lain voimaantulon jälkeen mainstreamingilla tuntui olevan yhtä monta sovellusta kuin oli koulujakin. Lain sovellukset vaihtelivat yhteisten palvelujen käytöstä erityisoppilaiden kokoaikaisiin sijoituksiin normaaliuokille. Muutokset entisiin käytäntöihin olivat kuitenkin suuria. Oppilaat, jotka 15 vuotta aikaisemmin olisi sijoitettu laitoksiin, opiskelivat nyt julkisissa kouluissa. Lisäksi oli yleistä, että ennen erityisluokilla opiskelleet oppilaat osallistuvat nyt eri aineiden opetukseen yhdessä ei-vammaisten oppilaiden kanssa. (Hock ym. 1990, 45.)

Tällä hetkellä erityisopetuskeskustelun keskeisin kysymys USA:ssa on se, minkälaiset mahdollisuudet olisi päästä ns. täyteen integraatioon (Hock ym. 1990, 46). Täysi integraatio merkitsisi koulussa käytännössä sitä, että luovuttaisiin kokonaan luokkamutoisesta erityisopetuksesta ja pyrittäisiin opettamaan kaikkia oppilaita, myös vammaisia, normaaleissa opetusryhmissä. Erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden koulunkäyntiä tuettaisiin os aikaisen erityisopetuksen, koulunkäyntiavustajien sekä muiden tukitoimien avulla.

3.4.2 EU-maat

O'Hanlonin (1993) mukaan integraatio sai alkunsa suuressa osassa Eurooppaa 1970-luvun loppupuolella. Warnock-raportin ilmestyttyä vuonna 1978 Iso-Britannian ja myöhemmin myös monien muiden Euroopan maiden kouluviranomaiset alkoivat suhtautua myönteisesti integraatioon, mikä sysäsi liikkeelle pyrkimyksen integroida erityishuomiota tarvitsevat oppilaat tavallisiin kouluihin. (O'Hanlon 1993, 6 - 7.)

Euroopan Unionissa on käsitelty integraatioon liittyviä asioita 1980-luvun puolesta välistä lähtien. Vuonna 1987 Euroopan neuvostossa laadittiin ensimmäinen virallinen integraatiokannanotto. Kannanotossa painotettiin, että vammaisten oppilaiden tulisi päästä mahdollisimman usein opiskelemaan tavallisiin kouluihin. Jotta integraatio olisi käytännössä mahdollista toteuttaa ja jotta se voisi onnistua, integraatiota vaikeuttavat fyysiset esteet täytyy poistaa, opettajien koulutukseen tulee kiinnittää huomiota ja tulee pyrkiä lisäämään koulun ja lähiympäristön ymmärtämystä ja hyväksyntää vammaisia oppilaita ja heidän perheitään kohtaan. (O'Hanlon 1993, 4 - 5.)

Vuonna 1990 Euroopan neuvostossa jatkettiin integraatiokeskustelua. Neuvoston julkilausumassa painotettiin edelleen poikkeavien opetuksen sulauttamista normaaliin opetusjärjestelmään, mutta myös uutena asiana vaatimusta täyteen integraatioon aina, kun se vain on mahdollista. Julkilausuman mukaan jäsenmaiden tulisi saada aikaan yksilöllisiä, oppilaiden kyvyt huomioivia integraatoratkaisuja, jotka parantaisivat oppilaiden itsetuntoa ja itsenäisyyttä. (O'Hanlon 1993, 5 - 6.)

Integraatiokeskustelulla ja -tutkimuksella on Euroopassa pitkät perinteet. Italiassa on 1970-luvulta lähtien edetty määrätietoisesti kohti täyttä integraatiota ja Iso-Britanniassa tultiin jo lähes kaksi vuosikymmentä sitten siihen johtopäätökseen, että vammaisten oppilaiden tarpeet voidaan kohdata myös normaaliympäristössä. Käytännön tasolla integraatio näyttää kuitenkin pysähtyneen EU-maissa monin paikoin fyysiseen integraatioon: vaikka jäsenvaltiot ovatkin paperilla sitoutuneet pyrkimään EU:n integraatiotavoitteisiin, käytännössä integraatiotilanne on EU-maissa ja jopa maiden eri osien välillä, kuten esimerkiksi Saksassa ja Iso-Britanniassa, hyvin kirjava. Lisäksi EU-maista Irlanti, Luxemburg ja Kreikka ovat vasta ottamassa ensiaskelia integraation toteuttamisessa. Näissä

valtioissa keskeisenä tavoitteena on ollut viime vuosina pikemminkin se, että kaikki vammaiset oppilaat on saatu jonkinlaisen opetuksen piiriin. (O'Hanlon 1993, 11 - 147.)

3.4.3 Suomi ja muut Pohjoismaat

Pohjoismaissa integraatio-käsite on verraten nuori. Monet integraation ideat otettiin käyttöön niin kouluissa kuin muuallakin vammaishuollossa tiedostamatta niiden olevan minkään ideologian pyrkimyksiä. Esimerkiksi Ruotsissa sijoitettiin pieniä erityiskouluja normaalien koulujen yhteyteen ja tällaisia toimenpiteitä alettiin kutsua integroinniksi. Myös Suomessa tehtiin samanlaisia toimenpiteitä ja varsinkin maaseudulla lisäksi sijoitettiin sekä tietoisesti että tiedostamatta kehitysvammaisia sekä muita hitaasti oppivia normaaliluokille. Näitä toimenpiteitä ei nimitetty integroimiseksi, vaan pyrkimyksenä oli yksinkertaisesti kaikkien lasten pitäminen opetuksessa. (Heinänen 1980, 14.)

Erityisopetuksen tilaa Suomessa 1950- ja 60-luvuilla kuvaa Tarvaisen tutkimus (1962), jonka mukaan valtaosa vaikeasti ja keskiasteisesti kehitysvammaisista oppilaista ei ollut käynyt mitään koulua (Ihatsu 1995, 62). 1960- ja 70-luvuilla sekä luokaton että luokkamuotoinen erityisopetus lisääntyi nopeasti. Vammaisten opetus järjestettiin tuolloin kuitenkin lähes erillään muusta opetuksesta eikä integraatiosta puhuttu vielä mitään. Samaan aikaan muissa Pohjoismaissa alettiin Ruotsin johdolla pyrkiä vammaisten oppilaiden integroimiseen yleisopetukseen tai ainakin vammaisten opetuksen järjestämiseen normaalien koulujen yhteydessä. (Ihatsu 1995, 65 - 66)

Suomessa on viime vuosiin saakka pysytty melko segregoituneessa eli eriytyneessä koulujärjestelmässä, vaikka yleinen ilmapiiri alkoi Suomessakin muuttua 1970- ja 80-luvuilla vähitellen integraatiomyönteisemmäksi. Koulua koskevat asiakirjat muuttuivat 1970-luvun aikana integraatiota tukeviksi ja integraationäkemys kehittyi virallisesti hyväksytyksi periaatteeksi vammaisten opetusta suunniteltaessa. 1980-luvulla merkittävin askel kohti integraatiota oli harjaantumisopetuksen liittäminen osaksi peruskoulua vuonna 1985, jolloin monet harjaantumisluokat ja -koulut joko muuttivat tai alkoivat suunnitella muuttamista pois keskuslaitoksista normaalien peruskoulujen yhteyteen. Lain ansiosta fyysisen ja edelleen toiminnallisen integraation toteuttamismahdollisuudet paranivat olennaisesti.

Samassa yhteydessä luovuttiin lopullisesti oppivelvollisuudesta vapauttamisesta, mikä oli ollut segregaatian viimeisiä jäänteitä Suomen koulujärjestelmässä. (Ihatsu & Pulkki 1990, 18.)

3.5 Integraatio musiikinopetuksessa

3.5.1 Musiikki integroivana aineena ja musiikki-integraation tutkiminen

Suomessa on tehty useita integraatiotutkimuksia. Tutkimukset ovat olleet 1990-luvun alkuun saakka lähes yksinomaan kvantitatiivisia kartoituksia ja ne ovat liittyneet pääosin fyysisen integraation tutkimiseen. Viime vuosina integraatiota on alettu tutkia myös kvalitatiivisella otteella. 1990-luvun alkupuolella on tehty useita liikuntaan liittyviä integraatiotutkimuksia (esim. Heikinaro-Johansson 1995). Jylhä (1995) on tutkinut yhteistoinnallista kuvaamataidon opiskelua integroidussa opetusryhmässä ja Kurosen (1994) tapaustutkimuksessa seurattiin Down-lapsen sosiaalista ja kognitiivista integroitumista yleisopetuksen ryhmään.

Musiikkiin liittyviä integraatiotutkimuksia ei ole Suomessa ilmeisesti tehty, vaikka monet tutkijat ovatkin maininneet musiikin soveltuvan liikunnan ja kuvaamataidon ohella hyvin integroivaksi aineeksi. Ala-asteen musiikinopettaja Schock (1990) toteaa, että kun hänen koululleen perustettiin kehitysvammaisten erityisluokka, opettajat olivat huolissaan, kuinka terveet lapset suhtautuisivat vammaisiin oppilaisiin. Parin vuoden kehitysvammaisten musiikinopettamiskokemuksen perusteella Schock pitää musiikkia aineena, johon kehitysvammaiset voisivat osallistua ei-vammaisten oppilaiden kanssa yhdessä. Juuri integrointi normaaliin musiikinopetukseen auttoi erästä autistista lasta tulemaan ulos kuorestaan ja toimimaan yhdessä toisten oppilaiden kanssa. (Schock 1990, 50 - 51.)

Vaikka Rajala (1987) pitää harjaantumisopetuksen siirtoa peruskouluun alunperin lähinnä hallinnollisena toimenpiteenä, hän näkee myös ratkaisun mahdollistavan erilaisen yhteistyön harjaantumisopetuksen ja normaaliopetuksen välillä. Näitä yhteistyömuotoja voivat hänen mielestään olla mm. yhteisten tuntiopettajien käyttö tai suoranainen opetuksellinen integ-

rointi, esimerkiksi juuri musiikissa. Rajalan mukaan olisi kiinnostavaa kokeilla, miten jotkut kehitysvammaiset menestyisivät 1.- 4. -luokkien musiikki-, liikunta- tai kuvaamataitotunneilla. (Rajala 1987, 149.) Mobergin (1984) mukaan integraation laajentaminen vaatii paitsi uskoa asian oikeutukseen myös lisänäyttöä erilaisten oppilaiden hyvästä yksilöllisestä opetuksesta yleisopetuksen yhteydessä, sillä useimmat eivät usko elleivät näe (Ylikoski 1994a, 37).

Joissain Euroopan maissa ja varsinkin USA:ssa integraatio musiikinopetuksessa on jo osa koulutyön arkea. USA:ssa musiikki on liikunnan ja kuvaamataidon ohella yksi niistä oppiaineista, joissa integrointi on kaikkein yleisintä. USA:ssa kehitysvammaiset opiskelevat alemmilla luokilla, lähinnä ala-asteella, melko usein normaaliluokilla ja ylemmilläkin luokilla he osallistuvat yleensä normaaliin musiikinopetukseen. USA:ssa musiikki-integraatiota on myös tutkittu jo parikymmentä vuotta. Suuntaus opettaa vaikeasti vammaisia oppilaita uudenlaisissa opetusympäristöissä on luonut tutkimusta, jossa on selvitetty, mitkä eri tekijät vaikuttavat integraation onnistumiseen tai sen epäonnistumiseen. Kaksi keskeisintä tutkimusalueetta ovat olleet ei-vammaisten oppilaiden asenteet vammaisia oppilaita kohtaan ja sosiaaliset kontaktit vaikeasti vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden välillä. (Graham 1988, 29 - 33; Jellison ym. 1984, 244; Pilotte 1990, 51 - 52.)

Musiikinopettajilla on ollut USA:ssa keskeinen rooli erityisopetuksen kehittämisessä niin kauan kuin erityisoppilaita on opetettu julkisissa kouluissa ("public schools"). Jo ennen 1970-luvun mainstreaming-ideologiaa musiikinopettajat olivat niitä opettajia, joilla oli säännöllisiä kontakteja erityisoppilaisiin, vaikka heillä ei ollutkaan varsinaista koulutusta vammaisten opettamiseen. Musiikki-integraatiotapausten määrä on koko ajan lisääntymässä samalla kun vammaisten elämänlaatuun ja sosiaalisiin oloihin liittyvä huomio kasvaa. (Hock ym. 1990, 45; Jellison 1985, 168.)

Kaikkien erityisoppilasryhmien siirryttyä USA:ssa julkisen opetuksen piiriin on erityyppinen yhteistyö erityisryhmien ja normaaliopetusryhmien välille tullut mahdolliseksi. Musiikinopetuksessa on ollut hyvin yleistä, että musiikinopettaja on opettanut ainakin yhden opitunnin viikossa kaikkia vammaisia lapsia, esimerkiksi erityisluokkaa, samaan aikaan. Tällä tavoin tavalliset opettajat ovat olleet tekemisissä vammaisten kanssa. (Hock ym. 1990, 45.)

3.5.2 Musiikki-integraation tavoitteet

Musiikki-integraation tavoitteet ovat hyvin pitkälle samat kuin integraatiossa yleensä. Integroidun musiikinopetuksen yhtenä perustavoitteena on saada aikaan sellainen ilmapiiri, jossa kaikki oppilaat voisivat kokea onnistumisen elämyksiä musiikin parissa. (Gfeller & Darrow 1987, 29 - 30; Thompson 1990, 35.)

Integroidun oppilaan - esimerkiksi vaikeavammaisen - musiikinopetuksen tavoitteita voidaan mukauttaa ilman, että muun luokan musiikinopetuksen tavoitteita tarvitsee muuttaa (Jellison ym. 1984, 244). Integroidun musiikinopetuksen tavoitteiden tulee olla joustavia. Integroitu opetusryhmä on vammaiselle oppilaalle aivan uudenlainen oppimisympäristö; siellä oppilaan henkilökohtaista kehittymistä ei seuratakaan askel askeleelta yhtä intensiivisesti kuin erityisluokassa. (Coates 1985, 31 - 32.)

Emanuelsson (1988) jakaa integraation suunnitteluun liittyvät kysymykset kahteen luokkaan: integroitavaan oppilaaseen liittyviin ja integroituun opetusryhmään liittyviin kysymyksiin. Näitä kysymyksiä ovat esimerkiksi oppilaan vamman laadun arviointi ja sen pohjalta tavoitteiden suunnittelu sekä päätös koeajan alkamisajankohdasta ja pituudesta. (Emanuelsson 1988, 1 - 8.)

Musiikki-integraatio onnistuu alemmilla luokilla yleensä hyvin ja se on melko helppo toteuttaa, mutta ylemmillä luokilla integrointi on jo hankalampaa. Alempien luokkien tavoitteet, kuten laulaminen, rytmisoitinten soitto sekä spontaani suhtautuminen musiikkiin ovat vielä helposti saavutettavissa. Ylempien luokkien tavoitteiden saavuttaminen on hankalampaa, usein jopa mahdotonta, koska siellä lauletaan ja soitetaan enemmän ja huomattavasti vaikeampia kappaleita kuin alemmilla luokilla. (Gfeller & Darrow 1987, 29; Pilote 1990, 51 - 52.)

Integroidussa musiikinopetuksessa opetuksen päätavoitteita ei tarvitse muuttaa, ainoastaan opetustapoja ja -tekniikoita pitää muokata. Musiikinopetuksen tavoitteiden asettamista varten julkaistiin USA:ssa vuonna 1986 ns. MENC-julkaisu ("The School Music Program"). Se on tarkoitettu perusjulkaisuksi musiikki-integraatiotapauksissa. MENC asettaa vaatimuksia ja tavoitteita hyväksyttävälle musiikinopetukselle leikki-ikäisten tavoitteista

lukion musiikinopetukseen tavoitteisiin saakka. Laatuvaatimusten nostaminen nostaa kyllä musiikin erityistietämystä, mutta toisaalta on pohdittu, onko realistista odottaa älylliseltä tasoltaan lastentarhaikäisen saavuttavan yläasteen musiikinopetuksen tavoitteet. (Darrow 1990, 36 - 37; Gfeller & Darrow 1987, 29.)

4 MUSIIKKI-INTEGRAATION ONNISTUMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

4.1 Sijoituspäätökset

Monet tutkijat korostavat integraatioprosessissa sijoituspäätösten merkitystä. Tehtäessä sijoituspäätöstä eli päätöstä integroida joku luokkamuotoista erityisopetusta tarvitseva oppilas normaaliluokkaan tulisi kuulla kaikkia niitä osapuolia, joihin päätöksellä on vaikutusta. (Gfeller & Darrow 1987, 28.)

Suomessa tehtävissä integraatoratkaisuissa on lähtökohtana se, että sekä opettaja että lapsen vanhemmat suhtautuvat myönteisesti integraatioon. Integraation onnistumisen edellytykset heikkenevät aina, jos jompaakumpaa osapuolta on painostettu suostumaan integraatioon. Opettajan mahdollisuus päättää itse, ottaako luokkaansa vammaisen oppilaan vaihtelee Toukosen (1992) mukaan paikkakunnasta ja tilanteesta riippuen. Suuremmilla paikkakunnilla saattaa olla helpompaa löytää opettaja, jolla on kokemusta tai ainakin halukkuutta ottaa luokkaansa vammaisen oppilas. (Toukonen 1992, 14.)

Sijoituspäätösten teko- ja toteuttamistapoja on lukemattomia. Integraatoratkaisu saatetaan pahimmassa tapauksessa tehdä myös vastoin opettajan nimenomaista tahtoa. Joskus taas päätös tehdään byrokraattisesti kuulematta opettajan mielipidettä asiasta. Gfellerin ja Darrow'n (1987) tekemän tutkimuksen mukaan joitakin musiikinopettajia ei ollut kuultu sijoituspäätöksiä tehtäessä eikä päätöksissä ollut otettu paljoakaan huomioon lasten musii-killisiä kykyjä. Aina opettajan kuuleminen ei ole edes mahdollista, jos esimerkiksi integraatiopäätöstä tehdessä ei ole vielä tietoa, kuka tulee opettamaan kyseistä luokkaa seuraavana lukuvuonna. (Gfeller & Darrow 1987, 29; Toukonen 1992, 14.)

Toisenlaisiakin kokemuksia on: Johnson (1990) kuvaa kokemuksiaan hallinnon, luokan-opettajien ja erityisopettajien välisestä yhteistyöstä erittäin hedelmällisiksi. Yhteistyö oli käytännössä sellaista, että erityisopettajat, terapeutit ja terveydenhuoltohenkilökunta kävivät aktiivisesti keskustelemassa musiikki-, liikunta- ja kuvaamataitotiloissa opettajien kanssa niistä oppilaista, jotka aiotaan integroida näiden aineiden normaaliin opetukseen.

(Johnson 1990, 50).

Integraatioon suhtautuvat Mobergin (1984) mukaan myönteisimmin vammaisten lasten vanhemmat, horjuvin usko taas on opettajilla. Moberg korostaa, että kouluratkaisut tulisi aina suunnitella yksilöllisesti lapsen tarpeiden pohjalta. (Ylikoski 1994a, 37.) Saloviita (1993) painottaa koulun ja kodin yhteistyötä sekä vanhempien toiveiden keskeistä asemaa koulusijoituksesta päätettäessä. Vanhempia ei saisi painostaa suostumaan heistä huonolta tuntuvaan ratkaisuun, vaan heille pitäisi kertoa, millaisia erityisopetuksen järjestämisvaihtoehtoja on olemassa. Saloviitan mukaan vammaisten lasten tarvitsema erityisopetus voidaan tehokkaasti järjestää myös normaalissa luokassa erilaisten tukitoimien avulla. Hän toteaa kuitenkin, ettei normaaliluokka ole aina paras ratkaisu. (Saloviita 1993a.)

Vammaisen lapsen vanhemmat kokevat erityisen vaikeana tilanteen, jossa opettaja kieltäytyy ottamasta heidän lastaan luokkaansa. Vanhemmat saattavat joutua tarjoamaan lastaan useammallekin opettajalle, ennen kuin sopiva ja halukas opettaja löytyy. Joskus asiasta joudutaan neuvottelemaan koulun sisälläkin ratkaisun löytämiseksi. (Toukonen 1992, 14.)

Yksi musiikki-integraation vaativimmista ratkaisuista on erityisoppilaiden sijoittaminen sopivantasoiseen musiikinopetukseen. Musiikinopettajilla on usein vaikeuksia päättää, ketkä integroidaan ja mihin luokkaan. Esimerkiksi 12-vuotias, joka ei osaa nuotteja, ei löydä kirjan sivuja eikä jaksa keskittyä opetukseen viittä minuuttia kauempaa ei varmaan suoriudu ikäistensä ei-vammaisten oppilaiden musiikinopetuksessa. Integraatiopäätös tulisikin tehdä muilla perusteilla kuin iän mukaan. Huono sijoitus voi vaikuttaa kielteisesti kaikkien oppilaiden, sekä integroidun oppilaan että luokan muiden oppilaiden oppimiseen. (Coates 1985, 31 - 32; Gfeller & Darrow 1987, 29; Thompson 1990, 30 - 35.) USA:ssa käytössä oleva MENC-julkaisu on tarkoitettu juuri oikeantasaisen musiikinopetuksen löytämisen apuvälineeksi. Suomessa ei vastaavanlaista julkaisua tiettävästi ole.

On tärkeää, että musiikinopettaja osallistuu aktiivisesti integraatiopäätöksien tekemiseen. Musiikinopettaja on oman alansa asiantuntija ja tästä syystä on erittäin tärkeää, että hän on arvioimassa integraation edellytyksiä musiikinopetuksen tavoitteiden kannalta. Musiikinopettajalla tulisi olla myös mahdollisuus esittää, ettei oppilasta sijoitettaisi normaaliin musiikinopetusryhmään, mikäli opettajan mielestä oppilaalla ei vammaisuutensa takia ole

mahdollisuuksia suoriutua normaalissa musiikinopetuksessa. (Gfeller & Darrow 1987, 28.)

Musiikinopettajalla on oikeus ja ammatillinen velvollisuus sanoa integraatiolle ei, jos sille ei ole odotettavissa onnistumisen mahdollisuuksia, jos oppilas aiotaan sijoittaa luokalle, jonka tavoitteet eivät vastaa oppilaan tasoa tai jos ryhmä on liian suuri erityishuomiota tarvitsevalle oppilaalle. Nämä perustelut eivät ole integraatiovastaisia, vaan niillä pyritään siihen, että integroitavalle oppilaalle löydettäisiin hänelle mahdollisimman sopiva luokka. Kaikkia oppilaita ei tule integroida normaaliluokkaan, vaan heitä voidaan opettaa esimerkiksi pienissä erityismusiikkiryhmissä. (Thompson 1990, 35.) Viranomaiset ajattelevat usein sijoituspäätöksiä tehdessään, että musiikki on vähemmän vaativa aine kuin jokin ns. akateeminen aine. Musiikkia pidetäänkin usein liikunnan ja kuvaamataidon ohella yhtenä kolmesta oppiaineesta, joihin vammaisen oppilas on helpoin sijoittaa. (Atterbury 1989, 33.)

Integraatiopäätösten suhteen musiikinopettajat voivat esittää seuraavia peruskysymyksiä (Gfeller & Darrow 1987, 29.):

1. Sijoitetaanko vammaisia oppilaita normaaleihin luokkiin heidän todellisten kykyjensä perusteella?
2. Saavutetaanko näissä luokissa musiikinopetuksen yleiset tavoitteet ja päämäärät?
3. Onko sellaisia tilanteita, joissa musiikin tavoitteet on hylätty terapeuttisten tavoitteiden tieltä ("kaikille lapsille koko ajan puuha")?

Humpal ja Dimmick (1995, 21 - 23) painottavat musiikinopettajien tärkeää asemaa kouluyhteisössä. Musiikki on niitä harvoja aineita, jossa jokainen oppilas voi kokea onnistumisen elämyksiä. Toisaalta Gfeller ja Darrow (1987, 29 - 30) varoittavat liian terapeuttisista tavoitteista ja kysyvät, tehdäänkö osa integraatiopäätöksistä päätavoitteena antaa lapselle toimintaa.

4.2 Integraation tukeminen

Integraation onnistumisen kannalta on keskeisintä, mitä integroidussa opetusryhmässä tapahtuu, miten integroitava oppilas, muut oppilaat ja opettaja kokevat integraation ja miten he suhtautuvat siihen. Taustalla on kuitenkin tekijöitä, joiden tulisi olla kunnossa, jotta integraatiolla olisi parhaat mahdollisuudet onnistua. Eräs tärkeä seikka, joka usein on unohdettu, on integraation tukeminen. Tukimuotoja ovat esimerkiksi säännöllinen yhteistyö vanhempien, muiden opettajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa, erilainen koulutus, koulunkäyntiavustajat, opetustilojen ja -välineiden muokkaaminen sekä työnohjaus.

Vuonna 1993 uudistunut valtiosuuslainsäädäntö antoi kunnille aikaisempaa huomattavasti vapaammat kädet jakaa koulutuksen resursseja. Jotta vammaisten lasten integroituminen yleisopetukseen olisi mahdollista ja jotta integrointi voisi onnistua, kunnalla tulisi olla riittävästi taloudellisia resursseja mm. seuraaville alueille: integraatio-opettajien koulutus ja työnohjaus, avustajien ja tulkkien palkkaaminen ja koulutus, koulukuljetukset, ryhmäkoon pienentäminen, koulurakennusten suunnittelu ja rakentaminen sekä tarpeellisten apuvälineiden ja oppimateriaalien hankkiminen (Toukonen 1992, 10).

Vaikka koulun toiminta on paljolti, joskin yhä vähemmän, riippuvainen siitä, millainen kunnan koulutoimi on, koululla on silti oma itsenäinen roolinsa ja vastuunsa järjestelyjen onnistumisessa. Koulun johtajalla on keskeinen asema siinä, miten integraatio toteutuu lapsen, hänen perheensä, opettajan ja luokan kannalta. Koulun johtajan vastuualueita integraation toteuttamisessa ovat mm. jatkuva yhteistyö kouluviraston kanssa esimerkiksi tukitoimien suhteen, integraatio-opettajien koulutuksen järjestäminen, integraatiomyönteisen ilmapiirin luominen, yhteydenpito vanhempiin, tarvittavien koulutussuunitelmien laadinta oppilashuoltoryhmässä, integraatioryhmien kokojen pienentäminen tuntikehyksen rajoissa sekä tiedottaminen esimerkiksi integraatiossa ilmenneistä ongelmista. (Toukonen 1992, 12.)

Myös musiikki-integraatiossa tukitoimilla on suuri merkitys. Gfellerin ja Darrow'n (1987) mukaan integraation onnistumisen avaintekijät ovat huolellinen valmistautuminen integraation, määrätietoinen ponnistelu toimivaan integroituun musiikinopetukseen pääsemiseksi

sekä hallinnolliset tukitoimet (Gfeller & Darrow 1987, 28). Salend (1983, 299 - 304) korostaa seurannan merkitystä integraation tukemisessa: se vaikuttaa hänen mukaansa oleellisesti integraation onnistumiseen.

USA:ssa vuonna 1986 tehdyn tutkimuksen mukaan opettajilla oli käytössään hyvin vähän hallinnollisia tukimuotoja. Tuen puutteen vuoksi monet opettajat kokivat kyvyttömyyttä vammaisten kanssa työskentelemisessä. Tuen määrä ja laatu riippuu usein integraatiojärjestelyistä ja integraation tasosta. (Gfeller & Darrow 1987, 29; Hock ym. 1990, 47.)

Integraation onnistumista voivat hankaloittaa myös oppilaiden erilaiset vaikeudet liikkumisessa, kommunikaatiossa tai käyttäytymisessä. Näissä tapauksissa integraation tukeminen on erityisen tärkeää ja tukea tarvitaan tavallista enemmän. Tuen tarve täytyy kartoittaa jokaisessa integraatiotapauksessa erikseen; joku opettaja kaipaa enemmän tukitoimia kuin toinen. Jokaisella integroitavalla oppilaalla on myös yksilölliset erityistarpeet ja -kyvyt, jotka on huomioitava integraation tukimuodoista päätettäessä. (Moberg & Ikonen 1981, 40 - 41.)

Jo pelkkä yhteistyö erityisopettajan ja musiikinopettajan välillä on yksi vahvimista integraation tukimuodoista ja tehostajista. Tämä yhteistyö voi olla monenlaista ja monensuuntaista, esimerkiksi keskustelua opetusperiaatteista. Thompson jakaa musiikinopettajan ja erityisopettajan välisen yhteistyön kahteen tasoon (Thompson 1990, 34 - 35.):

Taso 1: Erityisopettaja ja koulunkäyntiavustaja auttavat tarvittaessa luokan- tai musiikinopettajaa ja etenkin luokan erityisoppilasta.

Taso 2: Musiikinopettaja tai luokanopettaja suunnittelee opetusta yhdessä erityisopettajan kanssa. Toteutuksesta vastaa musiikinopettaja.

Taso 1 merkitsee käytännössä sitä, että luokassa on luokan- tai aineenopettajan lisäksi joku muu henkilö, joka tarvittaessa avustaa erityisoppilasta. Tämä henkilö toimii luokassa ns. henkilökohtaisena avustajana ja hän on tavallisesti joko koulunkäyntiavustaja tai erityisopettaja. Taso 2 eroaa tasosta 1 siinä, että avustamisen kohteena ei olekaan suoraan erityisoppilas, vaan opetuksen suunnittelu. Tällä tasolla erityisopettaja yleensä avustaa luokan- tai aineenopettajaa oppituntien suunnittelussa, mutta oppituntien toteutuksesta vastaa luokan- tai aineenopettaja. Tason 2 mukaan tuetussa luokassa voi lisäksi olla myös

henkilökohtaisia avustajia eli tason 1 mukaista tukea. (Thompson 1990, 34 - 35.)

Integraatio edellyttää lähes aina ennakkotoimenpiteitä siinä ympäristössä, missä se aiotaan toteuttaa, esimerkiksi koulussa tai luokassa. Fyysinen integraatio edellyttää ehkä eniten näkyviä erityistoimenpiteitä. Yksilöintegraatiossa tärkeimmät toimenpiteet ovat opetusryhmän koon pienentäminen ja luokkatilan muokkaaminen sekä normaalioppilaiden että erityisoppilaiden tarpeita vastaavaksi. Luokkaintegraatiossa taas toimenpiteitä ovat sopivan tilan muokkaaminen erityisluokalle, erilaisten yhteisten resurssien käytöstä sopiminen sekä tarvittavien erityismateriaalien ja -tarvikkeiden hankkiminen. Mobergin ja Ikosen (1981) mukaan luokkaintegraatio on helpompi toteuttaa kuin yksilöintegraatio, vaikka molemmat edellyttävätkin erityistoimia. (Moberg & Ikonen 1981, 40 - 41.)

Integraation tehoa ja onnistumista vammaisen oppilaan kannalta voidaan vielä huomattavasti lisätä monilla erityistoimenpiteillä. Näitä ovat esimerkiksi erikoisvälineet (ääninauhat, soittimet, taulut ym.), tukiopetus sekä harjoittelu kotona erilaisten erityismateriaalien, esimerkiksi ääninauhan avulla. (Thompson 1990, 30 - 35.)

4.3 Opettajan asenne ja suhtautuminen integraatioon

Tutkijat ovat melko yksimielisiä opettajan suhtautumisen ja asenteen vaikutuksesta integraation onnistumiseen. Asenteella tarkoitetaan tässä sitä, asennoituuko opettaja myönteisesti vai kielteisesti integraatioon käytännössä, onko oppilaan tulo hänen tunneilleen vastenmielinen asia vai haluaako opettaja nähdä tilanteen myönteisesti ottaen integraation ikään kuin haasteena vastaan. Suhtautumisella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, pyrkiikö opettaja luomaan luokkaan integraatiomyönteisen ilmapiirin vai viestittääkö hän oppilailleen, ettei jotain asiaa voida tehdä integroidun oppilaan takia.

Tutkimusten mukaan musiikinopettajien myönteinen asenne vaikuttaa merkittävästi integraation onnistumiseen. Integraatio vaatii muutosta niin asenteissa kuin opetustavoissakin. Muutos ei aina tunnu kovin miellyttävältä, mutta se on välttämätön. Darrow (1990) muistuttaa, että juuri opettajan motivaatio ja myönteinen asenne tekevät mahdolliseksi

opetusteorioiden onnistuneen toteuttamisen käytännössä. (Darrow 1990, 36 - 37; Gfeller & Darrow 1987, 28; Humpal & Dimmick 1995, 23.)

Toukosen (1992) mukaan integraatio-opettaja onnistuu työssään, jos hän pyrkii tunnistamaan omia integraatioon liittyviä asenteitaan ja muutospelkojaan ja haluaa muokata omia ja luokkansa asenteita integraatiomyönteisempään suuntaan. Opettajan tulisi myös tiedostaa omat heikot ja vahvat alueensa ja hakeutua tarvittaessa aktiivisesti lisäkoulutukseen tai uuden tiedon lähteille. Integraatiossa tulisi kiinnittää erityistä huomiota integroitavan oppilaan erityispiirteisiin ja -ongelmiin ja pyrkiä vaikuttamaan opetus- ja oppimisolosuhteisiin niin, että oppilaiden yksilölliset tarpeet voidaan huomioida. Toukonen korostaa myös yhteistyön tärkeyttä: luokan- tai aineenopettajan, erityisopettajan, vanhempien, avustajien ja oppilashuoltotyöryhmän yhteistyö voi mahdollistaa oppilaan sosiaalisen ja kognitiivisen integroitumisen laaja-alaisen tukemisen ja seurannan. (Toukonen 1992, 13.)

Määttä (1989) toteaa tutkimuksessaan, että vammaisten oppilaiden opettaminen yleisopetuksessa edellyttää opettajalta kuitenkin ennen kaikkea uudistushalua, myönteistä ammatillista minäkäsitystä, yhteistyöhalua yms. persoonallisuudenpiirteitä, joita opettajankoulutuksen tavoitteiksi on asetettukin, ei niinkään uusia opettamistaitoja tai -menetelmiä. Kun poikkeava oppilas integroidaan yleisopetukseen, se edellyttää muutosta opettajan työskentelytavoissa. Muuttuminen, uuden oppiminen ja hyväksyminen edellyttää luopumista vanhoista käytännöistä sekä kykyä ja halukkuutta elää jonkin aikaa uuden oppimistilanteen ja entisen näkemyksen puristuksessa. (Toukonen 1992, 17.)

Monissa tutkimuksissa on korostettu opettajan lisäksi integroitavan oppilaan suhtautumisen vaikutusta integraation onnistumiseen (esim. Moberg & Ikonen 1981, 40 - 41; Pilotte 1990, 51 - 52). Jos oppilas on kiinnostunut musiikista ja jos musiikinopettaja suhtautuu integraatioon myönteisesti, integraatiolla on hyvät edellytykset onnistua (Pilotte 1990, 51 - 52).

Thompsonin (1990) mukaan musiikinopettajat uskovat integraatioon, mutta eivät ole vielä löytäneet tapoja toteuttaa sitä arkipäivän tilanteissa. Monet opettajat pitävät integraatiota haasteena ja etsivät koko ajan uusia ratkaisuja, kuinka saada kaikenlaiset oppilaat samaan luokkaan ja opetukseen. (Thompson 1990, 30 - 35.)

4.4 Opettajan tiedot ja taidot

Mobergin ja Ikosen (1981, 40 - 41) mukaan integraation onnistumista voi vaikeuttaa mm. opettajien puutteelliset kyvyt antaa oppilaille heidän tarpeitaan vastaavaa opetusta ja kasvatusta. Vuonna 1981 USA:ssa tehdyn tutkimuksen mukaan musiikinopettajien suurimmat vaikeudet toteuttaa integraatiota liittyivät koulutuksen puutteeseen. Musiikinopettajista 63 % oli mukana integraatiossa. He olivat tietoisia velvollisuuksistaan, mutta heillä ei mielestään ollut riittävästi tietoa vammaisuudesta. Lisäksi heillä oli mielestään myös puutteelliset taidot opettaa luokkaa, jossa on vammainen tai vammaisia oppilaita. (Gfeller & Darrow 1987, 29; Hock ym. 1990, 47.)

Erityisen vaikeaksi asiaksi musiikinopettajat kokivat integraatioprosessissa opetussuunnitelman mukauttamisen (Gfeller & Darrow 1987, 29). Ahkeratkin ponnistelut luokkaan sijoitettujen vammaisten sopeuttamiseksi päättyvät usein epäonnistumiseen, jos opetussuunnitelmaa ei mukauteta vammaisten oppilaiden kykyjä vastaavaksi tai jos kaikki tahot eivät hyväksy varauksetta vammaisia oppilaita (Graham 1988, 30).

Musiikinopettajat haluaisivat enemmän tietoa vammaisuudesta. Kuitenkaan pelkkä tieto vammaisuudesta ei paljoakaan auta opettajaa laulun tai soiton opettamisessa; musiikinopettajat kyllä tarvitsevat perustietoa vammaisuudesta, mutta sitäkin enemmän tarvittaisiin musiikin lisäopintoja. Thompsonin (1990) mukaan musiikinopettajat kokevat puutteita tiedoissaan ja taidoissaan mm. suuren ryhmän kanssa työskentelyssä sekä oppilaiden henkilökohtaisten kysymysten ja tarpeiden kohtaamisessa. (Thompson 1990, 30 - 35.)

Gilbertin ja Asmuksen (1981) tekemän tutkimuksen mukaan musiikinopettajat kaipaavat eniten lisätietoa vammaisten oppilaiden opetuksen suunnitteluun ja arviointiin liittyvissä asioissa. Lisäksi he kokevat tarvitsevansa lisätietoa siitä, kuinka musiikki voi toimia sosiaalistavana tekijänä integroidussa opetuksessa. (Jellison ym. 1984, 245.)

Cassidyn (1990) mukaan opettajat ovat yleensä ennakkoluulottomia vammaisia kohtaan, mutta ovat huolissaan siitä, pystyvätkö ratkaisemaan niitä opetuksellisia ja sosiaalisia ongelmia, joita integraatio aiheuttaa (Cassidy 1990, 40 - 41). Hockin ym. (1990, 47) mukaan ongelmista huolimatta monet opettajat opettavat mielellään vammaisia oppilaita,

jotkut jopa vaativat saada opettaa heitä.

4.5 Opetusjärjestelyt ja -menetelmät

Darrow (1990) painottaa integroidun musiikkiluokan opettamisessa opetusjärjestelyjä sekä tuntien organisointia. Kokemus, tiedot tai parhaat opetusmenetelmäkään eivät pysty kompensoimaan puutteita opetusjärjestelyissä ja tunnin organisoinnissa. Jos edellä mainitut tärkeät asiat ovat hallinnassa, opettajalla on tunnin kuluessa paljon liikkumavaraa. Juuri tämä liikkumavara tekeekin mahdolliseksi onnistuneen lopputuloksen eli onnistuneen opetuksen. (Darrow 1990, 37.)

Cassidyn (1990) mukaan olisi suositeltavaa, että oppilas, joka aiotaan integroida, tapaisi musiikinopettajan 3 - 4 kertaa ennen varsinaista sijoitusta. Näiden tutustumiskäyntien aikana opettaja voisi opettaa joitakin tarpeellisia taitoja tai asioita, kuten esimerkiksi oikean tavan soittaa rytmisoitinta. Myös luokan käyttäytymissäännöt olisi hyvä selittää ja harjoitella etukäteen näiden käyntien yhteydessä. (Cassidy 1990, 40 - 41.)

Useat tutkijat korostavat kommunikaation tärkeyttä integroidussa musiikinopetuksessa (esim. Coates 1985, 31 - 32; Graham 1988, 32; Lipson & Alden 1983, 271). Kun luokassa on kehitysvammaisia oppilaita, opettaja saattaa joutua toistamaan ohjeet ja esimerkit moneen kertaan. Grahamin (1988, 32) mielestä toistaminen ei muodostu ongelmaksi, vaan hän pitää sitä hyvänä myös ei-vammaisten oppilaiden kannalta; kertaushan on opintojen äiti. Integroidun ryhmän opettajan tulisi välttää vaikeita kiertoilmauksia sekä sanoja, joilla on useita merkityksiä. Ne saavat usein aikaan väärinkäsityksiä ja hämmennystä paitsi vammaisissa oppilaissa myös luokan muissa oppilaissa. (Lipson & Alden 1983, 271.) Integroidun musiikkiluokan opettajan tulisi varoa puhumasta liikaa ja toiminnasta irrallaan. Parhaimpiin tuloksiin päästään, jos ohjeet ovat selkeät ja yksinkertaiset. (Coates 1985, 31-32.)

Integroiduille oppilaille tulee tarpeen mukaan järjestää lisäopetusta myös integraation käynnistyttyä. Musiikinopettajan tulee varata kehitysvammaisille oppilaille ylimääräistä

harjoittelu-aikaa musiikin perustaitojen kuten esimerkiksi säveltapailutaitojen harjoittelua varten. Lisäksi vammaisen oppilaan viereen on hyvä sijoittaa sellainen oppilas, joka pystyy neuvomaan häntä. (Graham, 1988, 32). Thompson (1990) muistuttaa, että ei-vammaiset lapset tietävät, miten opetellaan soittamaan tai laulamaan, mutta vammaisten oppilaiden kanssa kaikki pitää aloittaa aivan alusta. Heidän kanssaan saatetaan aloittaa esimerkiksi siitä, miten kuunnellaan kappaleen melodia, mitä katsotaan, kun opettaja näyttää, kuinka soitetaan tai miten pidetään soittimesta kiinni. (Thompson 1990, 30 - 35.)

Cassidyn (1990) mukaan vammaiset oppilaat tarvitsevat samanlaiset opetustekniikat kuin muutkin oppilaat. Vammaiset kuitenkin tarvitsevat enemmän sanoja, harjoitteita, harjoittelu-aikaa sekä voimavaroja, johdonmukaisuutta ja syvyyttä opettajalta. Opetuksen onnistumiseen vaikuttaa lisäksi erittäin paljon opettajan itsetunto ja asenne omaa työtään kohtaan. (Cassidy 1990, 42 - 43.)

Kehitysvammaisilla oppilailla on usein älyllisen poikkeavuutensa lisäksi puutteita muillakin alueilla, esimerkiksi keskittymiskyvyssä tai itsetunnossa. Musiikinopettaja saattaakin joutua keskittymään enemmän näiden ongelmien ratkaisemiseen kuin itse musiikkiin. Grahamin (1988) mukaan ongelmien aiheuttamalta turhautumiselta vältytään, kun opetussuunnitelma muokataan sellaiseksi, että oppilas kokee alusta alkaen onnistumisen iloa musiikkitunneilla. Opetussuunnitelma tulee muokata siitä näkökulmasta, mitä oppilas voi oppia eikä siitä, mitä hän ei voi oppia. (Graham 1988, 32.)

On erittäin tärkeää, että vammaiset oppilaat ovat tunnin aktiivisia eivätkä passiivisia osallistujia. Tämä ei tarkoita sitä, että opetussuunnitelma tulisi muokata vammaisten oppilaiden tasolle, vaan sitä, että hekin osallistuvat musisointiin vaikkapa vain taputtamalla rytmiä käsillään. Yhteismusisoinnin ja avoimen vammaiskeskustelun avulla opetuksen ilmapiiri muuttuu. Ei-vammaiset lapset eivät pidä vammaisia lapsia enää erilaisina vaan auttavat heitä mielellään. (Cassidy 1990, 42 - 43.)

Maddux ja Maddux (1983) korostavat opetusmenetelmien strukturoimisen merkitystä integraation onnistumisessa. He toteavat, että integraatio saattaa jopa lisätä segregatiota, jos sitä ei ole valmisteltu riittävästi tai jos opetusta ei ole strukturoitu. Pienryhmäteknika on saatu hyviä kokemuksia sosiaalisen integraation lisäämiseksi. Luokan oppilaat jaetaan

3 - 6 oppilaan ryhmiin joko opettajan kokemuksen tai sosiometristen mittausten tulosten perusteella. Oleellista on, että integroitu oppilas sijoitetaan sellaiseen ryhmään, jossa on useita suosittuja oppilaita. Tehtävien tulee olla "ei-akateemisia" strukturoituja ryhmätöitä, joissa painottuu yhteistyö. (Maddux & Maddux 1983, 262.)

Yhteistoiminnallinen oppimisympäristö saa aikaan enemmän vuorovaikutusta kuin kilpailuhenkinen tai yksilöllinen oppimisympäristö. Kilpailuhenkinen oppimisympäristö saattaa pikemminkin ylläpitää ei-vammaisten oppilaiden stereotypioita vammaisista oppilaista kuin poistaa niitä, koska tällaisessa ympäristössä ei-vammaiset oppilaat oppivat tuskin ollenkaan tuntemaan ja sitä kautta myöskään ymmärtämään vammaisia luokkakavereitaan. (Jellison ym. 1984, 259-260.) Rosensweig ja Vacca (1983) mukaan oppilailla on lähes aina väärää tietoa käsitteestä älykkyys. Älyllinen poikkeavuus saattaa hämmentää ja jopa pelottaa ei-vammaisia oppilaita. Kilpailuhenkisessä ympäristössä, jossa oppilailla on kovat suoriutumisen- ja menestymispaineet, ei-vammaiset eivät osaa asettua vammaisen asemaan ja saattavat jopa ajatella: "Mitä jos minäkään en kykene pysymään muiden mukana?" (Rosensweig & Vacca 1983, 275.)

Jellisonin ym. (1984) integraatiotutkimuksessa keskityttiin tarkkailemaan kolmea asiaa: sosiaalista interaktiota, yleistä hyväksyntää sekä musiikkiin liittyvää hyväksyntää. Sosiaalinen interaktio jaettiin auttamiseen sekä myönteiseen ja kielteiseen keskinäiseen kanssakäymiseen. Yleistä hyväksyntää mitattiin mielipidemittarilla ja musiikkiin liittyvää hyväksyntää musiikkikäyttäytymiseen liittyvillä kysymyksillä. (Jellison ym. 1984, 247.)

Tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia on, ettei integraatio automaattisesti johda kanssakäymiseen, myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymiseen tai asenteiden muuttumiseen. Oleellista myönteisen vuorovaikutuksen luomisessa vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden välille näyttää olevan opetuksen organisointi ja opetusmenetelmien strukturointi. Opetusmenetelmien strukturoimisella tarkoitetaan sitä, että opettaja käyttää sellaisia opetusstrategioita, jotka saavat aikaan kanssakäymistä vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden välillä sekä sitä, että kanssakäymistä vahvistetaan järjestelmällisesti. Opetusmenetelmiä tulee muokata ja opetusta suunnata siten, että oppilaat tietävät riittävän tarkasti, mitä heiltä odotetaan, että heillä on mahdollisuus toimia odotusten mukaisesti ja että he haluavat toimia odotusten mukaisesti. (Jellison ym. 1984, 259.)

Toinen merkittävä myönteisten sosiaalisten kontaktien syntymiseen ja määrään liittyvä tekijä oli musiikki. Musiikilla oli suuri vaikutus kanssakäymiseen; se toimi selvästi sosiaalistavana tekijänä integroidussa opetusryhmässä. Myönteisten sosiaalisten suhteiden kehittämisprosessissa korostui myös oikeanlaisen vammaistiedon merkitys. Ei-vammaisten oppilaiden tiedot vammaisuudesta ja se, kuinka he ymmärtävät vammaisuutta näyttävät vaikuttavan oleellisesti vuorovaikutuksen määrään. (Jellison ym. 1984, 259 - 260.)

Jellisonin ym. (1984) mukaan voidaan päätellä, että jos ns. normaaleilla oppilailla on myönteisiä vuorovaikutustilanteita vammaisten oppilaiden kanssa integroidussa musiikinopetuksessa, he suhtautuvat hyväksyvämmiin vammaisiin oppilaisiin myös muissa ympäristöissä. Jos yleistys hyväksymisestä ja sosiaalisista suhteista pitää paikkansa eri ympäristöjen välillä, on erittäin tärkeää, että musiikinopettajat strukturoivat sekä opetussuunnitelmaa että itse opetusta siten, että vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden välille syntyy myönteistä vuorovaikutusta. (Jellison ym. 1984, 260 - 261.)

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1 Tapaustutkimus tutkimusmenetelmänä

Tapaustutkimuksen perimmäisenä lähtökohtana on yksilön kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä siitä maailmasta, jossa hän toimii ja elää (Syrjälä ym. 1994, 13). Tapaustutkimus onkin tarkoituksenmukaisin tutkimusmenetelmä juuri silloin, kun halutaan kuvata syvällisesti ja yksityiskohtaisesti jotain tiettyä tapausta - ihmistä, ongelmaa tai ainutlaatuista tilannetta - sen omassa kontekstissa. Tapausten pieni määrä mahdollistaa tutkimuskohteen syvällisen ymmärtämisen. Tapaustutkimuksen kohteena voi olla yksilö, yhteisö, tapahtuma, ohjelma, organisaatio tai ajanjakso. Tutkija valitsee tutkittavat tapaukset omien tutkimustarpeidensa mukaan. Tapausten valinta perustuu useimmiten perinpohjaiseen harkintaan. (Patton 1990, 53 - 54; Syrjälä & Numminen 1988, 10.)

Yin (1983) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, joka monipuolisia ja monilla eri tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Keskeistä on, että tutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa. Tapaustutkimus kohdistuukin enemmän koko ympäristöön eikä yksittäisiin muuttujiin, prosessiin eikä tulokseen sekä uuden oivaltamiseen eikä vanhoihin tutkimustuloksiin tai näkemyksiin pohjaamiseen. (Syrjälä ym. 1994, 11 - 13.)

Laadullisen tapaustutkimuksen pyrkimyksenä on päästä yksilöllisiin tuloksiin tapausten jakautumisen tai niiden yleisluonteen selvittämisen sijasta (Patton 1990, 53 - 54). Tapaustutkijan pyrkimyksenä on siis kuvata jonkin ilmiön laatua eikä määrää; tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen. Tilastollisen yleistettävyyden sijasta tapaustutkimuksessa korostetaan ennen kaikkea tulosten käyttökelpoisuutta. Lukijan on mahdollista soveltaa tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa arvioimalla tilanteiden samankaltaisuutta kootun tutkimusaineiston pohjalta. Tapaustutkimuksen tavoite on usein käytännöstä käytävän keskustelun herättäminen. (Syrjälä & Numminen 1988, 13, 171 - 175.)

Tapaustutkimuksen keskeisimpiä piirteitä on *yksilöllistäminen*. Tapaustutkimus pohjautuu yksilöiden kykyyn tulkita erilaisia ihmisten välisiä tilanteita ja tapahtumia; tapaustutkija on siis kiinnostunut selvittämään toimintojen, tekojen ja ilmiöiden merkitystä yksilölle. Näitä merkityksiä ja yhteyksiä pyritään kuvaamaan *kokonaisvaltaisesti* ja järjestelmällisesti. Tutkittavaa todellisuutta ja ilmiötä ei pilkota yksittäisiin muuttujiin, vaan niitä tarkastellaan eri näkökulmista yhtenä kokonaisuutena. (Syrjälä & Numminen 1988, 8; Syrjälä ym. 1994, 13.)

Tapaustutkimus on *monitieteistä* ja *yhdistelevää*. Tutkimusmenetelmät ja taustateoriat valitaan eri yhteyksistä tutkijan ja tutkimuksen tarpeiden ja kokemusten mukaan. Tapaustutkimus voi edetä deduktiivisesti, jolloin käytännön elämästä tai aiemmista tutkimuksista nousseita tutkimusongelmia ja -teorioita testataan ja selvitetään tutkimuksen avulla. Useimmiten tapaustutkimus on kuitenkin induktiivista: kiinnostuksen kohteet ja alustavat tutkimusongelmat täsmentyvät, kehittyvät ja muuttuvat kenttätöön aikana. Tapaustutkimuksen ongelmanasettelu ja kenttätö onkin *joustavaa*. Tutkimus voi edetessään muuttua monin tavoin sekä tavoitteiltaan että toteutukseltaan tilanteen ja olosuhteiden mukaan. Tutkija hankkii tietoja sieltä, mistä niitä voi saada. (Grönfors 1985, 13; Syrjälä ym. 1994, 20 - 22.)

Tapaustutkija pyrkii tutkimaan ja ymmärtämään ilmiötä sen *luonnollisessa* ympäristössä ilman keinotekoisia koetilanteita tai järjestelyjä. Tapaustutkimus pikemminkin kuvaa todellisuutta kuin luo sitä. Ihanteellista olisikin, jos tutkimustilanne olisi jo valmiiksi olemassa tutkimuksen tekemisestä ja tekijästä riippumatta. Aineistoa hankitaan useimmiten strukturoimattomilla ja avoimilla menetelmillä, joiden avulla on mahdollista ymmärtää, miten tutkittavat itse tulkitsevat omaa maailmaansa. (Alasuutari 1994, 74 - 75; Patton 1990, 39 - 41; Syrjälä & Numminen 1988, 180; Syrjälä ym. 1994, 13 - 14.)

Tapaustutkimukselle on tyypillistä aineiston keruun monipuolisuus. Tietoja kerätään usein havainnoimalla, haastattelemalla, valokuvaamalla ja videoimalla. Samaa asiaa siis tutkitaan *monimetodisesti*, jolloin eri menetelmillä saadut tiedot täydentävät ja validoivat toisiaan. Tämä niin sanottu triangulaatio mahdollistaa ilmiön ja siihen liittyvien merkitysten moniulotteisen kuvaamisen. (Syrjälä & Numminen 1988, 78 - 79.) Monenlaisten tutkimusmenetelmien käyttö myös mahdollistaa kerätyn aineiston tarkastelun ja analysoinnin

mahdollisimman monesta näkökulmasta (Alasuutari 1994, 74).

Oleennaista tapaustutkimuksen aineistoa kerätessä on, että tutkija ja tutkittavat ovat *vuorovaikutuksessa* keskenään. Samoin kuin tutkittavat ovat itsenäisiä, ajattelevia ja toimivia yksilöitä, niin myös tutkijan rooli on tapaustutkimuksessa subjektiivinen. Tutkija itse on tutkimuksen tärkein työväline; hän on mukana tutkimuksessa omine tunteineen, kokemuksineen, odotuksineen ja toiveineen. Kuitenkaan tutkijan omat toiveet tai ennakkoluulot eivät saisi määrätä tutkimuksen lopputulosta. Koska tutkija on mukana tutkimuksessa koko persoonallaan, tapaustutkimus on *arvosidonnaista*. Tutkijan omat arvot on hyvä tiedostaa ja tuoda esiin, sillä ne vaikuttavat väistämättä hänen näkemykseensä tutkittavasta ilmiöstä. (Grönfors 1985, 13; Syrjälä ym. 1994, 15.)

Tapaustutkimuksesta saatava laadullinen tieto on elämänläheistä ja elävää. Se kuvaa konkreettisesti ja yksityiskohtaisesti ihmisen arkielämän tapahtumia, tilanteita, tunteita ja kokemuksia. Laadullisella tutkimusotteella koottu tieto on kiinteässä yhteydessä tutkittavaan ilmiöön ja se tarjoaa välähdyksiä elävästä elämästä ihmisten omalla kielellä kerrottuna. Onkin yleistä, että tapaustutkimuksen raportoinnissa on mukana suoria lainauksia ihmisten puheista tai kirjoituksista. (Syrjälä & Numminen 1988, 80 - 82.)

Tässä tapaustutkimuksessa on vain yksi tutkittava tapaus: yksittäinen integraatioprosessi, siihen liittyvät asiat ja siinä mukana olleet ihmiset. Tutkimuksen ongelmakenttä täsmentyi ja muuttui jonkin verran tutkimuksen kestäessä.

Keräsimme tietoa usealla eri tavalla: havainnoimalla, videoimalla, haastatteleamalla ja keskustelemalla. Vaikka tutkimuksemme integroitavan oppilaan vanhemmat olivatkin jo toivoneet lapsensa integrointia yleisopetuksen musiikkitunneille, integraatioprosessin varsinainen käynnistyminen oli tutkimuksen seurausta. Jakson alettua emme enää tutkijoina vaikuttaneet tapahtumien kulkuun, vaan integraatioprosessi eteni luonnollisesti omalla painollaan. Varsinaisissa opetustilanteissa meillä oli melko passiivinen tarkkailijan rooli, sillä halusimme tilanteista mahdollisimman luontevia ja "normaaleja". Sen sijaan haastattelu- ja keskustelutilanteissa pääsimme kiinteään vuorovaikutukseen integraation varsinaisten toteuttajien - luokanopettajan, erityisopettajan ja koulunkäyntiavustajan - kanssa.

5.2 Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme tarkoituksena oli seurata yhden musiikki-integraation kulkua käytännön kouluelämässä ja raportoida se mahdollisimman tarkasti. Koska tällaista integraatiotilannetta ei tietojemme mukaan ollut käynnissä tai suunnitteillakaan Jyväskylässä, toimimme itse aktiivisesti niin, että tutkimuksemme kannalta hyödyllinen integraatioprosessi käynnistyi tavallisella ala-asteella. Vaikutimme siis tutkijoina prosessin alkamiseen, mutta muuten halusimme puuttua mahdollisimman vähän integraation toteutukseen. Käytännön toteutuksesta vastasivat luokanopettaja ja harjaantumisloukan opettaja yhteistyössä koulunkäyntiavustajien kanssa.

Tutkitussa integraatioprosessissa kymmenvuotias harjaanumisoppilas osallistui kevätlukukauden ajan yleisopetuksen ensimmäisen luokan musiikkitunneille. Tutkimuksen kohteena ei ollut pelkästään integroitu oppilas, vaan *koko integraatioprosessi*. Paitsi että pyrimme kuvaamaan integraatioprosessin mahdollisimman tarkasti, pyrimme myös ennen kaikkea ymmärtämään, *mitkä tekijät vaikuttavat musiikki-integraatioon*, sen onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Erityisiksi tarkastelun kohteiksi valitsimme teemoja, joilla on aiempien tutkimusten perusteella vaikutusta integraation onnistumiseen: integraation tukemisen, sijoituspäätöksen, opetusjärjestelyt ja -menetelmät sekä oppilaiden ja opettajien yleisen asenteen integraatioon ja erilaisuuteen.

Toinen tutkimuksemme painoalue on integroidun oppilaan *kognitiivinen ja sosiaalinen integroituminen*. Pyrimme selvittämään, onko integraatiojakso harjaanumisoppilaan kannalta opetuksellisesti hyödyllinen ja mitä vaikutusta sillä on oppilaan sosiaalisiin taitoihin ja suhteisiin sekä hänen käsitykseensä itsestään ja muista.

Kolmanneksi tutkimuksessa tarkastellaan *musiikin soveltuvuutta integroivaksi aineeksi*. Pyrimme selvittämään, miten musiikki integraatioympäristönä mahdollisesti edistää tai vaikeuttaa integraatiota ja mikä merkitys musiikilla on tämän tutkimuksen integraatiossa.

5.3 Tiedonkeruumenetelmät

5.3.1 Havainnointi ja videointi

Bogdan ja Taylor (1975) määrittelevät osallistuvan havainnoinnin intensiiviseksi vuorovaikutukseksi tutkijan ja tutkittavan välillä tutkittavan omassa sosiaalisessa ympäristössä. Syrjäläisen (1994) mukaan osallistuvasta havainnoinnista taas puhutaan jo silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan, jolloin tutkittavat tiedostavat tutkijan läsnäolon. Tutkijan osallistumisen aste esimerkiksi luokkatilanteessa voi vaihdella passiivisesta tarkkailijasta apuopettajaan tai jopa tilanteiden ohjaajaan. Vaikka tutkija onkin tietoisesti ja järjestelmällisesti läsnä tutkittavan elämäntilanteissa ja toiminnoissa, on olennaista, että vuorovaikutus kuitenkin tapahtuu tutkittavan ehdoilla. Tutkijan tulisi siis vaikuttaa tarkkailtaviin tilanteisiin mahdollisimman vähän. Esimerkiksi koulussa tutkijan toiminnan olisi hyvä sulautua osaksi normaalia kouluelämää. (Grönfors 1985, 93; Syrjälä ym. 1994, 84 - 85.)

Huolellinen havainnointiin valmistautuminen ja sen harjoittelu ennen varsinaista tutkimusjaksoa on tärkeää. Havainnoinnin harjoittelu ohjaa keskittymään ja kiinnittämään huomion tutkimuksen kannalta oleellisiin seikkoihin. (Patton 1990, 201 -202.) Myös havainnoinnin järjestelmällinen ja kohdistettu suunnittelu auttaa saamaan tietoa juuri siitä, mikä kiinnostaa tutkijaa ja mistä hän haluaa tietoa. Kohdistetussa havainnoinnissa havainnoitava tilanne jaetaan erilaisiin kohteisiin tai aihealueisiin, joihin liittyy erilaisia tarkkailua helpottavia kysymyksiä tai avainsanoja. (Grönfors 1985, 100 - 102.)

Osallistuvassa havainnoinnissa voi käyttää apuvälineenä esimerkiksi videota tai nauhuria kenttämuistiinpanojen tueksi. Videonauhan avulla tutkija voi käydä havainnoidut tilanteet useampaan kertaan läpi ja tarkastella niitä eri näkökulmista. Kuvausprosessi kannattaa aloittaa hyvissä ajoin, sillä yleensä parin ensimmäisen kuvauskerran aikana kamera aiheuttaa jännitystilanteen eivätkä kuvattavat toimi luonnollisesti. (Leinhardt 1988, 494 - 495; Syrjälä ym. 1994, 85.) Havainnointi tulee usein luotettavammaksi myös silloin, kun tilannetta on havainnoimassa yhtä aikaa enemmän kuin yksi tutkija (Yin 1994, 87).

Tutkimaamme integraatiojaksoon kuului 15 musiikkituntia. Havainnoimme alusta loppuun

kaikki tunnit lukuunottamatta kolmea kertaa, jolloin integroitu oppilas oli pois koulusta. Kuudella tunnilla olimme paikalla molemmat, kuudella tunnilla paikalla oli meistä jompi kumpi. Suunnittelimme havainnoinnin tueksi tarkkailulomakkeen, jonka mukaan kohdistimme havainnoinnin päälinjat (Liite 1). Ennen varsinaisen integraatiojakson alkamista harjoittelimme kohdistettua havainnointia 1 B -luokan musiikkitunneilla kolme kertaa. Oppilaat suhtautuivat alun kiinnostuksen jälkeen meihin luontevan neutraalisti ja yhdistivät meidän tulomme luokkaan lähinnä siihen, että seuraavalla tunnilla olisi musiikkia. Oppilaille oli kerrottu, että luokkaan tulee kerran viikossa kaksi tutkijaa, jotka ovat kiinnostuneita siitä, millaista on ekaluokan musiikkitunneilla. Oppilaat näyttivätkin mieltävän meidät selkeästi tarkkailijoiksi, sillä ensimmäisten tuntien jälkeen he eivät enää kiinnittäneet juurikaan huomiota tai ottaneet kontaktia meihin.

Myös videokamera oli mukana kolmella tunnilla ennen integraation alkua, jotta oppilaat tottuisivat videointiin. Varsinaisesta integraatiojaksosta videoimme vain viisi tuntia. Jätimme videokameran pois huomattessamme, että videon katselu jälkikäteen ei tuonut merkittävästi uusia asioita tunneista esiin. Myös oma havainnointirituutimme kehittyi jakson edetessä siinä määrin, että emme tunteneet videointia enää tarpeelliseksi.

5.3.2 Kenttämuistiinpanot

Kenttämuistiinpanot ovat oleellinen osa osallistuvaan havainnointiin liittyvää kirjoitusprosessia. Tapahtumahetkellä on hyvä tehdä jonkin verran muistiinpanoja, vaikka vain kirjoittaa muistiin muutamia avainsanoja. Usein kuitenkin laajempien muistiinpanojen tekeminen tapahtumahetkellä häiritsee tilanteen luonnollista kulkua tai vie tutkijan huomiota pois varsinaisista tapahtumista. Tällöin tutkijan on pystyttävä tekemään merkintöjä havainnoistaan välittömästi tilanteen jälkeen sekä kirjoitettava ne lopulliseen muotoon mahdollisimman pian. (Alasuutari 1994, 253; Grönfors 1985, 130 - 132.)

Kenttämuistiinpanoissa tulisi kuvata tilanteet, olosuhteet, tapahtumat ja tunnelmat mahdollisimman tarkasti käyttäen kuvailevia ja yksiselitteisiä sanoja. Suorat lainaukset tarkkailtavien puheesta ovat usein hyödyllisiä ja kertovat kyseisestä tilanteesta paljon. Tapaustutkimuksessa myös tutkijan omat tunteet, tulkinnat ja näkemykset tilanteista kannattaa

kirjoittaa muistiin jo kenttätyövaiheessa. (Patton 1990, 239 - 242.)

Tapaustutkimuksessa muistiinpanot kirjoitetaan usein päiväkirjan muotoon. Varsinaisten kenttämuistiinpanojen lisäksi päiväkirjaan kannattaa kirjata kaikki tutkimustapahtumat ajallisessa järjestyksessä. Sen lisäksi, että kenttäpäiväkirja kuvaa tutkimusprosessia ja siinä käytettyjä metodeja se sisältää myös tutkijan omia kommentteja, arvioita, hypoteeseja ja ihmettelyn aiheita. Kenttäpäiväkirja raportoi siis tarkasti kaikkia tutkimukseen liittyviä tapahtumia ja tuntemuksia. Niitä voi käyttää suorina sitaatteina myös osana tutkimusraporttia. (Alasuutari 1994, 253; Grönfors 1985, 135 - 136; Syrjälä ym. 1994, 85.)

Omassa tutkimuksessamme teimme havainnointitilanteissa vain vähän muistiinpanoja, mutta kirjoitimme heti luokkatilanteen päätyttyä tarkat muistiinpanot tunnin kulusta tarkkailulomakkeen mukaan kumpikin omaan päiväkirjaamme. Koimme muistiinpanojemme vertailemisen jälkikäteen hyvin antoisaksi. Päälinjat olivat molemmilla samat, mutta lisäksi kumpikin havaitsi tuntitilanteista hieman erilaisia piirteitä ja yksityiskohtia. Aluksi vertasimme kirjoittamiamme havaintoja myös tunnista kuvattuun videoon.

Pidimme tutkimuksesta myös tarkkaa tapahtumakalenteria (Liite 2), johon kirjasimme aikajärjestyksessä tärkeimmät tutkimukseen liittyvät tapahtumat ja niiden ajankohdat: yhteydenotot kouluun ja vanhempiin, yhteiset tapaamiset, ryhmäkeskustelut, haastattelut, musiikkitunnit ja muut integroidut tilanteet.

Tutkimuksen raportointivaiheessa pystyimme päiväkirjan avulla palauttamaan hyvin mielimme tilanteita ja asioita, jotka olisivat muuten ehkä jo unohtuneet. Omat havaintomme ja tuntemuksemme olivat apuna paitsi olosuhteiden, tilanteiden ja tapahtumien kuvailussa myös haastatteluissa esiin nousseiden teemojen laajentamisessa ja tulkitsemisessä.

5.3.3 Haastattelu

Haastattelun tarkoituksena on saada tutkimuskohteesta sellaista tietoa, mitä havainnoimalla ei voi saada. Ihmisten tunteita, ajatuksia, tavoitteita tai aikaisempia tapahtumia ei voi selvittää havainnoimalla. Haastattelun avulla tutkijalle sen sijaan tarjoutuu mahdollisuus

selvittää, mitä tutkittavalla on mielessään, miten hän kokee ja jäsentää maailmansa ja mitä ympäristön tapahtumat hänelle merkitsevät. Haastattelun kautta tutkija pääsee tarkastelemaan toisen ihmisen näkökulmia ikään kuin sisältä päin. (Patton 1990, 278.) Tapaustutkimuksen kohteena olevaa inhimillistä toimintaa ja ihmisten välistä vuorovaikutusta päästään haastattelun kautta siis katselemaan, tulkitsemaan ja arvioimaan haastateltavan silmin (Yin 1994, 84). Usein haastattelua käytetäänkin syventämään, kohdistamaan ja tarkentamaan havainnoimalla saatua tietoa (Grönfors 1985, 106).

Haastattelijan vaikeana tehtävänä on saada haastateltavan oma maailma avautumaan tutkijalle. Tämä edellyttää paitsi luottamuksellista, avointa ilmapiiriä ja tilannetajua myös huolellista ennakoivaa valmistautumista. Taustatietojen, tutkimuksen teorian ja havainnoinnin pohjalta laadittu haastattelurunko koostuu tutkimuksen kannalta oleellisista ja keskeisistä teemoista. Haastattelutilanteessa tutkijan olisi pystyttävä ohjaamaan tilannetta joustavasti mutta määrätietoisesti niin, että haastateltavalta saadaan tietoa juuri siitä, mistä halutaankin. (Patton 1990, 279; Syrjälä & Numminen 1988, 94 - 97; Syrjälä ym. 1994, 86 - 88.)

Puolistrukturoitu teemahaastattelu on yksi tutkimushaastattelun lajeista. Tutkija on suunnitellut etukäteen haastattelun teemat, aihepiirit ja joitain kysymyksiäkin, mutta päättää lopullisesti vasta haastattelutilanteessa, missä järjestyksessä asiat otetaan esille ja miten kysymykset muotoillaan. Teemat muodostavat siis haastattelulle eräänlaisen kehyksen, jonka sisällä haastatteliija on vapaa valitsemaan haastattelun suunnan ja eri aihealueiden käsittelyn syvyyden haastateltavien reaktioiden ja tilanteen mukaan. Tarkentavat ja valaisevat lisäkysymykset ja saman aiheen käsittely uudelleen eri yhteyksissä laajentavat haastattelun näkökulmaa. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35 - 38; Patton 1990, 283 - 284, 288.)

Tätä tutkimusta varten haastattelimme luokanopettajaa, harjaantumisloukan opettajaa ja koulunkäyntiavustajaa sekä ennen integraatiojaksoa joulukuussa 1995 (paitsi koulunkäyntiavustajaa helmikuussa 1996) että sen jälkeen toukokuussa 1996. Suunnittelimme kirjallisuuden ja omien havaintojemme pohjalta kutakin haastattelua varten haastattelurungon, joka käsitti haastattelun aihealueet sekä joitakin alustavia kysymyksiä (Liite 3). Haastattelutilanteet olivat hyvin epämuodollisia ja keskustelunomaisia, joten suurin osa kysymyksistä nousi esille spontaanisti haastattelun edetessä. Haastateltavat saattoivat laajentaa tai tarkentaa jotain aihetta omaehtoisestikin. Nauhoitimme kaikki haastattelut, joten olimme

haastattelutilanteissa vapaat keskittymään itse keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Emme etukäteen sopineet jomman kumman tutkijan ohjaavan haastattelua, vaan toimimme tilanteen mukaan. Koimme hyvin myönteiseksi sen, että meitä haastattelihoita oli kaksi: kumpikin toi haastattelutilanteeseen oman persoonallisen otteensa ja tapansa nähdä ja tulkita asioita.

Varsinaisten haastattelujen lisäksi järjestimme muutaman tapaamisen, joissa keskusteltiin integraatioon liittyvistä käytännön asioista. Kaksi kertaa mukana olivat luokanopettaja ja erityisopettaja (joulukuussa 1995 ja toukokuussa 1996) ja kerran erityisopettaja ja kaikki harjaantumisloukan avustajat (tammikuussa 1996). Näiden tapaamisten lisäksi kävimme ennen projektin alkua useita kertoja tutustumassa integroitavaan oppilaaseen, harjaantumisloukkaan ja 1 B -luokkaan. Projektin aikana tapasimme luokanopettajaa, erityisopettajaa ja avustajia lähes viikoittain. Integroitavan oppilaan vanhempiin olimme yhteydessä muutaman kerran puhelimitse ja reissuvihkon kautta. Kaikkien näiden tapaamisten ja kohtaamisten kautta koimme saavamme tärkeää tietoa integraatioon liittyvistä ilmiöistä, ihmisistä ja heidän työympäristöstään.

5.4 Aineiston analysointi ja raportointi

Tapaustutkimusaineiston analysointi alkaa jo kenttätöyövaiheessa. Ongelmat, käsitteet ja määritteet muotoutuvat ja selkiytyvät tehtyjen havaintojen pohjalta, mikä on jo itsessään osa analysointiprosessia. Analyttinen ote vahvistuu, jos tutkija jaksaa jatkuvasti tutkimusprosessin aikana tarkastella omaa aineistoaan, pohtia ja tarkentaa tutkimustehtäväänsä ja lukea kirjallisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi on ennen kaikkea tutkijan omaa ajattelua ja pohdintaa; tutkija on itse osa paitsi kenttäaineistoaan, myös aineiston analyysiä. (Grönfors 1985, 145; Syrjälä ym. 1994, 89 - 90.) Koska jokainen tapaustutkimus on ainutkertainen, myös tutkimuksen analyttinen ote on ainutkertainen. Tapaustutkimuksen analysointi ja raportointi ovat vahvasti sidoksissa tutkijan persoonallisuuteen ja näkemykseen; ne heijastavat tutkijan inhimillisiä vahvuuksia ja heikkouksia. (Patton 1990, 372.)

Syrjäläinen (1992) jakaa analyysiprosessin kahteen osaan: aineiston järjestelyyn ja sisällön

pohtimiseen. Alasuutari (1994) puolestaan nimittää näitä analyysin vaiheita havaintojen pelkistämiseksi ja arvoituksen ratkaisemiseksi. Aineiston järjestelyvaiheessa tutkija käy aineistoaan läpi, litteroi, purkaa, koodaa ja luokittelee. Yksittäiset havainnot ryhmitellään teoreettisen viitekehyksen ja kenttähavaintojen perusteella erilaisten teemojen ja aihealueiden alle. Aineisto pyritään järjestämään siten, että se kuvaa mahdollisimman todenmukaisesti kenttätapahtumia ja asianosaisten todellisuutta; tutkijan tulisi järjestelyvaiheessa pyrkiä työskentelemään mahdollisimman objektiivisesti, jotta luokitus ja kuvailu tekisi oikeutta aineistolle. (Alasuutari 1994, 30 - 39; Syrjälä ym. 1994, 91 - 94.)

Loppujen lopuksi kyse on kuitenkin tutkijan tulkinnasta. Aineiston sisällöllisessä tarkastelussa tutkija vertailee, kyselee, pohtii ja tekee johtopäätöksiä. Teoria ei sido, vaan rikastuttaa aineistoa. Analyysin kautta syntyy lopulta tutkijan subjektiivinen tulkinta, yksi ehdotus arvoituksen ratkaisemiseksi. Tulkinnan kautta tutkija pyrkii herättämään lukijoissa mielenkiintoa paitsi kyseiseen tapaukseen myös yleisemmin tapaukseen liittyviin teemoihin ja ilmiöihin. (Alasuutari 1994, 30 - 39; Syrjälä ym. 1994, 91 - 94.)

Aloitimme haastattelujen käsittelyn litteroimalla ne sanatarkasti. Seuraavaksi valitsimme kirjallisuuteen, haastattelurunkoihin ja omiin havaintoihimme perustuen teema-alueet, joihin liittyvää tietoa etsimme haastatteluista. Teema kerrallaan kävimme haastattelut läpi poimien ja yhdistellen teemaan liittyviä aiheita. Samalla tavalla luokittelimme myös kenttäpäiväkirjamme. Teemat ja luokitukset olivat aluksi haastatteluissa ja päiväkirjoissa erilaiset, mutta muuttuivat, täsmentyivät ja lopulta yhdistyivät työn edetessä; lopulliset luokitukset ovat tutkimusraportin lukujen 7 ja 8 otsikot ja alaotsikot.

Erilaiset tutkimusmenetelmät antoivat mahdollisuuden integraation tarkastelemiseen eri näkökulmista ja monelta kannalta. Haastatteluaineiston, kenttämuistiinpanojen, tapahtumakalenterin ja kaiken tutkimukseen liittyneen kanssakäymisen pohjalta pyrimme kuvailemaan integraatioprosessin kaikkine muuttujineen mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti. Vaikka tutkimusraportin kuvaileva osuus sisältääkin väistämättä jo tutkijoiden omaa tulkintaa, halusimme esitellä näkemyksemme teorian ja empirian varsinaisesta synteesisistä vasta raportin lopussa pohdinta-luvussa. Näin mielestämme lukijalla on mahdollisuus arvioida objektiivisemmin tutkimusasetelmaa, tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimustuloksia ja peilata niitä omaan kokemuk maailmaansa.

Haastateltujen ääni kuuluu tutkimusraportissa esitettyinä suorina lainauksina. Suoran sitaatin jälkeen on sulkeissa haastateltavan etunimi (Markus, Satu tai Hilikka). Keskellä lainausta oleva merkki --- tarkoittaa, että välistä on jätetty pois jotain sellaista, missä toistetaan jo esille tulleita asioita tai mikä ei varsinaisesti liity asiaan. Tutkimusraportissa on suoria lainauksia myös omista kenttämuistiinpanoistamme (Hanna-Mari tai Samu).

Saimme luokanopettaja Markukselta, erityisopettajalta Hilkalta ja koulunkäyntiavustaja Sadulta luvan käyttää tutkimusraportissa heidän oikeita nimiään tutkimuksen luotettavuuden ja tietojen tarkistusmahdollisuuden vuoksi. Sen sijaan kaikki muut tutkimusraportissa esiintyvät nimet (oppilaiden ja kolmen koulunkäyntiavustajan nimet) ovat peitenimiä.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvän vastaavuuden tulisi olla jokaisen tutkimuksen tavoitteena. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Aineiston validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten tulosten tarkkuutta eli sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 128; Syrjälä & Numminen 1988, 135 - 136.) Laadullisessa tutkimuksessa validius perustuu usein tutkimusprosessin tarkkaan kuvaamiseen: mitä lähempänä kenttätöön tuloksena syntynyt raportti on todellista tilannetta, sitä validimpaa tieto on (Grönfors 1985, 178).

Sisäinen validiteetti edellyttää, että tutkija havainnoi ja analysoi juuri sitä, mitä hän ajattelee havainnoivansa ja analysoivansa. Myös tutkimuksen kohteena olleiden ihmisten tulisi pitää tutkimusraporttia ja tuloksia luotettavina; raportin tulisi siis vastata kohderyhmän näkemyksiä ja määritelmiä tutkittavasta tilanteesta. Sisäinen validiteetti perustuu myös tutkijan luotettavuuteen tiedon kerääjänä. (Syrjälä & Numminen 1988, 135 - 136, 139 - 142.)

Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet välttämään virheellisiä päätelmiä monimeto-disuuden ja kahden tutkijan vuorovaikutuksen kautta. Eri menetelmin saadut havainnot ja

kahden tutkijan näkemykset täydentävät toisiaan muodostettaessa kuvaa tutkitusta ilmiöstä. Jos ne ovat samansuuntaisia, tulosten uskottavuus kasvaa. Tutkimusraporttimme sisältämät suorat lainaukset ja tarkat kuvaukset antavat lukijalle itselleen mahdollisuuden arvioida, miten tutkimus vastaa kuvaamaansa todellisuutta. (Syrjälä & Numminen 1988, 141 - 143.)

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleistettävyyttä ja tutkimustulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Koska laadullisessa tapaustutkimuksessa pyritään etsimään selitystä yksittäiselle, ainutkertaiselle ilmiölle, yleistettävyyden on usein heikkoa; ei voi edellyttää, että selitys pätee kaikkiin yksittäistapauksiin. Tapaustutkimuksen yleistettävyyttä ei nähdäkään tilastollisena todennäköisyytenä vaan käyttökelpoisuutena vastaanottajan kannalta. (Alasuutari 1994, 207; Syrjälä & Numminen 1988, 142 - 143.)

Tämänkään tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia yksilöintegraatiotapauksia. Kuitenkin integraatiota suunnittelevat opettajat, rehtorit tai vanhemmat voivat saada tutkimuksestamme paitsi kuvan yhden yksittäisen integraatioprosessin kulusta, myös ideoita ja uusia näkökulmia integraatiosta ja sen mahdollisuuksista, vaikeuksista ja käytännön vaatimuksista.

Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta, johdonmukaisuutta ja sisäistä yhtenäisyyttä. Kerätyllä aineistolla on reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. *Ulkoisen reliabiliteetti* edellyttää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin eri vaiheineen ja menetelmineen mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi päätellä, mihin tutkijan esittämät tulokset perustuvat. Tapaustutkimuksessa toistettavuuden arviointi on vaikeaa, mutta jos tutkimuksen kulun raportointi on tarkkaa ja yksityiskohtaista, toisella tutkijalla on mahdollisuus suorittaa samankaltainen tutkimus eri tilanteessa. (Grönfors 1985, 175; Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Sisäinen reliabiliteetti toteutuu, jos tutkijat ovat keskenään yksimielisiä tutkimuksensa tuloksista. Eri tutkijoiden ja havainnoitsijoiden kokoamien merkitysten ja tietojen tulisi olla niin yhteneväisiä, että niiden avulla voi tehdä yhteisiä johtopäätöksiä. (Syrjälä & Numminen 1988, 144 - 145.) Omaa tutkimusta tehdessämme olimme jatkuvasti kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenämme, keskustelimme havainnoistamme ja pohdimme näke-

myksiämme. Tuntitilanteiden havainnoinnin yhtenäisyyden varmistimme havainnointia ohjaavalla tarkkailulomakkeella, joka oli joka tunnilla sama. Haastattelutilanteiden tulkin-
taa helpotti se, että olimme molemmat haastattelutilanteissa aktiivisesti mukana.

Laadulliseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. Mitä tarkemman kuvan tutkimusraportti antaa tutkimusprosessista kaikkine muuttujineen, sitä validimpaa voi sanoa tutkimuksen olevan. Tapaustutkimukses-
sa myös sekä tutkijan että tutkittavan arvomaailmat ja käyttäytyminen ovat osa sitä todellisuutta, joka kentällä vallitsee. Tutkimusraportti onkin näiden kahden osapuolen, tutkijan ja tutkittavan, maailmojen eräänlainen synteesi. (Grönfors 1985, 178; Syrjälä & Numminen 1988, 133.)

6 INTEGRAATION TAUSTA JA VALMISTELU

6.1 Koulu ja harjaantumisloukat

Keltinmäen ala-aste on Jyväskylän kaupungin koulu, jossa oli lukuvuonna 1995-1996 422 oppilasta ja 27 opettajaa. Koulussa on 16 yleisopetusryhmää, kaksi harjaantumisloukkaa, mukautettu opetusryhmä sekä sopeutumattomien oppilaiden opetusryhmä. Kummassakin Keltinmäen harjaantumisloukassa oli lukuvuonna 1995-1996 seitsemän oppilasta, opettaja ja kolme koulunkäyntiavustajaa. Jokaisella harjaantumisoppilaalla on henkilökohtainen opetussuunnitelma, jonka mukaan hänen opetustaan toteutetaan. Harjaantumisloukkien opetuksessa painottuu toiminnallisuus ja käytännön elämään valmentaminen.

Keltinmäen koulun painoalueita ovat opetussuunnitelma ja oppiminen, kansainvälisyyskasvatus ja ympäristökasvatus. Koulu toimii myös ns. Unesco-kouluna ja EU:n Comenius-projektikouluna. Integraatio on keskeisesti mukana koulun yleis- ja erityisopetuksen toteutuksessa. Tavoitteena on, että koulun erityisopetusresursseja käytetään joustavasti yhdessä integroinnin kanssa opetuksen eriyttämisen tukena. Myös harjaantumisloukkien opetussuunnitelman yksi painoalue on integraation lisääminen sekä oman koulun sisällä että ympäröivään yhteiskuntaan.

Harjaantumisoppilaiden vanhemmat ovat viime vuosina olleet kiinnostuneita integraatiosta ja jopa luoneet suoranaisia paineita sen suuntaan. Koulussa onkin ollut muutama yksilöintegraatiojakso, jossa harjaantumisoppilas on osallistunut liikunnan tai äidinkielen yleisopetukseen. Lisäksi harjaantumisloukkien ja parin yleisopetusluokan välillä on ollut säännöllistä yhteyttä. Koulun juhlat ovat useimmiten yleisopetuksen ja harjaantumisloukkien yhteiset.

Harjaantumisloukan opettaja Hilikka Kunnas oli jo ennen jakson alkua kiinnostunut integraatiosta ja oli sitä jo toteuttanutkin jonkin verran esimerkiksi siten, että hänen omalla luokallaan ja eräällä yleisopetuksen luokalla oli ollut vuoden verran yhteiset musiikkituokit kerran kuussa harjaantumisloukan tiloissa. Loukat olivat myös esittäneet yhteistä ohjelmaa koulun juhlissa. Hilikka olisi ollut kiinnostunut kokeilemaan parinkin oppilaansa osittaista integrointia yleisopetukseen, mutta ei ollut halunnut vaivata integraatioehdotuk-

silla yleisopetuksen jo muutenkin ylityöllistettyjä luokanopettajia. Niinpä hänestä oli hyvä, että aloite integraatioprojektiin tuli koulun ulkopuolelta.

Hilkka itse ehdotti ja pyysi mukaan integraatioprojektiin luokanopettaja Markus Toivasta. Markuksella ei ollut varsinaisesti kokemusta harjaantumisoppilaiden kanssa työskentelystä tai integraatiosta. Hän oli kuitenkin myönteinen integraatiota kohtaan ja oli valmis ottamaan harjaantumisoppilaan musiikkitunneilleen. Markus opettaa yleensä alkuopetuksen ryhmiä. Hänellä oli lukuvuonna 1995-1996 ensimmäinen luokka, jossa oli 26 oppilasta, 15 tyttöä ja 11 poikaa. Luokassa oli oma kouluavustaja.

Harjaantumisloukassa oli lukuvuoden aikana kolme vakituista koulunkäyntiavustajaa, Satu Lankinen-Gassama ja kaksi muuta. Kevättalvella yksi avustajista vaihtui. Lisäksi luokassa oli kuukauden verran harjoittelemassa opiskelija, joka työskenteli pääasiassa tutkittavan oppilaan, Maijan kanssa.

6.2 Maija - integroitava oppilas

Maija on kehitysvammainen tyttö, joka täytti lukuvuoden 1995-1996 aikana kymmenen vuotta ja kävi koulua neljättä vuotta harjaantumisloukalla. Hän ei ollut ollut mukana integraatiossa yksilötasolla ennen tätä projektia. Keväällä 1995 oli harkittu Maijan siirtämistä harjaantumisloukasta mukautettuun opetukseen, mutta ainakaan testien perusteella Maija ei ollut siihen vielä valmis. Sen sijaan osittaiseen integraatioon oli kiinnostusta sekä opettajalla että varsinkin Maijan vanhemmilla, jotka olivat jo kauan toivoneet, että Maija pääsisi yleisopetuksen puolelle ainakin musiikkitunneille.

Maijalla on jonkin verran kokemuksia toiminnasta ei-vammaisten lasten parissa sekä koulussa että vapaa-aikana. Koulussa Maija on yleisopetuksen ja harjaantumisloukan yhteisten musiikkituokioiden lisäksi esimerkiksi osallistunut mukautetun opetusryhmän kaveripajaan, jossa eri luokista kootut oppilaat opettelivat tuntemaan toisiaan ja toimimaan yhdessä erilaisten leikkien, pelien ja tehtävien avulla. Koulujan ulkopuolella Maijalla on omia harrastuksia.

"Koulussa hän ei välttämättä oo muitten lasten kanssa, mutta sitten hän käy satubaletissa ja siellä on muitten kanssa... että on sillä tavalla ihan normaaliharrastusten parissa. Ja paljonkin, ettei missään vertaisryhmissä vapaa-aikaansa vietä. --- ...kaikistahan näistä hän on hirmu ylpeä, kun hän käy siellä baletissa ja hänellä on näitä ystäviä ja kaikkee tämmöstä, mikä on semmosta, mitä näillä muilla ei esimerkiksi oo. Että on tämmösessä... tietyllä tavalla erityisasemassa." (Hilkka)

Fyysiseltä olemukseltaan Maija on hyvin pieni ja hento, jopa pienempi kuin monet ensimmäisen luokan oppilaat. Niinpä Maija väsähtää melko nopeasti ja tarvitsee hyvät yöunet jaksakseen. Maija pitää liikkumisesta ja tanssimisesta ja liikkuukin aika ketterästi. Sen sijaan hienomotoriikassa hänellä on vaikeuksia. Oman nimenkään kirjoittaminen ei aina Maijalta onnistu.

Maija ei vielä ole oppinut aivan kuivaksi. Vaippaa ei kuitenkaan yleensä omassa luokassa käytetä ja niinpä pissavahinkoja sattui vielä syksyn aikana useinkin. Maija ei yleensä maininnut vessahädästään tai edes siitä, että pissa on housussa, vaan luotti siihen, että muut huolehtivat siitä asiasta.

Maijan erityisongelma on käden raapiminen, joka on johtanut siihen, että toisessa kädessä on jatkuvasti avoin haava tai rupi. Ruven päällä oleva laastarikaan ei yleensä estä raapimista, ainoastaan puuvillakäsine saa Maijan lopettamaan. Niinpä koulussa Maijalla pidetäänkin useimmiten käsinettä kädessä. Maija näyttää tuntevan viehtymystä veren näkemiseen ja ehkä kipuunkin. Jos on oikein mukavaa tekemistä, raapiminen saattaa joskus unohtua, mutta toisinaan siihen ei vaikuta mikään.

"Mä luulen, et siinä on enempi sit se, että kun se juttu on päällä, niin on ihan sama, mitä tarjotaan. Se on ainoa asia, mikä vie hänet, et silloin hän on sisäänpäinkääntynyt eikä otakaan mitään ulkopuolelta."
(Satu)

Harjaantumislukon yleistason nähden Maijan taitotaso ns. akateemisella alueella on todella hyvä. Hän osaa lukea tavuttamatonta tekstiä ja voi lukea esimerkiksi yksinkertaisia satukirjoja. Matemaattiset taidot ovat myös selvästi omaa luokkaansa. Mielikuvitusta ja huumorintajuakin Maijalla on, samoin rikas sanavarasto ja hyvä, selkeä puhe.

"No justiin tää kielellinen alue on vahva, että hänellä on paljon puhetta ja tämmöstä, sanavarasto on hyvin laaja ja monipuolinen ja hän käyttää semmosia tosi sattuvia ilmaisuja, löytää sanat oikeeseen tilanteeseen." (Hilkka)

Maija on hyvin musikaalinen ja musiikki onkin yksi hänen vahvimmista alueistaan. Maija laulaa varmasti, puhtaasti ja kuuluvasti. Myös rytmitaju on hyvä. Laulaminen ja musiikki yleensäkin on Maijalle todella tärkeää, Hilkan mukaan "kaikki kaikessa". Maijalle musiikki on kanava itseilmaisuuksiin.

Vaikka Maijan taidot riittäisivätkin moneen tehtävään, huono keskittymiskyky ja tarkkaavaisuushäiriöt ovat usein esteenä pitkäjänteiselle toiminnalle. Maijan on vaikea keskittyä useampaan kuin yhteen asiaan kerrallaan. Niinpä esimerkiksi lukemisen harjoittaminen on usein jäänyt vähemmälle.

"Syksyllä vielä oli aivan mahotonta se, kun piti tehdä jotain, niin ei siinä saanu olla kahta asiaa enempää. Et piti olla paperi ja kynä maksimissaan ja siitä huolimatta kynä tipahti, hän nostaa kynän, niin paperi tippuu ja kun hän nostaa paperia, niin kynä tippuu. Se meni se aika siihen ja mitään ei ehtinyt tekemään." (Satu)

Toisaalta taas Maija pärjää muihin harjaantumisloukan oppilaisiin verrattuna usein hyvin, että hänelle ei ehkä aina riitä tarpeeksi henkilökohtaista huomiota opettajalta ja avustajilta.

"Tää syksy on ollu vähän sillä tavalla, että ehkä Maija tähän koulutyöhön kaipaas jotain vaihtelua, että hän on ollu paljon levottomampi kun aikasemmin. Mä olettasin, että hän on vähän kyllästynyt näihin rutiineihin, mitä meillä on... --- ...ja kyllähän Maijakin tarvitsee rutiineja, koska hänellä on keskittymisvaikeuksia, mutta sitten hän myöskin kaipaas semmosta luovaa ja uutta..." (Hilkka)

Maija on sosiaalinen tyttö ja tulee hyvin toimeen muiden kanssa. Hän on sopeutuvainen ja tottunut toimimaan monenlaisissa tilanteissa. Maija on omassa luokassaan kaikkien kaveri eikä häntä ole koulussa kiusattu; hän on usein joukon "lemmikki". Maijan kaverit koulussa ovat lähinnä muita harjaantumisoppilaita. Maija on aika spontaani ja vilkas ja saattaa sopivan tilanteen sattuessa ottaa luokassa johtajaroolin. Hän nauttii esiintymisestä,

jos tilanne tuntuu turvalliselta.

"...ei Maija niin hirveesti sitä esilläoloa nyt oo sitten kaivannu muutenkaan, et yhteen aikaan hänellä oli semmonen tarve enemmänkin, mut nyt hän on ollu sillä tavalla yksi joukosta, vaikka onkin kuitenkin monissa asioissa taitavampikin. --- ...nyt hän malttaa keskittyä enemmän olemaan ryhmässä ja hänelle ei tuu sitä tarvetta lähteä siitä, vaan sitten kun pyydetään tai tarvitaan hänen erityisosaamistaan, niin sitten hän astuu kuvioihin!" (Hilkka)

Maijan satunnainen levottomuus ja ylilyönnit johtuvat usein väsymisestä ja kyllästymisestä. Silloin Maija saattaa ruveta mölyämään, äänteleämään tai kiroilemaan. Joskus myös ylennokkuus tai jännitys saattaa purkautua sähläämisenä ja keskittymättömyytenä. Muiden oppilaiden levottomuus tarttuu usein Maijaankin.

"...tietysti se johtuu siitä, että hän yrittää löytää yhteistä kieltä, että kun näitä hörheltäjiä on siellä luokassa, niin hän hörheltää sitten takasin. Se on semmonen kontakti..." (Satu)

Vaikka Maija onkin reipas ja sosiaalinen, hän ei ole mitenkään yltiörohkea. Maija on luonnostaan hieman arka ja suhtautuu pelonsekaisesti isoihin, rajuihin poikiin ja meluisiin ryhmätilanteisiin. Maija on joskus jopa säikky ja saattaa piiloutua tilannetta pakoon aikuisen selän taakse.

Maijan minäkuva on tietyllä tavalla aika vahva. Hänelle on tärkeää, että hänellä on omia harrastuksia ja kontakteja ei-vammaisiin ihmisiin. Maija on ylpeä niistä ja eräänlaisesta erityisasemastaan luokassa. Integraatiostakin Hilkka arveli tulevan tällainen ylpeyden aihe ja itsetunnon kohottamisen väline. Kuitenkin Maijalla on ehkä jo joitain ajatuksia siitä, että hän on erilainen kuin muut. Maija on yleensä iloisen oloinen tyttö, mutta joskus hän on selvästi mietteliäs. Surua ja jopa kipua Maija kuitenkin ilmaisee harvoin. Hän ei varsinaisesti käperry itseensä, vaan kertoo kyllä heti, jos jotain ikävää on sattunut. Maija ei kuitenkaan juuri koskaan itke.

6.3 Integraatioprojektin alkuvaiheet

6.3.1 Integraatioon valmistautuminen

Otimme Keltinmäen harjaantumisloukkiin ensimmäisen kerran yhteyttä proseminaariryön vuoksi jo keväällä 1993, mutta oikeastaan vasta keväällä 1994 oli ensimmäinen yhteinen tapaaminen pro gradu -tutkimuksemme ja tulevan integraatiokokeilun merkeissä. Molemmat harjaantumisloukkien opettajat olivat kiinnostuneita oppilaitensa integroinnista kerran viikossa musiikinopetukseen. Päädyimme kuitenkin yhdessä siihen, että koska nuoremmat harjaantumisoppilaat ovat iältään lähempänä ensimmäisen luokan oppilaita, musiikkitunneille integroitaisiin oppilas nimenomaan nuorempien harjaantumisloukasta. Tapasimme ensimmäistä kertaa luokanopettaja Markuksen, joka lupautui alustavasti mukaan kokeiluun. Myös koulun rehtori antoi hankkeelle suostumuksensa ja tukensa. Projektia siirrettiin kuitenkin vuodella toisen graduntekijän armeijavuoden takia.

Lokakuussa 1995 integraatioprojekti lähti sitten käyntiin. Sovimme Hilkan ja Markuksen kanssa integraation käynnistyvän tammikuussa 1996. Mietimme yhdessä, olisiko hyvä integroida yksi vai jopa kaksi oppilasta. Päädyimme kuitenkin yhteen käytännön järjestelyjen vuoksi. Hilkan ehdotus integroitavaksi oppilaaksi oli musikaalinen Maija, jonka vanhemmat myös toivoivat integraatiota. Koska integraatio näytti olevan Maijan etujen mukainen, päädyttiin siihen, että juuri hänet integroitaisiin 1 B -luokan musiikinopetukseen. Hilka oli jo keskustellut tulevasta integraatiosta Maijan vanhempien kanssa ennen kuin otimme itse heihin yhteyttä joulukuun alussa. Myös vanhemmat tukivat integraatiota.

Marraskuussa kävimme ensimmäistä kertaa tutustumassa harjaantumisloukkaan, sen avustajiin, oppilaisiin ja erityisesti Maijaan. Seurasimme myös harjaantumisloukan ja erään yleisopetusluokan yhteistä musiikkituokiota. Samoihin aikoihin aloitimme Markuksen 1 B -luokan musiikkituntien seuraamisen. Seurasimme tunteja säännöllisesti, jotta oppilaat tottuisivat läsnäoloomme tunneilla ja jotta itse saisimme mahdollisimman kattavan kuvan loukasta, opettajan toiminnasta, oppilaiden musiikillisista ja muista valmiuksista sekä musiikkituntien ilmapiiristä.

Ennen joululomaa keskustelimme yhteisesti Markuksen ja Hilkan kanssa tulevasta integraa-

tiosta. Integraatio päätettiin aloittaa tammikuun puolessavälissä, jotta ehdittäisiin tarkistaa Maijan henkilökohtainen opetussuunnitelma ja hoitaa muitakin käytännön valmisteluja ennen ensimmäistä musiikkituntia. Markus aikoi asettaa koko musiikkiryhmälle, Maija mukaan lukien, yhteiset tavoitteet, kun taas Maijan henkilökohtaiset tavoitteet integraation osalta kirjattaisiin hänen omaan opetussuunnitelmaansa. Tuntiensa työtavat Markus aikoi valita siten, että ne sopisivat koko ryhmälle. Tuntien suunnitteluunkaan Markus ei uskonut integraation suuremmin vaikuttavan.

Maijalle kerrottiin ennen joululomaa, että hän alkaa käydä kevään aikana kerran viikossa ensimmäisen luokan musiikkitunneilla. Hilikka ei kuitenkaan halunnut vielä puhua asiasta kovinkaan paljon, ettei Maija innostuisi liikaa tai ettei tilanne tavallaan paisuisi väärin mittasuhteisiin, tavoitteena kun kuitenkin oli mahdollisimman luonnollinen integraatiotilanne.

"En oikeestaan vielä oo kertonut, kun sitten musta tuntuu, että Maija ei varmaan muusta puhuskaan enää sen jälkeen! Että vähän niinkun säästelen. Äiti on kertonut siitä ja ovat puhuneet kotona... mä ajattelin, että sitä voi sitte myöhemmin vasta, ettei vielä niin kauheesti, kun tässä nyt vielä on aikaa siihen. Ja Maija kuitenkin aika nopeesti sitten sopeutuu." (Hilikka)

Markus oli tavannut Maijan muutaman kerran ennen integraatiota harjaantumisloukassa ja välitunneilla, joten he olivat tutut toisilleen ensimmäisen musiikkitunnin alkaessa. Markuksen mielestä Maijan tuloa musiikkitunneille ei kannattanut kuitenkaan valmistella liikaa.

"Jos ajatellaan sitten, että jos mä henkilökohtaisesti tutustuisin Maijaan, ni se ei ehkä välttämättä ois Maijan kannalta hyvä, ainakaan jos me mentäs semmoseen valmentamiseen, että mä käyn, että no, kohta se alkaa ja että terve, mä tulen taas käymään tässä... se alkaa pian Maijaa jännittää se tilanne liikaa. Parempi, että tullaan, että no niin, nyt ollaan täällä ja sillä tavalla, et suoraan mennään kuitenkin asiaan eikä liikaa ruveta valmisteleen ja kypsytteleen." (Markus)

Markus ei saanut ennen integraatiota kovin yksityiskohtaista tietoa Maijasta. Kuitenkin hän tunsii saamansa tiedon määrän riittäväksi; hänestä hyvin yksityiskohtainen tieto olisi vain "turhaa painolastia". Myös oman luokkansa osalta Markus halusi tuoda Maijan musiikkitunneille tulon esille mahdollisimman luontevasti ja vaivihkaa.

"Mä taisin sanoa muutamaa viikkoa aikaisemmin, että Maija tulee meille, mutta en mä tarkemmin puhunu siitä mitenkään, Maijasta niinkun... en mä sitä ruvennu kovasti selittämään, ne kyllä ties Maijan ja harjaantumisloukan oppilaista oli puhuttu aikaisemmin. --- Eikä sillonkaan, kun tuli puhetta, että Maija tulee, siitä syntyny suurempaa keskustelua, et miks tulee tai että asenne ois ollu selvästi myönteinen tai kielteinen. --- ...ei turhaan kannata ruveta puhumaan tai opettamaan semmosta, mikä on jo luontevaa, siitäkin tekemään jotain..." (Markus)

Harjaantumisloukan avustajille oli mainittu integraatiojaksosta jo aiemmin, mutta tarkemmin aiheesta keskusteltiin tammikuussa ennen integraation alkua. Yhteisen palaverissa keskusteltiin Maijan musiikki-integraation tavoitteista ja käytännön toteutuksesta. Yhdessä sovittiin, että Maijan avustajaksi musiikkitunneille lähtee ensisijaisesti Maijan entinen henkilökohtainen avustaja Satu ja hänen poissaollessaan avustajana on Leena. Satu olisi halunnut saada tietää integraatiosta jo aikaisemmin.

"Ja silloin, kun me ensimmäisen kerran kokoonnuttiin, niin silloin mä sitten sain päivää aikasemmin tietää Hilkalta, että minä lähden tähän tämmöseen. --- ...kun me puhuttiin kaikki yhdessä, niin sitten mulle kyllä selkis aika valasevasti, että mikä täs on tavoitteena. --- Toki olisin halunnu olla alusta lähtien mukana, mut se nyt sattu vaan näin..." (Satu)

6.3.2 Eri osapuolten ajatuksia integraatiosta

Sekä Hilikka, Markus että Satu suhtautuivat tulevaan integraatioon myönteisesti. Heidän mielestään Maijan musiikki-integraatiolla oli hyvät lähtökohdat ja mahdollisuudet onnistua. Hilikka painotti erityisesti integraation monipuolisen tukemisen tärkeyttä.

"Pidän integraatiota hyvänä ajatuksena, kunhan taataan ne olosuhteet missä se tapahtuu ja tarvittavat resurssit ja katotaan aina yksilöllisesti, että minkälaista integraatiota kunkin oppilaan kanssa voidaan toteuttaa. --- ...semmonen valmius ja opettajien asenne on hyvin tärkeä. Jos integroidaan yleisopetukseen, niin yleisopettajien asenne ja tietysti oma asenne myöskin, että uskoo siihen. --- ...ja avustajaresurssi hyvin tarkkaan mietittynä, miten se käytetään. Ja sitten tietysti, että vanhemmatkin tukee sitä ja ovat mukana. Et kaikki nämä ensin, ja sitten se, että miten paljon se erityisloukanopettaja voi tukea sitä luo-

kanopettajaa, esimerkiksi jos tarvii eriyttää materiaaleja, niin suunnitella sitä. Että tavallaan oppilaan HOPS kuitenkin toteutuu. (Hilkka)

Markus ei kannattanut "integraatiota integraation vuoksi". Hänen mielestään integraatio ei ole automaattisesti hyvä ratkaisu joka tilanteessa, vaan vaatii onnistuakseen harkintaa ja järkeviä sijoituspäätöksiä.

"No mul on semmoset kokemukset jotenkin, että integraatio on hyvä silloin, kun siihen on aihetta sen oppilaan kannalta ajateltuna. --- Sillon, jos pyritään säästöihin sitä kautta, eli integroidaan, jotta säästyttyäis joltain resurssien perustamiselta, niin siinä jotain oppilasta ei siirretä siihen paikkaan, mikä ois hänelle hyvä, vaan koitetaan integroida väkisin ja turhan pitkälle, vaikka luokanopettaja huomais, että tää tilanne ei onnistu ja tässä kärsii kaikki. Semmonen väkisinintegrointi ei oo kyllä tuntunu hyvältä." (Markus)

Sadun mielestä integraatiopäätöksissä ja kaikessa muussakin opetuksessa tulisi aina ajatella ensisijaisesti integroitavan oppilaan parasta ja pitää huolta siitä, että olosuhteet ja henkilökohtaiset asenteet eivät ole esteinä oppilaan edun toteutumiselle.

"Tää on semmonen perusjuttu, et joku on sitä mieltä, että integraatio, jee jee!, sitten taas toinen onkin, että paljon ois helpompaa, jos ois harjaantumiskoulu ja kaikki luokat samassa rakennuksessa. Et mä koen, et hän ajattelee silloin omaa etuaan eikä lapsen etua. Et ollaanks me sitä varten siellä, että me saatas tää mahdollisimman helppoks meille aikuisille? --- ...jokaisen lapsen tarpeesta on lähdettävä ja mietittävä, mikä se just hänen kohdallaan on. Mun mielestä silloin kaikki raja-aidat kaatukoon, että ne ei saa olla esteenä missään terapiassa eikä missään muussakaan." (Satu)

6.4 Integraation tavoitteet

Jyväskylän kaupungin harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma perustuu soveltuvien osien peruskoulun valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan sekä harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmaan (EHA 1). Lisäksi pohjana ovat harjaantumisopetuksen edellisenä vuonna laaditut kehittämistavoitteet sekä vanhempien mielipiteet. Opetussuunnitelman neljä tavoitealuetta ovat itsenäistyminen ja elämäntaitojen oppiminen, myönteinen minäkuva,

integroituminen omaan kouluun ja ympäröivään yhteiskuntaan sekä eteneminen yksilöllisten tavoitteiden mukaan.

Maijalle on laadittu harjaantumislukassa henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS), jota tarkistetaan vuosittain (Liite 4). Hilikka tekee suunnitelman yhteistyössä koulunkäyntiavustajien, vanhempien ja toisinaan myös puheterapeutin kanssa. HOPS:ssa on kuusi tavoitealuetta: käyttäytyminen ja sosiaaliset taidot, motoriikka, itsenäistyminen ja elämäntaidot, äidinkieli, matematiikka sekä taide- ja taitoaineet. Jokaisen alueen harjoittamista varten HOPS:aan on kirjattu konkreettisia opetusmenetelmiä ja oppimista auttavia asioita. Lisäksi HOPS:ssa kuvaillaan Maijan vahvoja alueita, harjoitusta vaativia asioita sekä taitoja, jotka yleensä auttavat häntä oppimaan.

Integraatio on jo itsessään yksi harjaanumisopetuksen tavoite. EHA 1:n opetussuunnitelman mukaan tavoitteena on, että oppilaat saavat normaaleja käyttäytymismalleja ja kykenevät osallistumaan sekä koulu yhteisön että ympäröivän yhteiskunnan toimintaan mahdollisimman täysipainoisesti. Niinpä opetuksellinen integraatio tulisi aloittaa jo varhaisessa vaiheessa, kuitenkin edellyttäen, että oppilaalla on tietyt oppimisvalmiudet ja mahdollisuus onnistua ja kokea integraatio myönteisenä ja palkitsevana. Oppilaan yksilölliset tarpeet ovatkin integraation suunnittelun pohja.

Maijan HOPS:ssa ei mainita erikseen integraatiota, vaan siinä määriteltyjen tavoitteiden katsotaan koskevan kaikkea Maijan saamaa opetusta, sekä omassa luokassa että muuallakin. Musiikki-integraatiojaksossa painottuivat paitsi musiikin tavoitteet, myös sosiaaliset tavoitteet, itsetunnon tukeminen ja oman käyttäytymisen ja keskittymisen hallinta. Maijan musiikinopetuksen tavoitteet ovat pitkälti terapeuttisia: musiikki on Maijalle kanava ilmaista itseään ja toisaalta myös monenlaisten asioiden oppimisen väline.

Keltinmäen koulun yleiset tavoitteet musiikin osalta painottuvat musiikin valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoin pitkälti kokemuksellisuuteen ja elämyksellisyyteen. Pyrkimyksenä on, että oppilas saa valmiuksia musiikin vastaanottamiseen ja ilmaisuun sekä rakennusaineita sosiaaliseen ja henkiseen kasvuun. Yksityiskohtaisemmat tavoitteet on asetettu osaluokittain, jotka musiikissa ovat kuunteleminen, laulaminen, soittaminen, musiikkiliikunta ja musiikin käsitteet. Koulun yhteisten tavoitteiden lisäksi Markus on tarkentanut tai

lisännyt tavoitteita oman luokkansa musiikinopetusta varten. (Liite 5.)

Ensimmäisen luokan musiikinopetuksen tavoitteet ja Maijan henkilökohtaiset tavoitteet musiikin osalta vastaavat melko pitkälle toisiaan. Myös Maijan taitotaso katsottiin ensimmäisen luokan tavoitteiden toteutumisen kannalta hyväksi, joten ensimmäisen luokan tavoitteet sopivat hyvin Maijallekin. Avustaja voi sitten huolehtia siitä, että myös Maijan HOPS:n tavoitteet huomioidaan tunneilla. Markus ja Hilikka olettivat musiikin olevan Maijan kannalta paras mahdollinen integrointiaine.

"Verrattuna joihinkin muihin aineisiin musiikki voisi olla hyvä lähtökohta, koska siinä on elämyksellisyyttä ja semmosta, mikä on jollain tavalla yhteistä kuitenkin näille, sekä Maijalle että mun oppilaille. --- Musiikissa jokainen oppilas on oikeestaan samalla viivalla jollain tavalla. Et ei siinä opetustilanteessa tartte sitten luultavasti eriyttää tavoitteita erilaisiks hälle kuin muille ja kohtelua erilaiseks niin paljon... tai opetusta, että opetettais tavallaan kahta asiaa yhtä aikaa tai kahdella tasolla yhtä aikaa." (Markus)

7 INTEGRAATIOJAKSON TOTEUTUMINEN

7.1 Musiikkitunnit

7.1.1 Käytännön järjestelyt

1B -luokalla oli kevätlukukauden 1996 aikana musiikkia yksi tunti viikossa, torstaisin yhdeksästä kymmeneen. Musiikkitunteja oli integraatiojakson aikana yhteensä 15, joista kymmenellä Maija oli mukana. Maijan poissaolot johtuivat joko sairaudesta tai harjaantumislukan retkistä. Musiikkituntien lisäksi Maija osallistui luokan ylimääräisiin tanssiharjoituksiin kolme kertaa. Maija oli myös mukana ensimmäisten luokkien kevätkuuhlaesityksessä ja siihen liittyvissä yhteisharjoituksissa.

Maija tuli edellisen välitunnin päätyttyä musiikkitunneille avustajansa kanssa, yleensä suoraan omasta luokasta. Harjaantumisloukka on käytännössä katsoen eri puolella koulua kuin ensimmäiset luokat. 1B -luokka ja harjaantumisloukka ovat harvoin yhtä aikaa välitunneilla käytännön järjestelyjen vuoksi.

"Meillä on aika vähän ulkona yhteisiä välitunteja, syystä että se on aika vaikee valvoa, pitäis melkein käsi kädessä olla kun näitä pieniäkin on... Se on yks syy, tietysti toinen on se, että mejän rytmi on vähän erilainen, oppitunti pääsee alkamaan vartin yli kaheksan, ja tuntuu, ettei voi vielä lopettaa kahtakymmentä vaille, kun muut lähtee ulos, ja sitte on taas se pukeminen... Sit me venytetään yheksään asti ja ollaan yheksän jälkeen ulkona vasta." (Hilkka)

Maija istui 1 B -luokassa alkujakson aikana ikkunajonon etummaisena ja myöhemmin keväällä hevosenkengän muotoisen ringin reunassa, tosin Markus siirsi sitten Maijaa sisemmälle istumaan, kun huomasi, että tämä ei näe paikaltaan kunnolla piirtoheittimelle. Avustajalle oli varattu oma tuoli Maijan läheltä.

Kolme musiikkituntia (tanssitunnit) pidettiin koulun musiikkiluokassa tilantarpeen vuoksi. Musiikkiluokasta oli raivattu pulpetit syrjään ja oppilaat liikkuiivat vapaasti tilassa. Musiikkiluokkaan siirryttiin parijonossa. Yhteiset tanssi- ja kevätkuuhlalauluharjoitukset olivat

koulun liikuntasalissa. Maijan mukana oli sielläkin avustaja.

7.1.2 Musiikinopetuksen sisällöt

Esittelemme 1B -luokan musiikinopetuksen sisällöt tavoitteisiin kirjattujen aihealueiden mukaan (laulaminen, soittaminen, kuuntelu, liikkuminen ja musiikin käsitteet).

Laulaminen

Lähes joka musiikkitunnilla laulettiin laulu tai useampiakin. Markus säesti yleensä kitaralla ja lauloi itse mukana. Joskus laulua laulettiin valmiin nauhan säestyksellä. Jakson aikana opitut 13 laulua oli valittu pääsääntöisesti viikon tai pidemmän jakson aihepiiriin mukaan.

Soittaminen

Oppilaat soittivat itse varsinainesti vain viisikielistä kannelta yhdellä tunnilla (I- ja V-soinnut). Rytmyksessä käytettiin joskus avuksi käsien taputusta yhteen tai polviin.

Kuuntelu

Opeteltavia lauluja kuunneltiin joskus nauhalta ja laulettiin mukana. Muuta musiikkia ei paljonkaan kuunneltu, paitsi ääniesimerkkejä erilaisista soittimista. Tarkkaavaista kuuntelua harjoitettiin silloin tällöin esimerkiksi seuraavanlaisten tehtävien avulla:

- Markus lauloi ja myöhemmin vain soitti tutun laulun alkua ja pysähtyi sitten johonkin kohtaan, jolloin oppilaat yrittivät muistaa, mikä sana tulisi seuraavaksi.
- Markus soitti kahta kanteleen kieltä yhtä aikaa ja alkoi vääntää toista samaan vireeseen toisen kanssa. Tehtävä: "Nosta käsi ylös, kun kielet ovat samassa äänessä".

Liikkuminen

Musiikkiliikuntaa eri muodoissaan oli melko paljon. Joihinkin lauluihin harjoiteltiin yksinkertainen, paikallaan leikittävä leikki. Kahteen kansanlauluun harjoiteltiin pareittain leikittävä koreografia, joka vaati jo isomman tilan. Koulun yhteiseen Power Mover -tapahtumaan harjoiteltiin yksinkertainen hiphop-tanssi. Luovaa liikkumista päästiin kokeilemaan Luistelijat-valssin tahtiin liikuttaessa.

Musiikin käsitteet

Eri soittimia oli jonkin verran esillä. Opettaja säesti laulua kitaralla melkein joka tunnilla ja pianollakin pari kertaa. Viisi- ja kymmenkielisiin kanteleisiin tutustuttiin melko tarkasti. Myös muista soittimista puhuttiin; trumpetti ja kazoo olivat konkreettisesti esillä, joistain muista kuunneltiin ääninäytteitä. Kanteleensoiton yhteydessä opeteltiin I- ja V-soinnut, joista käytettiin nimityksiä "mustikka- ja mansikkasoinnut", sekä kanteleen viritys. Dynamiikasta oli joskus puhetta, mutta ei käytetty termejä piano ja forte, vaan laulettiin "hiljaa" tai "voimakkaasti". Samoin tauko-käsite ja ABA-rakenne otettiin esille parinkin kappaleen yhteydessä. Oikeasta äänenkäytöstä ja hengityksestä lauletaessa oli puhetta, kun asia tuli spontaanisti esille jonkin laulun yhteydessä. Markus antoi joskus ohjeita laulamiseen: "Tässä kohdassa pitää muistaa laulaa tarpeeksi korkealle", "Älä laula liian nopeasti, vaan kuuntele muita" tai "Nyt meni vähän huutamiseksi".

7.1.3 Työtavat

Musiikkitunneilla ei ollut ryhmätyötä tai itsenäistä työskentelyä, vaan lähes kaikki tilanteet olivat opettajajohtoisia.

Laulut opittiin yleensä mallioppimisen kautta: Markus lauloi ensin ja oppilaat perässä. Laulu opeteltiin usein pienissä osissa. Markus kiinnitti hyvin huomiota asioihin, jotka eivät aina onnistuneet ja antoi konkreettisia neuvoja vaikeissa paikoissa. Markus säesti laulua yleensä kitaralla, joten hänellä oli mahdollisuus nähdä oppilaansa säestäessään. Soolo-tutti-lauluja laulettiin niin, että Markus lauloi alun ja oppilaat lopun (esimerkiksi kalevalaiset vuorolaulut). Myös musiikkiliikunta sujui mallioppimisen periaatteella: Markus näytti liikkeen luokan edessä ja oppilaat harjoittelivat ensin omalla paikallaan ja vasta sitten parin kanssa tai isommassa tilassa. Kanteleensoitto eteni siten, että ennen kuin oppilaat kokeilivat soittoa oikealla kanteleella Markuksen henkilökohtaisessa ohjauksessa, kielten sammuttaminen käytiin yhdessä taululla läpi ja sitä harjoiteltiin monisteen avulla.

Laulujen sanat olivat lähes aina esillä. Joskus käytettiin musiikkikirjoja, mutta hyvin usein sanat olivat piirtoheittimellä. Sanat luettiin usein yhteen ääneen ennen laulamista ja kiinnitettiin jo etukäteen huomiota ongelmakohtiin. Joskus Markus piirsi taululle kuvia

muistin tueksi (esimerkiksi viikonpäivälaulun jokaiseen säkeistöön liittyi yksi kuva). Musiikin käsitteistä puhuttaessa Markus käytti paljon kyselevää ja kertovaa opetustyyliä. Oppilaille annettiin mahdollisuus itse päätellä ja oivaltaa asioita.

7.2 Luokan ilmapiiri

Luokan oppilaat vaikuttivat yleisesti ottaen kohtalaisen motivoituneilta musiikkitunneilla; motivaatio musiikin tekemiseen näytti paranevan kevättä kohti. Jakson loppupuolella oppilaat olivat varsinkin musiikkitunnin alussa rauhallisempia ja keskittyneempiä kuin jakson alussa.

"Ilmapiiri on muuttunu positiivisemmaks, oppilaiden oman palautteen mukaan... Että jossain vaiheessa keväällä oli, että äh, taasko meillä on musiikkia, mutta nyt, että taas meillä on! Että parempaan suuntaan musta tuntuu... --- ...se johtuu luultavasti minusta, minä suhtaudun jotenkin eri tavalla tilanteeseen ja he näkevät ilmeestä, että aha, nyt on se musiikkitunti ja nyt se opettaja on tosissaan..." (Markus)

1 B -luokan oppilaat eivät aina vaikuttaneet kovin innokkailta laulamaan. Luokassa ei ollut monta erityisen vahvaa laulajaa; joskus tuntui, että Maijan hyvä esimerkki kannusti joitakin muitakin yrittämään. Samoin Markuksen eläytyvä ja myönteisen reipas ote laulamiseen sai hyvää vastakaikua. Tutut ja helpot laulut jaksoivat yleensä innostaa enemmän kuin uudet ja vaikeammat. Kaiken kaikkiaan toiminta piti motivaation vireillä: musiikkiliikunta, kanteleensoitto, rytmitys ja kuuntelutehtävät jaksoivat yleensä innostaa laulamista enemmän.

Laulu- ja muu motivaatio oli usein alkutunnista hyvä, mutta alkoi laskea tunnin loppua kohti, kun muutenkin jo alkoi väsyttää. Joskus taas edellisen tunnin voimia vaatinut urakka vei puhdin musiikkitunnin alusta, mikä näkyi yleisenä levottomuutena. Vaikka luokassa olikin toisinaan rauhaton ja hieman keskittymätön ilmapiiri, tunnelma oli kuitenkin perusvireeltään myönteinen.

Oppilaiden suhtautuminen Maijaan oli koko jakson aikana luontevaa, mutta neutraalia.

Maijan tulo luokkaan ensimmäistä kertaa aiheutti lievää ihmetystä. Lopputunnista monikaan ei kuitenkaan enää näyttänyt muistavan koko asiaa. Myöhemmin Maijan tulo tunnille sai aikaan kiinnostuneita katseita, mutta ei mitään sen enempää. Loppujaksoa kohti suhtautuminen näytti muuttuvan yhä neutraalimmaksi.

"Ei oo tullu sellasia asennemuutoksia muuta kun myönteisessä mielessä... niinkun normaalistikin kun tutustutaan toiseen, niin kanssakäyminen on avoimempaa. Joillakin ehkä on vähän semmonen aristelva suhtautuminen... --- Luokassa kyllä, silloin kun Maija ei ollu paikalla, niin oppilaat hyväksy tän asian täysin, että se on Maijan paikka ja nyt laitetaan pulpetti siihen valmiiksi, kun Maija tulee... Että ei millään tavalla mitään kielteistä, että miks tuonkin pulpetin täytyy tuossa olla, ei tämmöstä tullu koskaan." (Markus)

Maijan mukana tullut avustajakaan ei näyttänyt oppilaita ihmetyttävän. 1 B -luokassa oli yleensä omakin kouluavustaja, joten oppilaat olivat jo tottuneet siihen, että luokassa voi olla kerrallaan useampikin aikuinen.

7.3 Maija musiikkitunneilla

7.3.1 Olemus ja keskittymiskyky

Maija tuli luokkaan reippaasti ja arastelematta jo ensimmäisestä kerrasta lähtien. Hän meni muutta mutkitta reunaan omalle paikalleen ilman merkkiäkään epävarmuudesta. Maija jopa neuvoi uutta avustajaansa: "Kirsi, tänne päin!" Hieman varovaisempi Maija oli esimerkiksi niissä tilanteissa, kun asetuttiin parijonoon ja lähdettiin musiikkiluokkaan. Hän ei vaikuttanut varsinaisesti pelokkaalta, mutta hieman varautuneelta ja hämmentyneeltä uuden tilanteen edessä.

"Kyllä se varmaan oli semmosta vaihtelua, kun pääs eri luokkaan ja toiseen ympäristöön. Maijan mukanaolo ja poislähtö oli yleensä ihan myönteistä, mutta kyllä mä semmosia hetkiä olin aistivinani, semmosta pientä huolestuneisuutta tai ahdistuneisuutta joissain tapauksissa, että joku asia on ollu semmonen epäselvä." (Markus)

Maijan motivaatio ja kulloinenkin vireystila näyttivät olevan vahvasti sidoksissa musiikkituntia edeltäneisiin tapahtumiin. Maija oli väsyneemmän ja rauhattomamman oloinen, jos edellisenä päivänä oli tapahtunut jotain erityistä (esimerkiksi vappu), jos hän ei ollut saanut riittävästi unta, jos musiikkituntia edeltävä välitunti oli jäänyt pitämättä tai jos jotain erityistä oli tapahtunut juuri ennen tuntia (esimerkiksi kerran harjaantumisloukassa muistettiin Maijan musiikkitunti vasta viime hetkellä ja hänet tuotiin musiikkitunnille myöhässä, pissavahinkokin oli juuri sattunut). Tällaisissa tilanteissa huomasi selvästi, että vaikka Maija oli edelleenkin motivoitunut musiikista, voimat eivät yksinkertaisesti riittäneet keskittymiseen. Tosin väsyneenäkin Maijaa yleensä kiinnosti laulaminen, soittaminen ja liikkuminen, mutta niiden välistä aikaa hän ei oikein olisi jaksanut keskittyä.

"Sillon kun hän saa toimia, et kun laulaa, niin on motivoitunut. Jos opettaja selittää, se ei motivoi paljon, mut sitte kun on joku tuttu laulu, niin se motivoi. Nyt vaikka viimesellä kerralla kun oli se hepo-kattilaulu, joka on tuttu, oli kuullu ennestään, niin heti se lauluääni aukes ja Maija vapautu esittämään." (Markus)

Maijan väsyminen ja keskittymättömyys näkyi paitsi haukotteluna ja paikallaan kiehnäämisenä myös luokassa vaelteluna tai pulpettien tutkimisena. Pari kertaa Maija aloitti kätensä raapimisen, mutta avustaja lopetti sen aina lyhyeen. Maija ei kuitenkaan kyllästyessäänkään aiheuttanut varsinaista häiriötä luokassa niin kuin jotkut muut oppilaat.

"Maija ei häiritse koko luokkaa, vaan tulee luo, mikä on paljon helpompaa, koska siinä ei oo semmosta tarvetta Maijalla ollu, että hän alkaa tämmösissä tilanteissa esiintymään tai pitämään jonkinlaista ääntä, ainakaan semmosia ei käynty, ja jos on tilanne, joka on epäselvä, niin Maija on selvästikin ihan hiljaa ja vähän ymmällä. Se on varmaan ihan tämmöinen Maijan persoonallisuuteen liittyvä asia." (Markus)

Myös muutamat muut ulkoiset seikat saattoivat viedä parhaan terän keskittymisestä: liian vaikeat laulun sanat, silmälasien unohtuminen omaan luokkaan tai huono näkyvyys valkokankaalle. Tosin Maija jaksosi joskus tällaisissakin tilanteissa keskittyä hyvin. Kanteleensoitto ja hiphop-tanssi olivat Maijalle todella vaikeita, mutta ilmeisesti niin motivoivia, että Maija jaksosi olla innokkaasti mukana. Kun Maija oli virkeä, hän näytti nauttivan musiikkitunneista koko sydämeästään. Laulaminen on Maijalle todella mielekästä, samoin liikkuminen ja soittaminen. Yleensäkin kaikki toiminnallinen jaksosi kiinnostaa siinä määrin,

että jos jotakin mukavaa oli tiedossa, Maija jaksoi odotella väliajatkin sinnikkäästi.

"Maija kokee musiikkitunnit hirveen mielekkäinä! En mä oo huomannu missään vaiheessa turhautumista, et vaikka on joskus niin vaikeeta, et ei, et menee yli, mut hän jaksaa oottaa aivan käsittämättömällä tavalla, et kohta kuitenkin tapahtuu jotain kivaa... Musta tuntuu, et siin on semmonen luotto, että sen takia se jaksaa ne tylsätkin hetket... et kohta kumminkin tapahtuu." (Satu)

Maija viittasi innokkaasti ja oikean vastauksen tietäminen sai hänet todella hyvälle mielelle ("Jesss!!"). Maija oli ajoittaisesta väsymyksestään huolimatta selvästi yksi innostuneimmista oppilaista musiikkitunneilla. Hän totesi usein tunnin loputtua: "Me tullaan taas ensi viikolla!"

"...pelkkää iloa! Ja niin hirveen innokkaana sinne lähtee ja tällä tavalla on mukana ja ilosena lähtee sieltä pois ja kertoo kauheesti, et mitä me tehtiin ja muistat sä, kun tehtiin sitä ja tehtiin tätä ja kertaa sitten jälkeinpäin juttelemalla." (Satu)

7.3.2 Suoriutuminen

Luokan yleiseen musiikilliseen tasoon verrattuna Maijan musiikilliset taidot ovat todella hyvät: hän laulaa puhtaasti, tarkasti, kuuluvasti ja eläytyen. Myös rytmitehtävistä hän suoriutuu hyvin.

"Maijalla ne kaikki musiikilliset alueet on aika tasaset ja hyvät. Liittyä varmaan tämmöseen vapautuneisuuteen ja siihen, että se on sellasta, jollain tavalla sisäsyntyinen asia. --- Maija eläytyy siihen asiaan, ja jotenkin ei ole kovin suuria estoja siinä tuottamisessa ja sillä tavalla muistaa melodiat hyvin... musta tuntuu, että tätä kautta hän myös oppii ne laulut yleensä aika äkkiä. Ja sitten myös se, että hän on aika sinnikäs kuitenkin, että vaikka oli joku laulu vähän oudompi, niin kyllä hän aina yritti. Että vaikka sitte vähän pienemmällä äänellä, niin kuitenkin... että on semmosta vaistoa siihen asiaan" (Markus)

Musiikkiliikunnassa ja tanssissa näkyi Maijan hyvä rytmitaju ja ilo liikkumisesta. Peruspulssi säilyi hyvin. Jotkut liikkeet, esimerkiksi pyöriminen sivulle, ovat kuitenkin Maijalle vaikeita eikä hän niitä oppinut. Helpot, kansanomaiset laululeikkikoreografiat sen sijaan sujuivat hyvin parin topakassa ohjauksessa.

Ohjeiden ymmärtäminen, oikean sivun tai kohdan etsiminen, monisteen värittäminen ja muut sellaiset asiat tuottivat Maijalle joskus vaikeuksia, mutta avustajan mukanaolo pelasti tilanteet. Laulun sanoja Maija sitä vastoin tottui jakson aikana seuraamaan yhä paremmin ja paremmin, varsinkin, kun sanat luettiin ennen laulamista yhdessä ääneen.

Maija tunsu entuudestaan joitain lauluja, joita muut eivät vielä tunteneet ja tunnisti hyvin eri soittimia. Kaiken kaikkiaan Maija suoriutui enimmäkseen täysin siinä missä muutkin, laulamissa jopa paremminkin. Hän näytti usein kokevan onnistumisen iloa.

"No laulaminen nyt ainakin sujuu... Maijan ääni kaikuu siellä toisten äänten yli niin, että...! Se on niin kaunis sopraano hänellä..." (Satu)

7.4 Sosiaaliset kontaktit

7.4.1 Maija ja muut oppilaat

1 B:n musiikkituntien luonne oli sellainen, että luontevia ryhmä- tai paritilanteita ei juuri syntynyt muuten kuin ennen tunnin alkua ja sen loputtua. Niinpä Maijalla olikin kontakteja luokan muihin oppilaisiin melko satunnaisesti. Maija sai kuitenkin henkilökohtaisen kontaktin jokaiseen oppilaaseen syntymäpäivänsä yhteydessä. Tilanne oli selvästikin Maijalle mieluisa.

"Päivänavauksen jälkeen Markus kertoi luokalle, että Maijalla on synttärit tänään ja kysyi Maijalta, montako vuotta tämä täytti. Sitten luokka lauloi Maijalle, joka seiso i luokan edessä. Lopuksi Maija halasi Markusta iloisen näköisenä. Oli kiva tilanne. Tunnin lopuksi Maija jakoi kaikille karkit ja oli oikein reipas ja tohkeissaan." (Hanna-Mari)

Muutama oppilas osoitti kiinnostusta Maijaa kohtaan muita enemmän. Ensimmäiselle tunnille Maija saapui Elisan käsipuolella, kun avustaja lähti hakemaan harjaantumisloukkaan unohtuneita tossuja.

"...Elisa on erityisen paljon ollu Maijan kanssa tekemisissä... Se lähti varmaan ihan siitä alusta, kun silloin tuli se tossuhomma, että meeteks te yhdessä? Silloin siinä oli joku toinen tyttö, mutta Elisa tuli itse siihen ja tarjoomaan itseään, että hän vois huolehtii ja auttaa. Mä koen, että tää Elisa sitten kokee myös, että hän voi olla avuksi tai jotain tällasta..." (Satu)

Elisa on myös useissa tilanteissa hakeutunut Maijan lähelle tai katsellut häntä kiinnostuneena, mutta varsinaista kontaktia ei syntynyt ainakaan tunneilla. Sen sijaan välitunneilla Elisa oli muutaman kerran tullut juttelemaan Maijan kanssa. Elisa on Markuksen mukaan ulospäinsuuntautunut tyttö ja suhtautuu avoimesti uusiin tilanteisiin.

Tuukka oli Maijan parina musiikkiliikunnan laululeikissä ja ryhtyi tehtäväänsä hyvin luontevasti ja tarmokkaasti. Tuukka neuvoi Maijaa kädestä pitäen ja piti huolta siitä, että Maija pysyi toiminnassa mukana. Maija ja Tuukka juttelivat tunnin aikana melko paljon keskenään. Yhteisen tunnin jälkeen Tuukka on usein hakeutunut Maijan lähelle, esimerkiksi hiphop-tanssin lopuksi Tuukka olisi näyttänyt haluavan halata Maijaa (osa koreografiaa), ellei Markus olisi ehtinyt ensin.

"Tuukan kanssa meni oikeen hyvin, ja sekin oli vahinko, mä en ollu suunnitellu sitä, mutta jotenkin siinä katoin, että Tuukkahan tuossa on sopivasti ja se oli oikeen hyvä valinta, että hänellä oli siihen semmosta taitoa... uskallusta, eikä se Tuukka aristellu ollenkaan. Se oli hyvä." (Markus)

Sampsä istui alkujakson aikana Maijan takana ja neuvoi silloin tällöin Maijaa käytännön asioissa, esimerkiksi pulpetin siirtämisessä, ryhmien muodostamisessa tai monisteen täytössä. Sampsä myös lainasi Maijalle värikyniään. Sampsä vaikutti luonnostaan avuliaalta ja avoimelta. Hän suhtautui Maijaan hyvin luontevasti, mutta ei kiinnittänyt tähän kuitenkaan erityisen paljon huomiota.

Muutamit tytöt hakeutuivat myös silloin tällöin ennen tunnin alkua Maijan pulpetin ympärille, neuvoivat monisteen värityksessä tai kehottivat Maijaa nousemaan ylös, kun muutkin nousivat. Myös välituntisin he menivät joskus Maijan luokse. Maija ja muut musiikkiryhmäläiset tapasivat toisiaan vain satunnaisesti musiikkituntien ulkopuolella, lähinnä välitunneilla tai muualla koulussa liikuttaessa.

"...varsinkin tytöt ja jotkut pojatkin sieltä luokasta on tulleet juttelemaan tai Maija menee moikkaamaan pihalla tai tunnilla, tai muuten. Ne on vähän harvoin samaan aikaan ulkona, se on sääli! --- Se ois hyvä, et oltas samassa päässä koulua, että tossahan me nähdään niitä mejän pään oppilaita jatkuvasti ja siinä tulee niitä tilaisuuksia enempi. Mut nyt me ollaan niin kaukana niistä oppilaista. Niihin kun törmätään, niin kyllä aina moikataan ja jotain juttua tulee." (Satu)

Hilkka, Markus ja Satu kokevat yhteisten välituntien vähyden ja luokkien etäisyyden toisistaan esteenä luonnollisten kontaktien syntymiselle. Maijan ja 1 B -luokkalaisten satunnaiset tuttavuudet ja tapaamiset eivät vielä saaneet mahdollisuutta kehittyä ystävyysasteelle.

"...ois varmaan syntynyt kontakteja, jos ois ollu niitä välitunteja. --- Sen vois sanoa näistä sosiaalisista tilanteista sekä siellä oppitunneilla että sitten tunnin ulkopuolella, että niissä Maijan oma persoonallisuus on se ratkaseva tekijä, se että hän ottaa sen kontaktin välittömästi ja arkailematta ja aidosti ja kuitenkin ei loputtomiin rupee vahvistelemaan, et ihan semmonen luonteva ja iloinen, niin se auttaa siinä. Varmaan ois tullu tilanteita..." (Markus)

Maija vaikutti kiinnostuneelta muista oppilaista: hän luki pulpeteista heidän nimiään ja katseli vieruskavereitaan. Joskus Maija saattoi nimen luettuaan moikatakin: "Hei Saija!" Monet oppilaat eivät juurikaan ottaneet kontaktia Maijaan, lähinnä vain vilkuilivat Maijaa uteliaina silloin tällöin. Kielteisiä kommentteja ei kuitenkaan kuulunut. Oppilaiden asenne Maijaa kohtaan vaikutti vähintäänkin neutraalilta, useimpien jopa myönteiseltä.

7.4.2 Maija ja opettaja

Selvästi eniten kontakteja Maijalla oli Markukseen, josta näyttää jakson aikana muodostuneen Maijalle todella mieluisa ja tärkeä tuttavuus. Aina Markuksen nähdessään Maija tervehti iloisesti, saattoipa joskus halatakin.

"No Markus nyt on sellanen puolijumala Maijalle...! --- ...sitä kontaktia pitää ottaa hirveesti, että jos vaan ohi kävellään jossain tuolla, niin pitää muutama sana päästä vaihtamaan. Kauheen tärkeää..." (Satu)

Usein Maija selvästi hakeutui Markuksen seuraan, esimerkiksi musiikkiliikuntatilanteissa. Maijalla näyttää olevan täysi luottamus Markukseen ja turvallinen olo hänen tunteillaan ja seurassaan.

"...siellä vähän Maijaa pelotti, kun toiset törmäili ja oli yksinäinen olo isossa joukossa, mut välittömästi Markus tuli siihen ja tarttu käteen. Eli nyt onkin ihan hyvä vaihe tää, että Markus tarjoo itensä mun korvikkeeksi tavallaan... niin sitä kautta, siitä vasta voidaan lähte eteenpäin, et ensin löytyy toinenkin turvallinen ihminen ja sit vasta löytyy niitä muitakin. Et pikkuhiljaa, pienin askelin." (Satu)

Tunnin aikana Maija saattoi sanoa jotain Markukselle tai mennä tämän luokse. Markus suhtautui tilanteeseen ystävällisesti, mutta neutraalisti: yleensä hän kyllä huomioi Maijan jotenkin, mutta ei mitenkään silmiinpistävästi.

"...vaikka mä en just Maijan käyttäytymiseen puutukaan, vaan jonkun muun siinä vieressä, niin se häiritsee sitä tilannetta, et mä tuun siihen lähelle, jolloin Maija saa minuun kontaktin liian usein. Kyl mun piti vähän varoo siinä, että mä en liikaa ala veljeileen ja kaveeraamaan." (Markus)

7.5 Avustajien toiminta

Ennen integraation alkamista oli puhetta, että Maijan avustajaksi musiikkitunneille lähtee Satu ja Sadun poissaollessa Leena. Jakson aikana Maijan mukana 1 B -luokassa oli kuitenkin kolme eri avustajaa: useimmiten Satu, mutta muutaman kerran Sadun ollessa pois töistä Maijan mukana oli harjaantumisloukan uusi avustaja Kirsi tai harjoittelija Ulla. Kirsi lähti Maijan mukaan musiikkitunnille ensimmäistä kertaa todella yllättäen eikä hän lähtiessään vielä edes oikein tiennyt, mistä koko integraatioprojektissa oli kyse. Ulla taas keskittyi harjoittelussaan enimmäkseen Maijaan, joten hän oli Sadun poissaollessa myös musiikkitunneilla Maijan avustajana.

"Oikeestaan ensimmäisen kerran, kun Kirsi oli ollu siellä, mä olin äärettömän loukkaantunut ja vihanen ja kiukkunen ja kaikkee muuta, siitä asiasta, en tietenkään Kirsille, vaan sisällä hiljaa mielessäni purin hammasta ja äksyilin sille asialle, koska mun mielestä sillon siinä

alkupalaverissa kirjoitettiin ylös, että jos mä en oo paikalla, niin se on Leena, joka tulee sinne. Just sen takia, että Leena oli mukana tässä palaverissa ja hän tiesi kaikki systeemit ja tavoitteet." (Satu)

Hilkka olisi mieluiten lähettänyt Sadun Maijan avustajaksi musiikkitunneille, mutta Sadun poissaollessa tilalle piti nopeasti valita joku toinen tilanteesta riippuen.

"Se vaan on ajan puutteen vuoksi jäänyt huonommalle valmistelullekin, mut et myöskin on sitten taas semmosia asioita, jotka on niin persoonakohtasia, ettei kaikki samalla tavalla toimis vaikka olis kuinka selitetty. --- Kaikkien näitten hienosäätöjen suhteen mä luulen, että Satu tietysti ois ollu siinä paras mahdollinen huomaamaan ja tuomaan sitä kaikkea harjaantumisloukkaan, että nyt ehkä tässä tää vaihtuminen on vaikuttanu sen, että tää Maijan käyminen siellä on jäänyt irrallisemmaksi. Mutta tilanteellehan ei voi mitään." (Hilkka)

Maija kuitenkin lähti musiikkitunnille aina mielellään riippumatta siitä, kuka avustajista oli mukana. Myös avustajien toimintatavat luokassa olivat suurinpiirtein samankaltaiset. Maijalla oli avustajiin tunnin aikana melko paljon kontakteja, mutta yleensä asiaan liittyen. Avustajan rooli oli kuitenkin sopivan passiivinen; Maija oli niin reipas ja itsenäinen, että hän tarvitsi varsinaista apua usein vain hankalimmissa tehtävissä.

Joskus Maijan ollessa erityisen väsynyt tai levoton avustaja saattoi rauhoitella häntä tai vetää hänen huomionsa pois säheltämisestä, pulpetissa kiehnäämisestä tai käden raapimisesta. Maija ja avustajat juttelivat keskenään tunneilla jonkin verran, usein myös Maijan aloitteesta. Useimmiten avustaja oli Maijalle kuitenkin lähinnä henkisenä tukena: hän vahvasti opettajan antamat ohjeet, kannusti viittaamaan, auttoi laulujen sanoissa tai oli mallina rytmityksessä. Oudoissa tilanteissa Maija turvautui avustajaan enemmän, varsinkin, jos Markus ei vielä ollut paikalla luokassa.

Harjaantumisloukan avustajista Satu tunsu Maijan parhaiten, joten hän osasi ehkä tarkimmin lukea tilanteita ja ohjata Maijaa kontaktiin muiden kanssa.

"Minusta sillon, kun mukana oli Maijan vakituinen avustaja Satu, niin se tilanne oli parempi. Sitten niitten muitten avustajien kanssa ei tästä asiasta ollu juteltu ja ilmeisesti he eivät olleet saaneet siitä tietoo... --- ...no kuitenkin, vaikka tää asia oli heille epäselvä, niin he toimi ihan hyvin kylläkin, mutta tää on tämmöstä... ihan nää on mun fiiliksiä,

mutta mitä mä oon kattonu ilmeistä ja muista, tämmösistä sanattomista viesteistä, niin musta se tilanne oli kaikkein paras Maijan kanalta silloin kun oli tää tutuin avustaja." (Markus)

Vaikka muutkin avustajat suoriutuivat tehtävästään hyvin, he olivat hieman holhoavampia kuin Satu, joka mielellään antoi Maijan toimia melko lailla itsenäisesti ja pysytteli itse huomaamattomana. Sadun tapauksessa usein pelkkä katse tai ilme riittivät, kun taas muut avustajat puhuivat Maijalle enemmän. Satu myös huomasi Maijan kulloisenkin tilanteen hyvin; esimerkiksi kerran tanssituokion loppuessa Satu huomasi Maijan tapojensa vastaisesti pidättelevän pissaa ja vei tämän nopeasti ja huomaamattomasti vessaan, jolloin vahinko vältettiin.

"...mä en heti palauttanu istumaan paikalleen kun hän nousi seisomaan ja annoin vähän lähtee laajentamaan sitä reviiriään. Mä koin, et se oli pikkusen semmosta hakusuutta... --- Aika paljon mä pelaan semmosella tyylillä, että ensin ihan lähelle, ja sit lähetään sitä naruu kasvattamaan, mahdollisimman nopeesti. Ja sit pelataan vaan semmosilla eleillä ja tämmösillä ja sit semmosta fyysistä ohjausta mahdollisimman vähän." (Satu)

Maija oli selvästi rauhallisen ja luottavaisen oloinen, kun avustaja oli tunneilla taustatukena, vaikka varsinaisia kontakteja ei olisi ollut paljoakaan. Avustajasta - etenkin Sadusta - tuli yhteisen musiikkitunnin ansioista Maijalle entistä tärkeämpi ihminen. Maija otti mielellään musiikkitunnit puheeksi Sadun kanssa; yhteinen, viikottainen musiikkitunti yhdisti heitä.

Avustajan läsnäolo ei näyttänyt estävän kontaktien syntymistä Maijan ja muiden oppilaiden välille. Päinvastoin joidenkin oppilaiden tullessa Maijan luo avustaja saattoi ohjata heitä keskustelemaan ja ottamaan kontaktia toisiinsa.

"Lopputunnista Sampsä lainasi Maijalle Sadun pyynnöstä värikyniä ja jäikin sitten Maijan pulpetin viereen katselemaan Maijan väritystä. Sampsä palasi sitten parikin kertaa siihen takaisin, samoin Ilona, joka opasti Maijaa oikein kädestä pitäen kynän käytössä." (Hanna-Mari)

7.6 Opettajan toiminta

Maijan avustajan läsnäolo musiikkitunneilla antoi Markukselle vapauden pitää tuntinsa mahdollisimman normaalisti ja jakaa huomionsa tasapuolisesti oppilaittensa kesken. Markuksen ei tarvinnut kiinnittää Maijaan jatkuvasti erityishuomiota.

Maijan läsnäolo musiikkitunneilla ei juurikaan vaikuttanut Markuksen tuntien suunnitteluun tai toteuttamiseen. Tunnit oli suunniteltu siten, että työtavat sopivat kaikille. Jotkut yksittäiset työtavat oli ehkä valittu Maijaa ajatellen, kuten muistia tukevat kuvat, sanojen toisto ensin ilman säveliä tai luova liikunta. Kuitenkin nämäkin työmuodot palvelivat hyvin koko luokan tarpeita.

"...en oikeestaan valinnu työtapaa Maijaa ajatellen, kyllä mä sitä tuntia etukäteen miettiessäni ajattelin enempi koko luokkaa kun Maijaa. Ettei Maijan vuoksi ollu tarpeen... ei mulla ollu semmosia ajatuksia koskaan, että jaaha, nyt kun Maija on, niin mun täytyiskin tehdä näin. --- ...varmaan toisaalta ajattelin Maijaakin, mutta ei se ollu päällimmäisenä mielessä. Huomasin vaan, että tätä laulua kannattaakin näköjään ruveta opettelemaan toisella tavalla, että otetaan vähän perusteellisemmin esimerkiks rytmi..." (Markus)

Eriyttämistä ei tarvittu, varsinkin, kun avustaja pystyi neuvomaan vaikeimmat asiat Maijalle kahden kesken.

"Mietin etukäteen, että oisko näin pitäny tehdä kanteleenopetuksessa, mutta koska Maijalla oli avustaja, ni mun ei tarvinnu, et se meni avustajan kanssa ja Maija oli niin innostunu siitä asiasta, et se ei tuntunu vaikeelta. Mä etukäteen mietin, et mitähän tästä tulee, mutta mulla ei ollu siinä mitään varasuunnitelmaa, vaan mä ajattelin näin, että jos se ei mene, niin ei harjotella sitten sitä niin paljon. Että kuitenkin hän tutustuu siihen samalla tavalla kun toisetkin. --- ...häneestä näkee, mikä asia on hankalaa, tai hän ilmaisee sen aika hyvin." (Markus)

Markus ei kiinnittänyt Maijaan varsinaista erityishuomiota sen enempiä kuin muihinkaan oppilaisiinsa. Jos Maija kommentoi jotain kesken kaiken, Markus saattoi antaa vahvistusta, sanoa jotain hyvin neutraalia tai jättää Maijan kommentin kokonaan huomiotta. Maija sai kuitenkin Markukselta vastaukset kysymyksiinsä ja apua aina pyydettyäessä. Maijan toisinaan vaellellessa luokassa Markus yleensä pyysi rauhallisesti Maijaa palaamaan

paikalleen, minkä Maija aina tekikin. Markus antoi Maijalle myönteistä palautetta esimerkiksi oikeasta vastauksesta tai hyvin ja reippaasti laulettua laulusta. Maijalle näytti olevan tärkeää saada Markukselta kannustusta ja vahvistusta toiminnalleen.

"Hepokattilaulun jälkeen Markus totesi huvittuneena Maijalle: Me osattiin tää! --- Markukselle Maija heitteli aina välillä kommentteja, asiasta kylläkin, kuten: Sehän on kantele! Joskus Markus vastasi: Niinhän se on, Oikein tms." (Hanna-Mari)

Luokassa oli monta sellaista oppilasta, joihin Markus kiinnitti huomiota yleensä enemmän kuin Maijaan, joka ei varsinaisesti häirinnyt tuntia. Muutamat pojat saivat aina silloin tällöin kurinpidollista palautetta Markukselta, kuitenkin aina rauhalliseen sävyyn. Markus ei juuri koskaan korottanut ääntään. Luokassa oli joskus aika levoton tunnelma, mutta Markus oli aina tilanteen tasalla omalla rauhallisella, mutta napakalla tavallaan.

Markus jakoi myönteistä palautetta paljon, joten Maija ei siinäkään suhteessa ollut mitenkään erityisasemassa. Kaiken kaikkiaan Markus piti Maijaa hyvin pitkälle yhtenä muista ja luultavasti tämä luonteva, ei-holhoava asenne myös välittyi jollain tavalla oppilaisiinkin.

"Markuksen toiminta oli jälleen ihailtavaa: asenteellaan viestittää oppilailleenkin hyväksyvää suhtautumista olematta kuitenkaan Maijan henkivartija." (Samu)

8 TULOSTEN TARKASTELUA

8.1 Kognitiivinen integraatio

8.1.1 Maijan HOPS:n tavoitteiden toteutuminen

Musiikki-integraatiojakso näytti kehittävän Maijan omista koulunkäyntivalmiuksiin ja suoriutumiseen liittyvistä tavoitteista erityisesti yleistä keskittymiskykyä ja kärsivällisyyttä. Paikallaan istuminen, vastausvuoron odottaminen ja muut isossa ryhmässä toimimiseen liittyvät seikat ohjasivat Maijaa rauhoittumaan ja keskittymään käsiteltävään asiaan.

"Musta tuntuu justiin, että kun on rassattu tätä kohtaa, että joutuu istumaan ja odottamaan, vaikka siinä ei oiskaan enää tekemistä, niin omassakin luokassa selvästi Maijalla on keskittymiskyky parantunu nimenomaan pulpettityöskentelyssä. Mä koen, että tällä musatuntijutulla oli selvästi vaikutusta siihen, koska meillä ei oo mun mielestä omassa luokassa sitä enempää treenattu... nyt vielä vähemmän kuin ennen on ollu niitä pulpettihommia. Mut siinäkin hän ottaa nyt jotenkin ite vastuuta siitä, että mun pitäs tää tehdä ja selvittää tää tai hoitaa tämä." (Satu)

Maijan lukutaito on kevätlukukauden aikana kehittynyt paljon. Myös integraatiojakso toi tähän kehitykseen oman lisänsä: musiikkitunneilla Maija tottui seuraamaan laulujen sanoja piirtoheittimeltä tai kirjasta. Myös harjaantumislukokassa Maija alkoi seurata laulun sanoja ja piti mielellään musiikkikirjaa auki laulaessaan.

Ensimmäisen luokan musiikkitunnit harjaannuttivat myös ohjeiden kuuntelemista ja ymmärtämistä. Markus antoi samat ohjeet kaikille ja yleensä Maija osasi toimia niiden mukaan. Joskus avustaja joutui vielä täsmentämään ohjetta tai kertomaan sen toisin sanoin. Yleisesti ottaen Maija kuitenkin ymmärsi ja sisäisti annetut ohjeet ja tehtävät melko hyvin.

Motoriset taidot harjaantuivat musiikkiliikunnan ja tanssin avulla. Maija sai musiikkitunneilla kokeilla monia erilaisia musiikkiliikunnan muotoja, jotka olivat hänelle uusia ja haasteellisia. Myös omien tarpeiden tunnistaminen ja kontrollointi kehittyi Maijalla jakson

aikana. Pissavahinkoja sattui keväällä enää aniharvoin. Käden raapiminenkin väheni kevättä kohden, mutta on vaikea sanoa, oliko musiikkitunneilla siihen osuutta.

8.1.2 Musiikinopetuksen yleisten tavoitteiden toteutuminen

Musiikin yleiset tavoitteet näyttivät toteutuvan integraatiojakson aikana niin Maijan kuin muidenkin oppilaiden kohdalla. Maijalle oli tärkeää saada mahdollisuus uudenlaisiin musiikkitilanteisiin ja kokemuksiin yhdessä muiden lasten kanssa. Ensimmäisen luokan musiikinopetus painottuu pitkälle juuri kokemuksellisuuteen ja elämyksellisyyteen, jotka ovat myös harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman keskeisiä tavoitteita.

Ensimmäisen luokan yleiseen musiikilliseen taitotasoon verrattuna Maijan musiikillinen taitotaso oli jo jakson alkaessa hyvä ja onkin vaikea sanoa, kehittyikö se jakson aikana. Joka tapauksessa ainakin Maijan lauluvarasto kasvoi ja hän tutustui uusiin soittimiin, erityisesti kanteleeseen. Maija sai myös uusia kokemuksia esimerkiksi erilaisista musiikkiliikuntatilanteista.

Ensimmäisen luokan musiikinopetuksessa tuli esille paljon sellaista musiikin käsitteisiin liittyvää tiedollista ainesta, jota harjaantumisloukassa ei ole mahdollisuus käsitellä. Myös monet musiikkiin liittyvät kuuntelutehtävät olivat Maijalle uusia ja haasteellisia.

"No kyllä Maija on ainakin eteenpäin menny... Mä luulen, että siinä on Maijan kohdalla oikeestaan aika pitkälti semmosia terapeuttisia tavoitteita musiikissakin ja mä luulen, että nekin on siinä toteutunu. Et kyllä se musta on tukenu ja hirveen hyvä lisä ollu ja Maijalla pitäis olla enemmänkin tämmöstä musiikkipainotteista... yks tuntikin on oikeestaan liian vähän." (Hilkka)

8.2 Sosiaalinen integraatio

8.2.1 Suhtautuminen toisiin, minäkuva ja itsetunto

Maija oli koko integraatiojakson aikana selvästi kiinnostunut ympäristöstään ja muista lapsista. Uudessa luokassa oli paljon kiintoisaa tutkittavaa, kuten soittimet, pulpetit ja kirjat. Joskus ennen tunnin alkua Maija kierteli luokassa ja luki oppilaiden nimiä pulpettien nimilapuista. Maijalle oli selvästi mieluisaa, että hänellä oli luokassa oma paikkansa ja pulpettinsa.

"Maijalle on tärkeää kokea, että on tässä normaalioppilaiden kanssa ja saa kokemuksia ja tekee asioita yhdessä... et se on tärkeintä."
(Hilkka)

Maija tarkkaili paljon muiden lasten käyttäytymistä ja pyrki usein toimimaan muiden tavoin. Jos vieruskaveri avasi pulpettinsa, Maija avasi heti omansa tai nousi seisomaan nähdessään muidenkin nousevan. Parijonoon asetuttaessa Maija meni aivan luontevasti tyttöjen jonon jatkeeksi. Musiikkitunnilla tapahtui myös asia, jota ei ollut tapahtunut aiemmin: Maijalla oli pissahätä, mutta hän ei pissannut housuun niin kuin yleensä, vaan pidätteli, kunnes avustaja huomasi tilanteen ja vei hänet vessaan.

"Sillon hän niinkun hiffas sen sen itte, että hei, mähän voin pidätellä tätä pissaa, että ei täällä muutkaan pissaa housuun.--- Syksyllä vielä aattelin, että jos hällä ei kerta kaikkiaan oo resursseja huolehtia siitä, mut nyt hän kantaa ite vastuuta siitä asiasta. Nyt se monta kertaa sanoo, että mä sitten ruuan jälkeen meen pissalle, et näkee, että sillä on pissahätä, mut se pidättelee koko ruokailun ajan jo, joka on jo hirveen pitkä aika... että ei oo monta kertaa sen jälkeen vahinkoa sattunut." (Satu)

Harjaantumisloukassa Maija saattaa joskus käyttäytyä eri tavoin kuin musiikkitunneilla. Hän saattaa olla levottomampi tai lyhytjännitteisempi, koska siellä hänellä ei ole samantaisia toimintamalleja kuin musiikkitunneilla. Maija jaksaa usein keskittyä ja odottaa pidempään, kun hän huomaa, että muutkin lapset jaksavat. Maija näyttää pyrkivän toimimaan monissa tilanteissa niin, että hän erottuisi mahdollisimman vähän massasta ja olisi yhtä muun ryhmän kanssa.

"Hirveesti hän tarkkailee omaa käyttäytymistään enemmän siellä musiikkitunneilla kuin omassa luokassa. Et meillä hän ei niin kauheesti siitä piittaa, et mä nyt teen mitä teen, sama se, mitä muut tekee, mutta tuolla hän sit ehkä kokee kuuluvansa siihen joukkoon. --- Musiikkitunneilla Maija ei koe olevansa niin erilainen, et meidän joukossa taas kun kuljetaan, niin ollaan näkyvästi erottuva porukka. Semmonen sulautumisen tunne..." (Satu)

Vaikka Maija yleensä toimi luokassa siinä missä muutkin, oli kuitenkin tilanteita, joissa tulivat esille puutteet Maijan adaptiivisen käyttäytymisen alueella ja joihin Maijalla ei ollut valmiuksia sopeutua. Jotkut musiikkitunneilla sattuneet asiat eivät kuuluneet Maijan kokemuspiiriin eikä hänellä ollut valmiuksia "lukea" tilannetta samalla tavalla kuin muut ryhmän oppilaat. Se, mikä oli muille lapsille täysin luontevaa, saattoi aiheuttaa Maijassa hämmennystä tai täysin odottamattoman reaktion.

"Markus veivasi laulun saksankielistä säkeistöä monta kertaa peräkkäin looppina: Apua! En pysty lopettamaan! Muut oppilaat hihittelivät, mutta Maija oli selvästi ihmeissään ja jopa hieman ahdistunut. Hän huusi Markukselle lopulta, että Lopeta! --- Maija hätkähti, kun Jaakko pelleilymielessä huusi tosi kovaa laulaessaan. Maija katseli silmät pyöreinä ja unohti laulamisen kokonaan." (Hanna-Mari)

Maija on musiikkitunneilla ja muissakin tilanteissa alkanut ottaa enemmän vastuuta omasta toiminnastaan. Usein hän tekee itsenäisesti sen, mihin häntä on aiemmin tai ainakin omassa luokassa pitänyt vähän patistaa. Maijalla näyttää olevan tarve pärjätä ja tulla toimeen omin neuvoin.

"...et kyl mä ite pärjään ja hoitelen hommani... että taas normaalisti on sitä, että saa koko ajan vähän sanoa, että muistat sä nyt, mitä piti tehdä tai mihin sä nyt olitkaan menossa ja näin, mutta tuolla hän on, että Kyl mä itte, älä nyt tuu neuvomaan! --- Omassa luokassa aina on joku vähän tuputtamassa ja ohjeita antamassa, ja hän luottaa siihen, että kyllä ne toiset huolehtii. Mut tuolla luokassa sit taas hänellä on se oma vastuu. --- Siellä hän joutuu skarppaamaan sataprosenttisesti." (Satu)

Oma vastuu ja tunne pärjäämisestä ei-vammaisten lasten parissa näyttävät vahvistaneen Maijan itsetuntoa ja käsitystä hänen omista kyvyistään. Myös itseluottamus ja rohkeus mennä mukaan erilaisiin tilanteisiin ovat kevätlukukauden aikana kasvaneet.

"Maijahan on aika arka ja pelokas kuitenkin pohjimmiltaan, niin musta se ei oo semmonen säikky enää. Tai siinä olemuksessa on jotain semmosta, että se rohkeemmin menee ja tekee toisten kanssa. --- ...ja tuokin Maijan vastaus uhku semmosta itsevarmuutta tai jotain sellasta, et hän jotenkin oli tilanteen herra." (Satu)

Kevätlukukauden aikana Maija on edeltävään syksyyn verrattuna ollut vireämpi ja motivoituneempi koulunkäyntiin. Maijan äidin mielestä Maija on integraatiojakson aikana silminnähten reipastunut. Myös levottomuus ja rauhattomuus ovat vähentyneet. Hilkan mukaan tähän myönteiseen kehitykseen on monia syitä; myös integraatiojakso on vaikuttanut asiaan.

"Kyllä mä uskon, että se on vaikuttanu Maijan itsetuntoon. Kaikki onnistuminenhan se vaikuttaa, että... varmasti osaltaan tämä kanssa. Ihan ehtomasti." (Hilkka)

Ensimmäisen luokan musiikkitunnit ovat olleet Maijalle tärkeitä ja mieluisia tapahtumia ja kaikki tunteihin liittyvä on ollut hyvin luontevaa. Musiikkitunnit eivät ole olleet Maijalle se tärkein tai merkittävin asia koulunkäynnissä, vaan yksi pieni, mutta mukava osa viikkorutiinia. Maija lähti musiikkitunneille aina mielellään, nautti niistä ja jutteli pois tullessaan usein avustajan kanssa tunnin hauskimista tapahtumista. Kuitenkin musiikkitunnin jälkeen oli helppo palata takaisin oman luokan tapahtumiin ja rutiineihin. Musiikkitunneista ei tehty liian suurta numeroa, vaan ne tulivat normaaliksi osaksi Maijan koulunkäyntiä.

"Se on ollu kauheen normaalia, että ahaa! Nyt siis mennään, tai hän saattaa aamulla sanoa, että tänään mennään, mutta ei se aiheuta mitään häiriötä tai keskittymättömyyttä. Sit taas jälkeinpäin ihan luontevasti hypätään siihen kuvioon, mikä sitten on siellä luokassa." (Satu)

8.2.2 Integraation hyöty luokan ja koulun kannalta

Myös 1 B -luokan oppilaille Maijan osallistuminen musiikkitunneille oli hyvin luontevaa; Maija oli yksi oppilas muiden joukossa. Hänen musiikkitunneilla olonsa hyväksyttiin täysin ja kyseenalaistamatta, mutta asiaa ei juurikaan muissa yhteyksissä edes otettu esille. Oppilaiden asenne Maijaa kohtaan pysyi jakson aikana neutraalin hyväksyvänä. Oppilaita

eivät näyttäneet askarruttavan Maijaan liittyvät "erilaiset" asiat kuten Maijan avustaja, kädessä oleva käsine, Maijan ikä tai mikään muukaan. Markuksen mielestä erilaisuudesta ei kannata tehdä sen suurempaa numeroa, kun kerran lasten suhtautuminen Maijaan ja muihinkin harjaantumisoppilaisiin on jo luontevaa.

"Ei nyt varmaan ollut oppilaitten sosiaalisten taitojen ja suvaitsevaisuuden kannalta kovin paljon merkitystä ehkä... en mä usko, että he ajattelivat Maijaa mitenkään erityisesti harjaantumislukokan oppilaana, vaan ajattelivat Maijana." (Markus)

Eniten luokan oppilaissa ehkä kiinnitti huomiota Maijan reipas ja kuuluva laulu, joka näytti rohkaisevan heitäkin laulamaan rohkeammin. Muutenkin musiikkituntien ilmapiiri ja oppilaiden suhtautuminen musiikkiin muuttui myönteisemmäksi jakson aikana. Markuksen mukaan yhtenä syynä voi olla se, että nyt musiikkitunnit olivat Maijan vuoksi säännöllisesti kerran viikossa eivätkä satunnaisesti kuten syyslukukaudella.

Hilkan mielestä on hyvä, että Keltinmäen koululle saatiin onnistunut ja uudenlainen integraatiokokeilu, joka toivottavasti rohkaisee muuhunkin integraatiotoimintaan ja jonka pohjalta on hyvä suunnitella ja muokata koko koulun yhteisiä integraatiosuunnitelmia ja -pyrkimyksiä.

8.3 Musiikki integroivana aineena

Musiikki näytti Maijan kohdalla olevan paras ja tarkoituksenmukaisin aine integrointiin. Etenkin alkuopetuksen musiikinopetus on elämyksellistä ja yhteistä toimintaa; yhdessä lauletaessa tai liikuttaessa on mahdollista kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden kanssa. Yksilösuoritusten sijasta korostuu yhteinen tekeminen ja kaikkien vastuu ja osuus lopputuloksesta. Kuitenkaan musiikkitunneilla ei useinkaan ole mahdollisuuksia työskenteleeseen pienryhmissä. Tästä syystä Maijan mahdollisuudet ja tilaisuudet kontaktiin muiden oppilaiden kanssa jäivät usein musiikkitunneilla vähäisiksi.

Musiikkituntien määrä on ensimmäisellä luokalla pieni: musiikkia on vain yksi tunti

viikossa. Jos integroivana aineena olisi ollut joku muu aine, esimerkiksi liikunta tai äidin-kieli, yhteisiä tilanteita olisi tullut luonnostaankin enemmän.

Musiikki on ehdottomasti Maijan vahvuuksia. Musiikkitunneilla Maijan on helppo kokea onnistuvansa ja osaavansa, koska hänen oma musiikillinen taitotasonsa on niin hyvä.

"Ei oo missään vaiheessa ollu liian vaikee tilanne, et jos nyt tuotais vaikka jollekin matikkatunnille, niin sitte ois tullu semmosta turhautumista ja ahdistusta, että mä en pärjää ja toiset on parempia. Mutta tää on niin vahva alue hänelle..." (Satu)

Hilkan mielestä Maijan tasoista musiikinopetusta on harjaantumisloukassa vaikea järjestää. Niinpä onkin hyvä, että Maija saa touhuta musiikin parissa muuallakin kuin omassa luokassaan ja saa mahdollisuuden uudenlaisiin ja haasteellisempiin musiikkitalanteisiin.

"...se on tärkeää, ja saa olla siellä musiikkitunneilla, mistä hän nyt yli kaiken tykkää, nauttia siitä." (Hilkka)

8.4 Integraation tukeminen

Hilkka ja Markus eivät pitäneet säännöllisesti tai ennalta sovitusti yhteyttä Maijan integraatioon liittyen, vaan tapasivat toisiaan satunnaisesti lähinnä opettajainhuoneessa. Tavatesaan kerran, pari viikossa he vaihtoivat yleensä pari sanaa Maijan musiikkitunneista tai joistakin käytännön järjestelyistä. Kumpikin tunsu yhteistyön määrän riittäväksi. Jaksossa ei ilmennyt varsinaisia ongelmia, joten yhteistä neuvonpitoa ei tarvittu.

"Kyl mä oisin ottanu yhteyttä, jos ois ollu semmosta todellista asiaa tai ois tullu ongelmia, mutta niitä ei tullu." (Markus)

Lisäksi kumpikin halusi pitää integraatiosta "matalaa profiilia" ja toimia mahdollisimman pitkälle niin kuin normaalistikin.

"No mä luulen, että me lähettiin tähän vähän sillä tavoin, että ei oteta tästä mitään kamalaa pakonomaista stressiä, sillä tavalla... Emme oo

säännöllisiä tapaamisia pitäneet niin kauheen tärkeinä välttämättä, koska siinä on kummiskin kuultu aina, että miten on mennä ja myös avustajilta, että siinä ei oo meidän mielestä ollu mitään ongelmia." (Hilkka)

Avustajien kanssa Hilkka ja Markus juttelivat Maijan musiikkitunneista vähän useamminkin. Avustajat toimivatkin eräänlaisena linkkinä harjaantumisloukan ja ensimmäisen luokan välillä. Avustajilta Hilkka sai tuoretta tietoa musiikkituntien tapahtumista. Markus jutteli usein tunnin jälkeen hetkisen avustajan kanssa ja toisinaan pidempäänkin opettajainhuoneessa, tosin enimmäkseen Sadun kanssa. Joissain opettajainhuonetapaamisissa Sadun mukana oli ollut myös Maija.

"Kyllä me aina kun nähdään, niin jotain siitä puhutaan. Jos oli vaikka ollu joku jännä juttu tai tilanne, niin mietittiin sitä, että mistä se nyt johtuu tai yritettiin selittää, mikä siinä on takana." (Satu)

Harjaantumisloukassa integraatioasia tuli luontevasti esille yleensä viikoittain ennen Maijan tuntia ja sen jälkeen. Harjaantumisloukan normaaleissa päivärutiineissa Maijan integraatiota ei kuitenkaan juuri tuotu esille. Maijan lisäksi muutkin oppilaat saattavat olla jonkin tunnin jossain muualla, joten loukasta poistuminen ja takaisin palaaminen ei herätä huomiota. Harjaantumisloukassa on usein monenlaisia tapahtumia ja yllättäviäkin tilanteita käynnissä, joten huomio keskittyy luonnollisestikin parasta aikaa tapahtuviin asioihin. Lisäksi loukassa on monta oppilasta, jotka vaativat koko ajan paljon enemmän huomiota kuin joissain asioissa jo verraten itsenäinen Maija. Sadun mukaan Maija ehkä voisi jutella musiikkituntien asioista useamminkin, jos siihen löytyisi rauhallisia tilanteita.

Maijan vanhemmat pysyivät integraatiosta ajan tasalla reissuvihkon avulla. Hilkka kirjoittaa vihkoon Maijan päivittäisistä tapahtumista ja kertoi joskus jotain musiikkitunteihinkin liittyvää, samoin Satu. Vanhemmilta ei tullut jakson aikana harjaantumisloukkaan tai Markukselle juurikaan palautetta integraatioasiasta, mikä Hilkan mielestä osoittaa sen, että ongelmia ei ole ollut ja integraatio on ollut kotonakin luontevan arkipäiväinen asia.

Sekä Hilkka, Markus että Satu olivat jakson päätyttyäkin edelleen sitä mieltä, että avustajan mukanaolo musiikkitunneilla oli hyvä ratkaisu. Avustaja oli tarpeellinen monella tapaa. Ehkä suurin merkitys oli sillä, että Maijalla oli mukana vieraassa loukassa joku tuttu ja

turvallinen henkilö, eräänlainen taustatuki. Jos Maija olisi mennyt musiikitunneille yksin, hänelle olisi joissain tilanteissa saattanut tulla epävarma ja turvatonkin olo. Avustajan läsnäolo varmisti sen, että Maija pystyi keskittymään tunnin tapahtumiin turvallisesti mielin ja tietoisena siitä, että apu on tarvittaessa lähellä.

"Kyllä mä uskon kuitenkin, että se on ollu semmonen henkinen tuki hälle... vois olla, että se tilanne ei ois näin hyvin menny, jos siellä ei ois ollu avustajaa." (Hilkka)

Avustaja koettiin tarpeelliseksi myös tilanteen ja Maijan vireystilan tarkkailijana. Avustaja, joka tuntee Maijan hyvin, saattaa huomata helpommin, milloin Maijan on vaikea keskittyä tai milloin hän alkaa tulla levottomaksi. Tällöin avustaja voi ohjata Maijan keskittymistä ja ennakoida mahdollista väsähtämistä. Avustajan tehtävänä oli olla eräänlaisena tulkkina Maijan ja Markuksen välillä: hän tunsu Maijan reaktiot ja tiesi, mistä ne johtuvat ja miten niihin tulisi itse reagoida. Markukselle tilanteet olivat helpompia, kun mukana oli joku, joka tuntee Maijan hyvin ja joka osaltaan vastaa Maijan olemisesta, suoriutumisesta ja viihtymisestä musiikkitunneilla.

"Kyl mä koen, että se ois siinä vaiheessa ollu yksin liian kovaa... hän ois ollu vähän eksyksissä ja turvaton. Markus ei sitä huomiotansa sillä lailla pysty aina jakamaan, koska niitä kilpailijoita on siellä niin monta..." (Satu)

Vaikka Maija olisi voinut pärjätä joillain tunneilla jopa ilman avustajaa, vaikeimmissa tehtävissä avustajan henkilökohtainen ohjaus oli kuitenkin Maijalle välttämätön. Markuksella ei aina olisi ollut aikaa kerrata ohjeita Maijalle henkilökohtaisesti tai tulla luo opettamaan tai harjoituttamaan jotain vaikeampaa asiaa, esimerkiksi kanteleensoittoa.

"Justiin tämmösissä epäselvissä tilanteissa avustaja tuntu juttelevan ja selittävän uudestaan toisilla sanoilla jonkun asian, minkä minä sanoin ehkä liian nopeasti ja tosta vaan, että sitten tuli vähän semmosta epävarmuutta siitä, mitä pitää tehdä. Tilanne ois ollu ihan toinen, ellei avustajaa ois ollu..." (Markus)

8.5 Integraatio eri osapuolten kokemana

Maija vaikutti silminnähden tyytyväiseltä musiikkitunneilla ja niiden päätyttyä. Hän sanoi usein tunnin jälkeen: "Me tullaan taas ensi viikolla" tai tunnille tullessaan: "Täällä sitä taas ollaan!". Maija saattoi myös kertoa tuntemuksiaan spontaanisti tunnin jälkeen Markukselle: "Oli mukava tunti", "Oli kivaa tanssia" tai "Se Surraako -kappale oli mukava". Kyselimme silloin tällöin Maijan mielipiteitä ja tunnelmia tuntien jälkeen. Maijalta saatu palaute oli poikkeuksetta myönteistä.

Maija kertoili usein tunnin tapahtumista avustajalle heti tunnin jälkeen tai joskus myöhemmin, esimerkiksi välitunnilla. Kotonaankin Maija on aina kertonut oma-aloitteisesti musiikkituntien tapahtumista ja laulellut oppimiaan lauluja.

Maijan vanhemmat olivat integraatiojaksoon tyytyväisiä. Heidän mielestään jakso oli ollut Maijalle todella myönteinen ja palkitseva kokemus. Jakson jälkeen Maijan äiti toivoi "todella hartaasti", että Maija saisi jatkaa Markuksen luokan musiikkitunneilla syksylläkin.

Hilkan mielestä integraatiojaksojaksolla oli tarpeelliset edellytykset onnistumiseen ja jakso onnistuikin hyvin ja luontevasti. Hänen kokemuksensa jaksosta olivat lähes yksinomaan myönteisiä. Harmittamaan jäi hieman se, että Maijan musiikkitunneille lähtöä ei aina muistettu tarpeeksi ajoissa ja Maija ehti usein luokkaan vasta viime hetkellä.

"...kun on siinä meitä aikuisia ja kaikki periaatteessa tietää tän asian, mutta sellanen kollegiaalinen unohtaminen tapahtuu... Joku semmonen juttu pitäis kehittää, että me muistettais tää ja ettei aina tulis semmonen, että ai niin joo, ja viime tipassa sitten... Ei se oo niin, etteikö me tätä arvostettais tai pidettäis tärkeenä, vaan se on ihan sitä, että siinä tilanteessa on niin monta muuttujaa, että tahtoo unohtua." (Hilkka)

Musiikki-integraatiojakso oli Hilkan mielestä hyvä aloitus, josta on hyvä jatkaa eteenpäin ja jota voi vielä kehittää edelleen. Hilkan oma asenne integraatioon pysyi kutakuinkin samana: hänestä tämä oli onnistunut esimerkki yhdenlaisesta integraatiomallista.

Myös Markus koki jakson onnistuneen. Hänen mielestään tilanne oli siinä mielessä

ainutlaatuinen ja vaikeasti muihin verrattavissa, että Maija on musiikillisesti niin taitava ja muutenkin "integraatioherkkä" oppilas.

"Mehän oltiin tavallaan varauduttu kaikkeen ja lähdettiin aika tyhjältä pöydältä, ja paljon vaikutti justin tämä integroitava oppilas, että tosiaankaan ei pysty kauheesti yleistämään tätä tilannetta. Jos ois ollu joku toinen Maijan luokalta, niin tilanne ois varmaan ollu ratkasevasti erilainen." (Markus)

Markuksen asenne integraatioon oli jakson jälkeen edelleenkin myönteinen. Hänen mielestään jakso ei enää loppuvaiheessa edes tuntunut integraatiolta, vaan tavallisilta tunneilta, joissa myös Maija oli mukana: integraatio ei enää ollut päällimmäisenä mielessä, vaan jäi tuntien ja jakson kuluessa taka-alalle.

Sadun mielestä integraatio oli Maijalle ehdottoman myönteinen asia. Sen sijaan integraatiosta tiedottaminen avustajille jäi hänen mielestään puutteelliseksi, samoin avustajanvaihdoksista sopiminen. Itselleen Satu koki integraation haasteellisenä ja kiinnostavana.

"Musta on hauska nähdä ja seurata ja tulkita ja samalla mä pystyn vähän sitä omaa työtäni siinä arvioimaan, ja mä uskon, että mä pystyn sit taas hyödyntämään omassa luokassakin sitä evästä, mitä mä tuosta saan. Et koska luokassa on taas monta avustettavaa ja ohjattavaa yhtä aikaa, niin ei ehdi välttämättä miettii, kuinka paljon se mun apuani oikeesti tarvii. Mut nyt mul on tilaisuus keskittyä vaan yhteen lapseen ja miettii, että paljonkos hän tarvii ja millä kohtaa..." (Satu)

Integraatiojakson loputtua toukokuussa 1996 Hilikka ja Markus sopivat jo alustavasti, että Maija jatkaisi Markuksen luokan musiikkitunneilla tuttuun tapaan taas seuraavana syksynä. Oli puhetta myös toisen harjaantumisoppilaan integroinnista musiikinopetukseen, tosin käytännön syistä eri luokkaan kuin Maija. Sosiaalisen integraation helpottamiseksi suunniteltiin myös joidenkin välituntien aikojen muuttamista niin, että Maija pääsisi useammin välitunnille yhtä aikaa muiden musiikkiryhmäläisten kanssa. Syksyllä 1996 integraatioprosessi sitten jatkuikin: Maija käy yhä kerran viikossa musiikkitunneilla tutussa luokassa. Avustaja on edelleen mukana. Toisen oppilaan integrointi sen sijaan ei ainakaan vielä ole toteutunut.

9 POHDINTA

9.1 Tutkimustulosten tarkastelua aiempien tutkimusten valossa

Tutkimuksen kohteena ollut musiikki-integraatio onnistui. Kaikki osapuolet - integroitu oppilas, luokanopettaja, erityisopettaja, avustaja sekä oppilaan vanhemmat - kokivat prosessin myönteisenä, minkä seurauksena Maijan musiikki-integraatio jatkuu edelleen, vaikka tutkimusjaksomme päättyikin jo toukokuussa 1996.

Integraation onnistumiseen ja eri tahojen myönteisiin kokemuksiin vaikuttivat eniten onnistunut sijoituspäätös, luokanopettajan ja erityisopettajan myönteinen asenne ja suhtautuminen integraatioon, integroidun oppilaan motivoituneisuus yleisopetuksen musiikinopiskeluun, ammattitaitoinen avustaja sekä avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri.

Sijoituspäätös

Monissa tutkimuksissa (Coates 1985, 31 - 32; Gfeller & Darrow 1987, 29; Thompson 1990, 30 - 35; Ylikoski 1994a, 37) korostettu harkitusti ja yksilöllisesti tehty sijoituspäätös vaikutti ratkaisevasti integraation onnistumiseen. Sekä integroitavan oppilaan että integraatio-opettajan ja -luokan valinta onnistui. Maija oli koko integraatiojakson ajan motivoitunut tulemaan 1 B -luokkaan ja musiikki tuntui olevan hänelle melkeinpä kaikki kaikessa. Ensimmäisen luokan musiikinopetus tuntui sopivan tasoiselta Maijalle. Sekä luokan- että erityisopettaja pitivät integraatoratkaisua onnistuneena, mutta lisäsivät, että tilanne olisi voinut olla ratkaisevasti erilainen, jos musiikkitunneille olisi integroitu Maijan asemesta joku toinen harjaantumislukon oppilas.

Integraation tukeminen

Selvästi tärkeimmäksi tukimuodoksi koettiin avustajan käyttö; molemmat opettajat ja avustaja pitivät avustajan läsnäoloa musiikkitunneilla tarpeellisena ja tärkeänä. Luokanopettaja koki avustajan läsnäolon tärkeänä siksi, että avustaja pystyi tarvittaessa selittämään epäselvää asiaa Maijalle tai auttamaan vaativimmissa tehtävissä. Molemmat opettajat pitivät avustajaa myös tärkeänä tiedonvälittäjänä, eräänlaisena tulkkina sekä

musiikkitunneilla Maijan ja Markuksen välillä että 1B-luokan ja erityisluokan välillä. Integraatiojakson aikana aiemmissa tutkimuksissa mainituista tukimuodoista tärkeimmäksi avustajan olemassaolon lisäksi nousi Salendin (1983, 299 - 304) korostama seuranta, jota tapahtui pääasiassa avustajan välityksellä; vuoroin luokan- ja erityisopettajan keskustellessa avustajan kanssa eri sillä hetkellä tärkeistä asioista.

Erityis- ja luokanopettaja eivät kokeneet tarvetta muihin aiemmissa tutkimuksissa (esim. Thompson 1990, 34 - 35) mainittuihin tukitoimiin, kuten ulkopuoliseen tukeen tai koulutukseen. Opettajat tunsivat hallitsevansa tilanteen ja halusivat toimia mahdollisimman pitkälle niin kuin normaalistikin; varsinaisia ongelmia ei ollut.

Kognitiivinen integraatio

Maija suoriutui musiikkitunneilla luokan muihin oppilaisiin verrattuna keskitasoisesti. Joillakin osa-alueilla kuten laulamissa ja musiikkitiedoissa hän kuului luokan parhaimmistoon. Onnistunut sijoituspäätös vaikutti myönteisesti kognitiiviseen integroitumiseen: koska opetus oli sopivan tasoista, Maija sai siitä täyden hyödyn eikä integraatio toisaalta häirinnyt muiden oppilaiden kognitiivista kehitystä. Maija oli musiikkitunneilla aktiivinen osallistuja. Voikin olettaa, että integraatiosta ja musiikkitunneista "tarttui" hänen mukaansa yhtä ja toista tiedollista ja taidollista ainesta. Integraatio tuki monien Maijan HOPS:n eimusiikillisten tavoitteiden, kuten itsenäistymisen, omien tarpeiden tunnistamisen, minäkuuvan ja keskittymiskyvyn kehittymisen toteutumista.

Sosiaalinen integraatio

Maija hyötyi integraatiosta ennen kaikkea sosiaalisella alueella. Sosiaaliseen integroitumiseen vaikutti myönteisesti se, että luokanopettaja Markus suhtautui integraatioon myönteisesti ja välitti luontevasti hyväksyvää ja myönteistä asennettaan omalla esimerkillään myös muille oppilaille. Tutkimuksemme tuki Juvosen (1991) teoriaa, jonka mukaan kehitysvammaisiin suhtaudutaan integroiduissa ryhmissä hyväksyvämmiin kuin esimerkiksi käytöshäiriöisiin: oppilaat näyttivät suhtautuvan Maijaan kuten kehen tahansa oppilaaseen ja joidenkin oppilaiden suhtautuminen oli selvästi myönteisen kiinnostunutta (Kuronen 1994, 6 -7). Lisäksi se, että Maijalla ja muilla oppilailta oli yhteinen kieli ja että Maija on luonteeltaan avoin ja utelias vaikutti sosiaalisten kontaktien määrään ja laatuun.

Sosiaalinen integroituminen olisi voinut toteutua paremmin, jos oltaisiin panostettu enemmän sosiaalisten tilanteiden suunnitteluun ja järjestämiseen. Monissa integraatiotutkimuksissa korostetaan yhteisen toiminnan merkitystä sosiaalisen integraation mahdollistajana (mm. Jellison ym. 1984; Maddux & Maddux 1983). Toisaalta musiikki on aine, jossa on - varsinkin alkuopetuksessa - melko hankalaa käyttää sellaisia toimintamuotoja, joissa on paljon fyysistä läheisyyttä ja kontaktimahdollisuuksia, kuten eläytymisharjoituksia, vapaita tilanteita tai ryhmätyötä.

Musiikki

Kaikki ihmiset, sekä vammaiset että ei-vammaiset kokevat musiikin samantapaisesti ja musiikin kieli on kaikilla sama. Musiikki osoittautui tässä tutkimuksessa aikaisempien tutkimustulosten tavoin (Graham 1988, 29 - 33; Jellison ym. 1984, 244; Pilotte 1990, 51-52) hyväksi integroivaksi aineeksi. Luokanopettaja Markuksella on hyvät valmiudet opettaa musiikkia ja toisaalta Maija on hyvin musikaalinen ja innostunut musiikista.

Vaikka Maijan ja muiden oppilaiden väliset kontaktit jäivät sekä musiikkitunneilla että välitunneilla vähäisiksi, musiikkitunnit olivat Maijalle selvästi mieluisia ja haasteellisia, uusia tilanteita, joissa hänellä oli mahdollisuus kokeilla siipiään ei-vammaisten lasten joukossa. Myös opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta musiikki oli Maijan kohdalla hyvä aine: tavoitteita ei tarvinnut mukauttaa häntä varten eikä hän tarvinnut musiikkitunneilla muita oppilaita enemmän opettajan huomiota. Muiden aineiden kohdalla opetussuunnitelmaa olisi todennäköisesti jouduttu Maijaa varten mukauttamaan, mikä olisi lisännyt integraation aiheuttamaa työmäärää. Lisäksi opettajan Maijan opastamiseen käyttämä aika olisi ollut muilta oppilailta pois.

9.2 Tutkimuksen arviointia

Valmistautumisemme tutkimuksemme empiiriseen vaiheeseen eli integraatiojaksoon oli pitkä prosessi. Koimme myönteisenä, että tutkimuksemme oli vireillä melko kauan ennen varsinaista integraatiojaksoa: pitkällä aikavälillä ongelmat ja kysymykset kypsyivät ja syvenivät. Suunnitelmat ehtivät matkan varrella muuttua ja näkökulmat laajentua. Meillä

oli tutkijoina aikaa syventyä tutkimuksemme aihepiiriin perinpohjaisesti, joten empiiriiseen vaiheeseen oli helppo siirtyä. Integraatiopäätös tehtiin ajan kanssa ja harkiten. Mielestämme tämän tutkimuksen ehdoton vahvuus on se, että integraatiopäätös tehtiin harkitusti eikä esimerkiksi satunnaisesti arpomalla. Harkitun sijoituspäätöksen ansiosta integraatioprosessi onnistui siten, että siitä on todella ollut hyötyä integroidulle oppilaalle.

Yksi tutkimuksemme selkeimpiä linjanvetoja oli pyrkiminen mahdollisimman luonnolliseen ja arkipäiväiseen integraatiotilanteeseen. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että emme halunneet integraatiojakson ajaksi muuttaa mitään koulun toimintatapaa tai aikatauluun liittyvää seikkaa, jota Maijan musiikki-integraatio ei suoranaisesti edellyttänyt. Koimme tärkeäksi, että integraation olosuhteiden ja rutiinien järjestäminen sekä mahdolliset muutokset lähtevät integraation varsinaisista toteuttajista käsin; jos opettajat ja avustajat itse kokevat jonkin muutoksen tekemisen tärkeäksi tai integraatiota edistäväksi, muutos varmasti tapahtuu ennen pitkää.

Tämä tavoite toi tutkimukseen omat hyvät ja huonot puolensa. Rutiinit etenivät integraatiosta riippumatta omaa rataansa joissain tilanteissa melko joustamattomasti. Jos integroitava oppilas ei jostain syystä päässyt viikon ainoalle musiikkitunnille, tuntia ei siirretty toiseen ajankohtaan, vaan tilanne ikään kuin menetettiin. Poissaolot ovat kuitenkin koulutyön arkipäivää: suunnitelmat eivät koskaan toteudu sataprosenttisesti, kun toimitaan ihmisten parissa.

Muutenkin vain yksi musiikkitunti viikossa tuntui melko vähältä, mutta koska 1 B -luokalla ei tavallisestikaan ole sen enempää musiikkia, emme halunneet lisätä integraation vuoksi tuntien määrää. Välituntiaikojen järjesteleminen olisi todennäköisesti lisännyt sosiaalista integroitumista; nyt Maija ja 1 B:n oppilaat tapasivat toisiaan musiikkituntien ulkopuolella vain satunnaisesti ja kontaktit jäivät tästäkin syystä melko vähiin. Integraation jatkuminen tapahtui koulun ja vanhempien yhteisestä sopimuksesta; me tutkijat emme vaikuttaneet integraation jatkumiseen tai loppumiseen.

Monissa tutkimuksissa (mm. Cassidy 1990; Lipson & Alden 1983) on painotettu integroitavan oppilaan, opettajan ja luokan huolellista valmentamista integraatioon. Tässä tutkimuksessa integraatioon valmistauduttiin "matalalla profiililla": Maijan integraatio musiikki-

tunneille haluttiin toteuttaa mahdollisimman vaivihkaa. Erityisopettajalla oli selvä käsitys Maijan heikkouksista ja vahvuuksista ja siitä, kuinka tämä luultavasti tulisi musiikkitunneilla toimimaan. Sekä erityis- että luokanopettaja uskoivat Maijan sopeutuvan nopeasti uuteen tilanteeseen ilman erillistä valmentamista. Arviot osuivat oikeaan: Maija oli ensimmäisestä tunnista lähtien musiikkitunneilla kuin "kala vedessä". Maijan tapauksessa olisi tuntunut luonnottomalta ryhtyä harjoittelemaan etukäteen 1 B -luokan toimintatapoja tai yrittää simuloimalla ennakoita mahdollisia ongelmatilanteita.

Tutkimuksessamme ei käytetty mittareita tai testejä integraatiojakson hyödyn tai tavoitteiden toteutumisen selvittämiseen. Kaikki kognitiivisesta ja sosiaalisesta integraatiosta saamamme tieto on synteesiä opettajien, avustajien ja tutkijoiden havainnoista ja kokemuksista. Siksi onkin vaikeaa arvioida, miten integraatiojakso on vaikuttanut esimerkiksi jonkin yksittäisen taidon tai tiedon saavuttamiseen. Mittaukset oli kuitenkin rajattava tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Toisaalta emme kokeneet tarpeelliseksi tai edes mahdolliseksi selvittää integraation opetuksellista hyötyä kovin yksityiskohtaisesti, koska integroituja musiikkitunteja oli vain yksi viikossa.

Tutkimustamme olisi voinut laajentaa ja syventää ottamalla siihen mukaan vielä enemmän lapsen näkökulmaa. Emme haastatelleet 1 B -luokan oppilaita ja integroitua oppilastakin jututimme melko satunnaisesti ja epävirallisesti; kyselimme joskus kuulumisia tai kokemuksia spontaanisti musiikkituntien yhteydessä. Teimme kuitenkin tietoisesti ratkaisun olla kartoittamatta luokan muiden oppilaiden asenteita integroitua oppilasta kohtaan; todellisten asenteiden selvittäminen ja mittaaminen esimerkiksi haastattelujen ja asennemittausten avulla on vaikeaa.

Tutkimustamme ja sen tuloksia ei voi yleistää sellaisinaan. Tutkimuksemme kaltainen integraatiotilanne on kuitenkin mahdollinen ja jopa melko helppo toteuttaa muissakin kouluissa. Koimmekin tutkimusasetelmamme luonnollisuuden ja arkipäiväisyyden prosessin edetessä yhä myönteisempänä: tarkoituksenammehan oli kuvata yksi integraatiotapaus mahdollisimman tarkasti ja pyrkiä ymmärtämään, mitkä asiat vaikuttivat musiikki-integraation onnistumiseen. Tutkimuksemme integraatiosta ei näyttänyt aiheutuvan opettajille kovinkaan paljon ylimääräistä työtä tai paineita. Se, että erityis- ja luokanopettaja jatkoivat Maijan integraatiota tänä syksynä omasta aloitteestaan kuvaa mielestämme myös työmää-

rän kohtuullisuutta. Näin puoli vuotta kestänyt, melko lyhyeltä tuntunut integraatiojakso jatkuu ja syvenee edelleen.

Tutkimuksemme integraatioasetelma on ajankohtainen ja hyödyllinen integraatiota suunnittelevia kouluja, opettajia ja johtajia ajatellen. Tutkimuksemme integraatiomalli - ainekohtainen, harkittu yksilöintegraatio - on juuri sellainen malli, jota kouluissa todennäköisimmin aletaan seuraavaksi toteuttaa. On epätodennäköistä, että integraatiokokeilut aloitettaisiin suoraan ns. täyden integraation kokeiluilla ilman kokemuksia pienimuotoisemmista integraatiotilanteista. On myös täysin mahdollista, että Suomessa ei koskaan edetäkään täyteen integraatioon.

Tutkimuksemme tuo suomalaisen integraatiotutkimukseen uutta näkökulmaa myös siksi, että olemme molemmat sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijoita. Useimmat integraatiotutkimukset ovat lähtöisin erityispedagogiikan puolelta, kun taas meillä oli hyvä tilaisuus tarkastella integraatiota yleisopetuksen opettajan näkökulmasta. Koimme tutkimusasetelmamme hedelmälliseksi erityisesti luokanopettajan kanssa kommunikoidessa. Voi olla, että kynnys integraation aloittamiseen ja toteuttamiseen oli matalampi, kun aloite tuli omalta "kollegalta" eikä erityisopetuksen asiantuntijalta. Uskomme tutkimuksemme rohkaisevan nimenomaan luokan- ja aineenopettajia tarttumaan integraatiohaasteeseen.

9.3 Integraation etiikka ja tulevaisuudennäkymiä

Integraatioon suhtautumista heijastavat näkökulmat voidaan karkeasti jakaa kolmeen pääluokkaan sen mukaan, mitkä arvot vaikuttavat voimakkaimmin integraatioasenteiden taustalla: tasa-arvonäkökulma, konservatiivinen näkökulma ja pedagoginen näkökulma.

Tasa-arvonäkökulmasta integraatiota tarkastelevat henkilöt kannattavat pitkälle vietyä integraatiota esimerkiksi vammaisten oikeuksiin ja kaikkien ihmisten tasa-arvoisuuteen vedoten. Integraatiota ei tule toteuttaa säälistä, vaan siksi, että koulun tulisi olla paikka, jossa jokaisella oppilaalla on oikeus olla hyödyksi kokonaisuudelle. Jos oppilaat syrjäytetään erityisluokkiin, he eivät saa lainkaan nauttia tavallisen opetuksen eduista. Hansenin

(1993) mielestä erityiskoulu suojelee oppilaita tavalliselta elämältä, vaikka koulun pitäisi valmentaa heitä siihen. (Emanuelsson 1988, 1 - 7; Ylikoski 1993, 51.)

Integraation tasa-arvovaatimuksia perustellaan myös Suomen tasa-arvo- ja koulutuslain-säädännöllä. Integraatiota voimakkaasti kannattavat asiantuntijat ovat sitä mieltä, että vammaisten opetus on paitsi lainmukaista ja teknisesti mahdollista, myös opetuksellisesti hyödyllistä. Valinnassa normaalin ja erityisluokan välillä onkin kyse ennen muuta siitä, haluavatko vammaiset ja ei-vammaiset elää erillään vai yhdessä. Opetusministeri Olli-Pekka Heinosen (1996) mukaan parhaillaan eduskunnan käsitettelyssä oleva lakiehdotus vaikeimmin vammaisten opetuksen siirtämisestä peruskouluun on tehty siltä pohjalta, että yhteiskunnan palvelut tulee tarjota vammaisille ja muille kansalaisille saman lainsäädännön ja organisaation puitteissa. (Heinonen 1996; Mäenpää 1996; Saloviita 1993a, 1993b.)

Konservatiivista näkökulmaa käytetään tässä yhteydessä yleisnimityksenä sellaisille integraatiomielipiteille, jotka pyrkivät ylläpitämään nykyistä, eriytynyttä poikkeavien oppilaiden opetusmallia.

Suntilan (1996) mukaan suomalainen huippukehittynyt erityisopetusjärjestelmä tarjoaa onnellisen ja turvallisen kehitysvaiheen vammaiselle lapselle. Hänen mukaansa kansainvälisen integraatiosuositusten perusajatus tuskin on, että yleisopetuksen ryhmiin aletaan "säilöä" oppilaita, joilla ei edes ole edellytyksiä seurata yleisopetusta. Soulien (1993) mielestä normaaliryhmiin integroimisen sijaan on parempi pyrkiä kaksoisintegraatioon: kehitysvammaisen saa mahdollisuuden liittyä sekä omaan kulttuuriinsa että tavallisiin yhteisöihin. Tärkeimpänä on kuitenkin lapsen näkökulma. Kouluratkaisua tehtäessä tulisikin selvittää, miten lapsi itse kokee ratkaisun. (Suntila 1996; Ylikoski 1993, 51.)

Pedagogisen näkökulman edustajat tarkastelevat integraatiota melko käytännönläheisesti ja arkisin sanakääntein joko yleis- tai erityisopetuksen näkökulmasta. Integraatioon suhtaudutaan useimmiten varovaisen myönteisesti.

Virtanen (1994) toteaa, että maailma on täynnä hienoja sanoja ja yksi niistä on integraatio. Opetuksen ratkaisuja ei kuitenkaan pidä tehdä ylätasen periaatteiden pohjalta, vaan aina opetuksellisesta näkökulmasta; integraatio on tehtävä lapsen mittaiseksi eikä lasta integraa-

tion mittaiseksi. Liian usein kysytään, onko tämän lapsen paikka juuri täällä, meidän koulussamme. Peruskoulun tehtävä on ennen muuta kasvattaa oppilaista sosiaalisesti päteviä, yhteistyökykyisiä ja emotionaalisesti ehjiä ihmisiä. Tiedolliset tavoitteet ovat vasta toissijaisia. (Mäkinen-Kanerva 1996; Ylikoski 1994b, 38.)

Omaa lähestymistapaamme integraatioon kuvaa tutkimuksen aihepiirin pohdiskeluvaiheessa mieleen noussut ajatus: kun kerran harjaantumisloukat toimivat samoissa tiloissa tavallisten ala-asteiden kanssa, voisiko niillä olla jotain opetuksellista yhteistyötä? Me tutkijat edustamme siis pedagogista integraationäkökulmaa. Meillä ei ole ollut tiedostettuja syitä puolustaa tai vastustaa integraatiota. Emme kuitenkaan väitä olevamme kaikkien arvojen ja ihanteiden vaikutusten yläpuolella; silloinhan tekisimme tyhjäksi väitteen integraatiopäätösten arvosidonnaisuudesta. Vaikka oma käsityksemme integraatiosta ja suhtautumisemme siihen on muuttunut paljonkin tutkimuksen tekemisen aikana, syy integraation tutkimiseen on koko ajan ollut sama: meitä kiinnosti tutkia vammaisten oppilaiden opiskelua yleisopetuksen luokassa. Lisäksi halusimme tulevana opettajina saada opettajankoulutuksen aikana eri yhteyksissä tärkeinä pidettyjä valmiuksia kohdata poikkeavia oppilaita yleisopetuksessa.

Mielestämme integraatio on käyttökelpoinen tapa toteuttaa erityisopetusta. Sitä ei kuitenkaan saisi käyttää harkitsemattomasti eikä varsinkaan säästökeinona. Integraatiossa on säästöpyrkimysten makua silloin, kun jonkun oppilaan integraatoratkaisun avulla pyritään välttämään esimerkiksi uuden opetusryhmän perustaminen tai oppilaan toisen koulun erityisluokalle lähettämistä aiheutuvat kustannukset. Kaikkien integraatoratkaisujen tulee perustua tarkkaan harkintaan: integraatiopäätös tulee tehdä asiantuntijoiden kesken. Integraation asiantuntijoita ovat ennen kaikkea oppilaan opettaja, avustaja, vanhemmat sekä opettaja, jonka luokkaan oppilas integroidaan. Tapauksesta riippuen päätöksentekoon voi osallistua myös muita asiantuntijoita, kuten psykologi, puhe- ja fysioterapeutti ja koulun johtaja.

On tärkeää, että integraation jokainen osapuoli suhtautuu myönteisesti ratkaisuun ja sitoutuu omalta osaltaan tukemaan integraatiota. Integraatio tulee tehdä lapsen näkökulmasta käsin ja hänen parastaan ajatellen. Tämä ei tarkoita sitä, että "lapsen parhaaksi" -iskulauseella perusteltaisiin integraatio kuin integraatio. Integraatoratkaisua tehdessä tulee

pohtia, mitä hyötyä ratkaisusta lapselle toivotaan olevan ja onko integraatiolla realistiset edellytykset onnistua sosiaalisesti ja kognitiivisesti.

Suomalaisissa kouluissa on varsin hyvät mahdollisuudet toteuttaa integraatiota ilman ylivoimaisia ponnistuksia. Koemme, että integraatiosta voivat hyötyä sekä integroituvat oppilaat että luokan muut oppilaat, vaikka tunneilla - kuten meidän tutkimuksessamme - ei olisikaan paljoa sosiaalisia kontakteja. Kokemuksemme mukaan harkitusti toteutettu ja riittävästi tuettu integraatio vaikuttaa luokan jokaisen oppilaan kasvuun ja kehitykseen myönteisesti. Jos taas integraation taustalla ovat hallinnolliset tai taloudelliset syyt eikä sillä ole tarpeellista tukea, integraatio voi vaikuttaa luokan kaikkien oppilaiden asenteisiin ja oppimiseen kielteisesti. Integraatiossakin voi toteutua niin sanottu piilo-opetussuunnitelma, eli näkymättömien taustatekijöiden vuoksi integraatio voikin vaikuttaa oppilaiden ja opettajien asenteisiin pahimmassa tapauksessa juuri päinvastaisella tavalla kuin toivottaisiin.

Integraatio voi vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi integroitavan oppilaan adaptiivisen käyttäytymisen kehittymiseen, vaikka sosiaaliset tavoitteet eivät toteutuisikaan. Kognitiiviseen integraatioon liittyvästä opetussuunnitelman mukauttamisesta tai eriyttämisestä integroidussa ryhmässä emme saaneet tässä tutkimuksessa kokemuksia. Voimmekin oman tutkimuksemme perusteella todeta vain sen, että integroidun ryhmän opetuksen suunnittelu ei vaadi juurikaan tavallista enemmän aikaa ja vaivaa, mikäli integroidun oppilaan kognitiivinen taso on niin lähellä luokan muiden oppilaiden tasoa, ettei tavoitteita tarvitse mukauttaa eikä opetusta tavallista enemmän eriyttää. Päinvastaisessa tilanteessa integraation suunnittelu ja toteutus vaatii enemmän sekä aikaa että ammattitaitoa.

Koemme, että integraatiosta on vammaisen oppilaan kannalta hyötyä myös erilaisuuden huomaamisessa ja läpikäymisessä. On tärkeää, että vammaisen lapsi tai nuori voi käydä oman erilaisuutensa hyväksymisprosessin läpi tai ainakin aloittaa sitä jo kouluaikana. Integroitu ympäristö - kokemuksemme mukaan ainakin aineintegraatio - on turvallinen ympäristö ottaa vähitellen kontaktia muihinkin kuin vammaisiin vertaisiin.

Opetuksellinen integraatio on Suomessa yhä melko harvinaista ja satunnaista. Suomessa ollaan samantapaisessa tilanteessa kuin USA:ssa: teoria ja käytäntö ovat kaukana toisis-

taan. Tällä hetkellä käytännön integraatiotilanne on kaukana sekä Suomen lakeihin ja asetuksiin että EU:n direktiiveihin kirjatusta integraatiotavoitteista ja -suosituksista. Koululaki antaa kyllä täydet mahdollisuudet erilaisiin integraatoratkaisuihin, mutta se ei ole merkittävästi lisännyt integraation määrää Suomessa. Integraatoratkaisua ei tehdä välttämättä edes vanhempien toivomuksesta. Integraation yleistymisen esteitä on varmasti useita, mutta mielestämme yksi on ylitse muiden: "porkkana" puuttuu. Koska opetuksen resursseja ei ohjata integraatioon, erityisopettajat eivät halua suostutella muutoinkin ylityöllistettyjä luokanopettajia integraatioon. Väitämme, että integraatoratkaisut eivät lisäänty merkittävästi nykyisestä, ellei integraatioon kannusteta ja tehdä se houkuttelevaksi resurssien uudelleen jakamisen kautta. Tällä tarkoitamme sitä, että tietty osa koulun tuntikehyksestä varattaisiin vuosittain integraatiotapauksia varten. Resursseja joustavasti ohjaillemalla voitaisiin tarvittaessa pienentää integroitujen ryhmien kokoa. Tämän lisäksi integroitu oppilas saisi henkilökohtaisen avustajan aina, kun luokan- tai aineenopettaja näkee sen tarpeelliseksi.

Meistä on ollut mielenkiintoista ja haastavaa tarkastella integraatiota - voimakkaita tunteita puolesta ja vastaan herättävää aihetta - melko poikkeuksellisesta luokan- ja aineenopettajaopiskelijan näkökulmasta. Olemme saaneet olla mukana oman arkisen puurtamisemme katkaisevalla mielenkiintoisella musiikkimatalla yhdessä Maija-oppilaan kanssa ikään kuin eläen integraatioprosessia yhdessä hänen kanssaan. Olemme olleet ensimmäisen luokan oppilaiden näkökulmasta ihmettelemässä uuden, erilaisen oppilaan tuloa luokkaan sekä toisaalta opettajien näkökulmasta tarkastelemassa integraation edellyttämiä käytännön toimenpiteitä. Kokemus on ollut mieluisa ja ajatuksia herättävä ja se antoi meille molemmille uskoa ja intoa yksilöintegraation omakohtaiseenkin toteuttamiseen tulevassa työssä.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.

Atterbury, B. W. 1989. Being involved in mainstream decisions. *Music Educators Journal* 75 (6), 32 - 35.

Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. 1994. The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership* 52 (4), 33 - 35.

Cassidy, J-W. 1990. Managing the mainstreamed classroom. *Music Educators Journal* 76 (8), 40 - 43.

Coates, P. 1985. Make mainstreaming work. *Music Educators Journal* 72 (3) 31 - 32.

Darrow, A-A. 1990. Beyond mainstreaming: dealing with diversity. *Music Educators Journal* 76 (8), 36 - 39.

Emanuelsson, I. 1988. Integreringsideologiens konsekvenser. *Nordisk tidskrift for spesialpedagogikk* 1 / 1988, 1 - 8.

Gfeller, K. & Darrow, A-A. 1987. Ten years of mainstreaming. Where are we now? *Music Educators Journal* 74 (2), 29 - 30.

Gfeller, K., Darrow, A-A. & Hedden, S. K. 1990. Perceived effectiveness of mainstreaming in Iowa and Kansas schools. *Journal of Research in Music Education* 38 (2) 90 - 101.

Graham, R. 1988. Barrier-free music education: Methods to make mainstream work. *Music Educators Journal* 73 (5), 29 - 33.

- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Heikinaro-Johansson, P. 1995. Including students with special needs in physical education. University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical Education and Health 39.
- Heinonen, O-P. 1996. Vammaiset pääsevät peruskouluun. Helsingin Sanomat 31.10.1996.
- Heinänen, P. 1980. Kehitysvammaisten opetuksen integroiminen normaaliopetukseen. Kehitysvammaliiton julkaisuja 5. Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hock, M., Hasazi, S. B. & Patten, A. 1990. Collaboration for learning strategies for program success. Music Educators Journal 76 (8), 44 - 48.
- Humpal, M. E. & Dimmick, J. A. 1995. Special learners in the music classroom. Music Educators Journal 81 (5), 21 - 23.
- Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 5.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan selosteita 57.
- Ihatsu, M. & Pulkki, A. 1990. Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Kouluhallituksen julkaisuja 27. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Ikonen, O. 1984. Harjaantumiskoulun oppilaiden oppimisedellytykset ja harjaantumiskoulun opetussuunnitelman oppiainekohtaisten tavoitteiden saavutettavuus eri ikä- ja kehitystasoilla. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita 48. Helsinki.

- Ikonen, O. 1989. Harjaantumisopetus 2. Nykytila ja kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 45.
- Jellison, J. A. 1985. An investigation of the factor structure of a scale for the measurement of children's attitudes towards handicapped peers within regular music environments. *Journal of Research in Music Education* 33 (3) 167 - 177.
- Jellison, J. A., Brooks, B. H. & Huck, A. M. 1984. Structuring small groups and music reinforcement to facilitate positive interactions and acceptance of severely handicapped students in the regular music classroom. *Journal of Research in Music Education* 32 (4) 243 - 264.
- Johnson, C. L. 1990. How well does mainstreaming work? *Music Educators Journal* 76 (8), 49 - 52.
- Jylhä, I. 1995. Harjaantumisoppilaat ala-asteen luokassa. Integraatio-opetuskokeilu kuvaamataidossa yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää soveltaen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden lisensiaattityö.
- Kuronen, S. 1994. Oikeessa koulussa. Downin syndrooma -lapsen integroituminen peruskoululuokkaan. Kehitysvammaliiton julkaisu 30. Helsinki.
- Leinhardt, G. 1988. Videotape recording in educational research. Teoksessa J. P. Keeses (toim.) *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press, 493 - 495.
- Lipson, A. M. & Alden, L. 1983. Mainstreaming: Unwanted side effects. *Academic Therapy* 18 (3) 267 - 274
- Maddux, C. D. & Maddux, S. J. 1983. Peer relations: Key to mainstreaming. *Academic Therapy* 18 (3) 261 - 266.

- Moberg, S. 1984a. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17.
- Moberg, S. 1984b. Poikkeavuuden hyväksyminen ja poikkeavan sosiaalinen etäisyys. Kehitysvammaliiton julkaisuja 25. Helsinki.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Kehitysvammaliiton julkaisuja 6. Helsinki.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1981. Psykkisesti kehitysvammaisten koulutuksen fyysisen integraation edellytykset peruskoulussa. Kehitysvammaliiton julkaisuja 14. Helsinki.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10.
- Mäenpää, P. 1996. Vammaiset koululaiset tavallisiin luokkiin. Helsingin Sanomat 4.9.1996.
- Mäkinen-Kanerva, T. 1996. Erilaisuus hyväksyttävä. Keski-suomalainen 15.10.1996.
- O'Hanlon, C. 1993. Special education integration in Europe. London: David Fulton Publishers.
- Patton, M. C. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage Publications.
- Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita EHA, EKV, EMU. 1988. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Pilote, D. 1990. How well does mainstreaming work? *Music Educators Journal* 76 (8), 49 - 52.
- Rajala, P. 1987. Kehitysvammaisten opetus. Teoksessa Martikainen (toim.) *Peruskoulun erityisopetus*. Jyväskylä: Gummerus, 133 - 153.
- Rosensweig, J. & Vacca, D. 1983. The LD student and social integration: Getting it to work. *Academic Therapy* 18 (3), 275 - 284.
- Saarela, M. & Saarela, M. 1984. Psykkisesti kehitysvammaisten integraatio kaupunkimaisessa yhteisössä. *Kehitysvammaliiton julkaisuja* 28. Helsinki.
- Salend, S. J. 1983. Mainstreaming: Sharpening up follow-up. *Academic Therapy* 18 (3) 299 - 304.
- Saloviita, T. 1993a. Erityisluokka vai yhteinen koulu? *Keskisuomalainen* 1.6.1993.
- Saloviita, T. 1993b. Yhteisopetus on myös vammaisen perusoikeus. *Helsingin Sanomat* 20.10.1993.
- Schock, K. L. 1990. How well does mainstreaming work? *Music Educators Journal* 76 (8), 49 - 52.
- Suntila, V. 1996. Vammaisten lasten erityiskouluja tarvitaan. *Helsingin Sanomat* 17.9.1996.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. *Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia* 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Toukonen, M. L. 1992. Vammaisen ja pitkäaikaissairaana lapsen integrointi yleisopetuksessa. Lastensuojelun Keskusliitto/YTRY. Helsinki.
- Thompson, K. P. 1990. Working toward solutions in mainstream. *Music Educators Journal* 76 (8), 30 - 35.
- Yin, R. K. 1994. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ylikoski, P. 1993. Integraatio, identiteetti ja osallistuminen - kokemuksia Tanskasta. *Ketju* 6 / 93, 49 - 51.
- Ylikoski, P. 1994a. Nyt kaivataan näyttöä hyvästä integraatiosta. *Ketju* 4 / 94, 37.
- Ylikoski, P. 1994b. Ylitarkastaja Pirkko Virtanen: Erityisopetus on oikeaa asiaa. *Ketju* 4 / 94, 38 - 39.

Liite 1. Havainnointilomake

Tunnin eteneminen:

- sisällöt
- oppimis- ja opetusmenetelmät
- ajankäyttö: mikä vei paljon aikaa, mikä sujui jouhevasti, oliko tunnilla levottomuutta tai tyhjiä hetkiä, mistä ne johtuivat (Maijasta vai jostain muusta)

Maija:

- olemus, käyttäytyminen ja mieliala ennen tuntia, sen aikana ja sen päätyttyä
- motivaatio tunnin aikana: vaihteliko aiheen mukaan tai tunnin etenemisen myötä, väsyminen - piristyminen
- suoriutuminen tunnin toiminnoista: miten osallistuu toimintaan ja kuinka suoriutuu tehtävistä

Muu luokka:

- yleinen ilmapiiri ja motivoituneisuus
- suhtautuminen musisointiin
- suhtautuminen Maijaan: kielteinen, hällä väliä, neutraali, hyväksyvä, kannustava

Sosiaaliset kontaktit:

- kontaktit Maijan ja muiden oppilaiden välillä: millaisia, kenen kanssa, kuinka kauan kestivät, kenen aloitteesta syntyivät
- kontaktit Maijan ja opettajan välillä: kumpi otti kontaktia ja miksi, missä tilanteissa
- kontaktit Maijan ja avustajan välillä: millaisissa tilanteissa, turvautuiko Maija avustajaan vai tarvitsiko apua

(jatkuu)

Opettajan toiminta:

- kiinnittikö erityishuomiota Maijaan ja millaisissa tilanteissa, puhutteliko Maijaa nimeltä, kiellot, kehotukset, kannustukset, ohjeiden toistot
- jättikö jossakin tilanteessa Maijan huomiotta
- joutuiko kiinnittämään erityishuomiota muihin oppilaisiin, keihin ja miksi
- näyttikö joku työtapa olleen valittu erityisesti Maijaa varten

Avustajan toiminta:

- missä asioissa auttoi Maijaa
- auttoiko tarvittaessa vai turhaan, jättikö auttamatta jossain tilanteessa
- estikö tai edistikö toiminnallaan sosiaalisten kontaktien syntymistä

Liite 2. Tapahtumakalenteri

- kevät 93 ensimmäinen tapaaminen Hilkan kanssa (Samu)
- kevät 94 tapaaminen Hilkan ja Sanna-Kaisan kanssa
tapaaminen Markuksen ja rehtorin kanssa
- 17.10.95 puhelinkeskustelu Hilkan kanssa
- sanoi olevansa halukas integraatioon
- lupasi kysyä asiaa Markukselta
- 20.10.95 puhelinkeskustelu Hilkan kanssa
- Markus oli lupautunut mukaan integraatioon
- 31.10.95 keskustelu Hilkan kanssa
- lähtökohtana mahdollisimman harkittu integraatio
- Maijan valinta integraatioon
- 10.11.95 Markuksen tapaaminen (Samu)
1 B -luokan tunnin seuraus
- 14.11.95 tutustuminen harjaantumisloukkaan
- tuntien seuraus
- tutustuminen Maijaan
- 20.11.95 harjaantumisloukassa
- harjaantumisloukan ja 2 B:n yhteinen musiikkituokio
- 21.11.95 tutkimusaiheen esittely musiikkiterapian opiskelijoille
- keskustelua, parannusehdotuksia, kysymyksiä
- 1.12.95 1 B:n tunnin seuraus
- 5.12.95 puhelinkeskustelu Maijan isän kanssa
- alustavaa puhetta integraatiosta
- 8.12.95 1 B:n musiikkitunti
keskustelua Markuksen ja Hilkan kanssa (haastatteluajankohdat ym.)
- 13.12.95 Markuksen haastattelu
Hilkan haastattelu

(jatkuu)

- 15.12.95 1 B:n musiikkitunti
- ryhmäkeskustelu: Markus, Hilikka, Hanna-Mari, Samu
 - OPS, tavoitteet, tukitoimet, avustajakysymys, Maija
 - musiikkitunnin ajankohta: torstaisin klo 9 - 10
 - integraation aloitusajankohta: tammikuun puoliväli
- puhelinkeskustelu Maijan äidin kanssa
 - alustavaa puhetta tapaamisesta
- 3.1.96 puhelinkeskustelu Markuksen kanssa
 - varmistus seuraavan päivän tunnista
- 4.1.96 1 B:n musiikkitunti
 - ensimmäinen harjoitustarkkailu
 - videokamera mukana
- puhelinkeskustelu Maijan äidin kanssa
 - tapaamista siirrettiin lasten sairauden takia
- 11.1.96 1 B:n musiikkitunti
 - videot ja harjoitustarkkailu
- 15.1.96 puhelinkeskustelu Markuksen kanssa
 - Maijan isä oli epäilevällä kannalla integraation suhteen
 (ei halunnut Maijasta "koekaniinia")
- 16.1.96 puhelinkeskustelu Hilkan kanssa
 - isän reaktio oli väärinkäsitys; tilanne oli jo kunnossa
- 18.1.96 1 B:n musiikkitunti
 - integraation piti alkaa, mutta Maija oli sairaana
- 22.1.96 palaveri Hilkan ja harjaantumisloukan avustajien kanssa
 - Maijan äidin piti olla paikalla, mutta oli ilmoittanut esteestä
 - Maijan valmistelu integraatioon, OPS, käytännön järjestelyt
 - kirjoitimme Maijan vanhemmille reissuvihkoon viestin
 (yhteystiedot ym.)
- 25.1.96 1 B:n musiikkitunti (Hanna-Mari)
 - ensimmäinen integraatiotunti
 - videointi
 - avustajana Satu
- 1.2.96 Markus sairaana; ei musiikkituntia
- 8.2.96 1 B:n musiikkitunti (Samu)
 - videointi
 - avustajana Satu

(jatkuu)

- 9.2.96 Sadun haastattelu
- 15.2.96 1 B:n musiikkitunti (Hanna-Mari)
- Maija oli pois (sairaana)
- 22.2.96 Maija edelleen sairaana, emme olleet tunnilla
- 29.2.96 hiihtoloma kouluissa
- 7.3.96 Maija ei ollut tunnilla (harjaantumisloukka oli retkellä)
- 14.3.96 1 B:n musiikkitunti
- videointi
- avustajana Satu
- 21.3.96 1 B:n musiikkitunti
- avustajana Kirsi
- 28.3.96 1 B:n musiikkitunti (Hanna-Mari)
- musiikkiluokassa
- avustajana Satu
- 4.4.96 ei tuntia (kiirastorstaihartaus)
- 11.4.96 Maija ei ollut tunnilla (harjaantumisloukka oli retkellä)
- 18.4.96 1 B:n musiikkitunti (Samu)
- musiikkiluokassa
- videointi
- avustajana Ulla
- 22.4.96 Power Mover -harjoitukset salissa; 1 B ja Maija mukana
- avustajana Ulla
- 25.4.96 1 B:n musiikkitunti
- musiikkiluokassa
- avustajana Aino
- 29.4.96 Power Mover -harjoitukset salissa; 1 B ja Maija mukana
- avustajana Satu
- 30.4.96 Power Mover -tapahtuma
- 2.5.96 1 B:n musiikkitunti (Samu)
- avustajana Kirsi
- 9.5.96 1 B:n musiikkitunti
- avustajana Kirsi

(jatkuu)

- 16.5.96 helatorstai - ei tuntia
- 22.5.96 keskustelu Markuksen kanssa sähköpostilla
- Markus lähetti musiikinopetuksensa tavoitteet
- 23.5.96 1 B:n musiikkitunti
- avustajana Kirsi
- Hilkan haastattelu
- 28.5.96 kevätjuhlaharjoitukset salissa, Maija mukana
- avustajana Satu
- Markuksen haastattelu
- Sadun haastattelu
- puhelinkeskustelu Maijan äidin kanssa
- erittäin myönteinen palaute integraatiojaksosta
- toivoo, että integraatio jatkuisi syksyllä
- Hilkka ja Markus keskustelivat keskenään jaksosta
- 29.5.96 ryhmäkeskustelu: Markus, Hilkka, Hanna-Mari ja Samu
- jakson päättymistunnelmia
- vanhempien palaute
- jatkosuunnitelmia syksylle
- sosiaalinen integraatio ja välituntien ajat
- 30.5.96 koulun kevätjuhla
- Maija mukana ekaluokkien lauluesityksessä

Liite 3. Haastattelujen rungot ja aihealueet

Markuksen haastattelu ennen integraatiota

Integraatio: asenne ja odotukset

- omat motiivit integraatioon osallistumiseen
- asenne integraatioon
- odotukset, toiveet, pelot
- oletukset integraation onnistumisesta

Maija

- tutustuminen Maijaan
- minkä verran haluaa tietää Maijasta
- kokemukset kehitysvammaisista

Tavoitteet ja opetussuunnitelma

- oman musiikinopetuksen yleistavoitteet
- integraation vaikutus tavoitteidenasetteluun

Työtavat ja opetusmenetelmät

- musiikkituntien tavallisimmat työtavat
- integraation vaikutus työtapojen ja opetusmenetelmien valintaan
- Maijan "sijoittaminen" luokkaan: ryhmätyö, vieruskaverit

(jatkuu)

Avustaja

- avustajan tarpeellisuus tunneilla
- avustajan rooli ja tehtävät

Oppilaat

- mitä oppilaille kerrotaan integraatiosta ja Maijasta
- oppilaiden kokemukset harjaantumisoppilaista
- oppilaiden asenteet erilaisuuteen ja vammaisuuteen
- odotukset suhtautumisesta Maijaan

Yhteistyö ja tukitoimet

- oma näkemys tarpeellisista tukitoimista
- yhteistyöhalukkuus esim. Hilkan kanssa
- yhteys Maijan vanhempiin

Hilkan haastattelu ennen integraatiota

Integraatio: asenne ja odotukset

- omat motiivit integraatioon osallistumiseen
- asenne integraatioon
- odotukset, toiveet, pelot
- oletukset integraation onnistumisesta

Maija

- vahvat ja heikot alueet
- kokemukset toiminnasta ei-vammaisten lasten kanssa
- sosiaaliset taidot
- minäkuva ja itsetunto
- valmistaminen integraatioon
- arvio pärjäämisestä musiikkitunneilla

Avustaja

- avustajan tarpeellisuus tunneilla
- avustajan rooli ja tehtävät

Yhteistyö ja tukitoimet

- oma arvio tarpeellisista tukitoimista
- yhteistyöhalukkuus Markuksen kanssa
- yhteydet Maijan vanhempiin

(jatkuu)

Sadun haastattelu ennen integraatiota

Harjaantumisopetuksen tavoitteet

- sosiaaliset valmiudet
- käytännön taidot
- oma toiminta avustajana tavoitteisiin pyrkimisen kannalta

Työ avustajana

- suhde vammaisuuteen ja oppilaisiin
- avustajantyön vaikeudet ja haasteet
- kodin ja koulun kasvatusyhteistyö

Maija

- suhde Maijaan ja kokemukset hänen kanssaan toimimisesta
- Maijan valmiuksien ja olemuksen kuvailua
- Maijan itsetunto
- Maijan oppimisen tavoitteet

Integraatio

- oma asenne integraatioon
- Maijan integraatioprosessi: odotukset ja toiveet
- oma osuus integraatioprosessin alkuvaiheissa

Yhteistyö ja integraation tukeminen

- yhteistyö Hilkan ja Markuksen kanssa
- yhteistyö koulun ulkopuolelle (koti ym.)

(jatkuu)

Hilkan haastattelu integraation jälkeen

Integraatio: asenne ja kokemukset

- päällimmäiset tunteet, tuntu onnistumisesta
- oma käsitys integraatiosta ja sen muuttuminen
- jatkosuunnitelmat

Maija

- Maijan oma suhtautuminen integraatioon
- integraation hyöty Maijalle
- sosiaalinen puoli
- Maijan itsetunto ja minäkuva

Avustaja

- avustajan tarpeellisuus
- avustajan rooli integraatiossa
- avustajanvaihdokset

Yhteistyö ja tuki

- yhteistyö Markuksen kanssa
- yhteistyö avustajan kanssa
- Maijan vanhemmat

(jatkuu)

Markuksen haastattelu integraation jälkeen

Integraatio: oma asenne ja kokemukset

- päällimmäiset tuntemukset
- onnistumiset, vaikeudet
- oma asenne integraatioon

Tavoitteet ja OPS

- Maijan henkilökohtaiset tavoitteet
- omat musiikinopetuksen tavoitteet
- tavoitteiden toteutuminen

Tuntien suunnittelu ja toteutus

- miten Maijan mukanaolo vaikutti työskentelyyn, suunnitteluun, työmäärään
- eriyttäminen

Maija

- Markuksen suhde Maijaan
- Maijan motivaatio ja käyttäytyminen tunneilla
- Maijan suoriutuminen toiminnoista, koulunkäyntivalmiudet
- sosiaaliset kontaktit

Integraatio luokan kannalta

- hyödyt, haitat
- ilmapiiri ja sen mahdollinen muuttuminen
- oppilaiden suhtautuminen Maijaan

(jatkuu)

Sadun haastattelu integraation jälkeen

Maija

- Maijan suhtautuminen integraatioon
- Maijan suoriutuminen ja pärjääminen
- integraation hyöty Maijalle
- sosiaalinen puoli
- Maijan minäkuva ja itsetunto

Avustajakysymys

- oman roolin ja avustajan tarpeellisuuden arviointi
- avustajanvaihdokset

Yhteistyö ja tuki

- yhteistyö Hilkan kanssa
- yhteistyö Markuksen kanssa
- Maijan vanhemmat

Liite 4. Maijan HOPS lukuvuodelle 1995-1996

Vahvuuteni / Näissä olen taitava: Näissä tarvitsen harjoitusta:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - sosiaalisuus - reippaus - kielellinen lahjakkuus - musikaalinen lahjakkuus - huumorintaju - hyvä muisti - lukutaito - taiteellisuus, itseilmaisu | <ul style="list-style-type: none"> - keskittymistaidot: - paikallaan istuminen - kuunteleminen - tehtäviin keskittyminen - ohjeiden noudattaminen - itsenäistämistaidot: - wc - pesut - ruokailu - pukeutuminen |
|---|---|

Nämä auttavat minua oppimaan: Seuraamukset, joista en pidä:

- aktiivisuus
- lukutaito
- mielikuviutus
- mielikuvien ja kokemusten kautta oppiminen
- strukturoitu opetus
- rakentava keskustelu aikuisten kanssa esim. ongelmatilanteissa

Tavoitteeni lukuvuodelle 95-96

tavoitteet:

käyttäytyminen ja sosiaaliset taidot

keskittymistaidot

motoriikka

tasapainoharjoitukset

menetelmät:

strukturoitu opetus

- selkeät ohjeet
- rauhallinen oppimisympäristö
- tehtävät selkeitä ja palkitsevia,
- tehtävissä kontrollointimahdollisuus
- työn loppuun saattaminen

- jumppatuntien yhteydessä
- erilaiset välituntileikit
- satubalettiharrastus

(jatkuu)

kädentaitojen harjaannuttaminen	<ul style="list-style-type: none"> - kynänkäytön harjaannuttaminen - oman nimen kirjoittaminen - leikkaamisharjoitukset - kotitaloustyöt - puutyöt - askartelu - pianonsoitto kotona
uintitaidot	<ul style="list-style-type: none"> - koulun uima-altaalla viikottain - sukeltaminen, kellunta selin, potkut
pyörällä ajaminen	<ul style="list-style-type: none"> - kotona ja koulun pihalla
<p>hiihtäminen pallopelit ja -leikit yleisurheilu</p>	
<i>itsenäistyminen, elämäntiedot ja -taidot</i>	
keskittyminen käytännön taitojen harjoittelussa	<ul style="list-style-type: none"> - painotetaan ko. taitojen merkitystä - selkeät toimintamallit esim. wc-käyntien yhteydessä - omien tarpeiden tunnistaminen
<i>äidinkieli</i>	
lukutaidon edelleenkehittäminen, ymmärtävä lukutaito	<ul style="list-style-type: none"> - ohjeet kirjallisesti - lukemistehtäviä (läksyjä) Aapisesta
kirjoitustaidon kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> - oma nimi tikkukirjaimin - kirjaintenkirjoitusharjoituksia päivittäin
kertominen omista tapahtumista puheterapiaa; käsite- ja sanavaraston kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> - puheterapiassa harjoitellaan
<i>matematiikka</i>	
kymmenjärjestelmän ymmärtäminen (1-100) kellonajat	<ul style="list-style-type: none"> - harjoittelu konkreettisilla välineillä - lukujonojen muodostaminen - aluksi tasatunnit
numeroiden tuottaminen yksinkertaiset yhteenlaskut, lukujen muodostaminen	<ul style="list-style-type: none"> - numerovihko - oppikirjat: Plussa, Peruskoulun erityismatematiikka

Liite 5. Musiikinopetuksen tavoitteet 1. luokalla Keltinmäen koulun OPS:n mukaan

1 Yleiset tavoitteet

Oppilas saa kokemuksia ja elämyksiä musiikista. Oppilas saa musiikin perustietoja ja -taitoja toiminnallisuuden avulla. Oppilas saa valmiuksia omalle ja ryhmässä tapahtuvalle musiikin vastaanottamiselle ja ilmaisulle. Yksilön ja kouluyhteisön sosiaalisen kasvun tukeminen ja taidekasvatuksen eheyttäminen. Kansallisen ja kansainvälisen musiikkikulttuurin arvostaminen.

2 Tavoitteet osa-alueittain

Kuunteleminen:

- lyhyitä kuuntelutuokioita
- keskittyvä ja eläytyvä kuunteleminen

Laulaminen:

- monipuolinen lauluaineisto, valintaperusteina mm. aihepiirit, ajankohtaiset teemat ja juhlat
- metodilauluja
- solmisointia käsimerkeistä: so-mi, so-la-so-mi
- äänenkäyttöharjoituksia

Soittaminen:

- laulujen säestystä rytmisoittimilla
- rytmien tuottamista kehosoittimilla
- kaikurytmejä

(jatkuu)

Musiikkiliikunta:

- laululeikkejä
- liikunta voidaan yhdistää kuunteluun, laulamiseen ja soittamiseen

Musiikin käsitteet:

- dynamiikka: piano ja forte
- tahtilajit: tasajakoinen ja kolmijakoinen

Markuksen omat lisäykset ja täydennykset**Kuunteleminen:**

- kuuntelutehtäviä
- äänien tunnistaminen, joidenkin soitinten tunnistaminen
- rytmipartituurin seuraaminen

Laulaminen:

- lauluaineiston valinnan ja etenemistavan perusteena Piiri pieni pyörii: Musica 1-2 (Fazer) ja sen opettajan kirjassa esitetty etenemistapa

Soittaminen:

- viisikielinen kannel: I- ja V-soinnut (ei käytetä näitä termejä, vaan "mustikka- ja mansikkasointu")
- rytmisoittimia: guiro, claves, lautaset, triangeli, marakassit

Musiikkiliikunta:

- kolme helppoa tanhua, helponnettu hiphop-tanssi

Musiikin käsitteet:

- muotorakenne AB ja ABA
- tauko