

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/128/>

**“PAKKOPULLAA VAI MANSIKKAKAKKUA”
Vanhemmat ja mukautettu erityisopetus**

Terhi Ojala

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevät 1997
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

Ojala, Terhi. 1997. "Pakkopullaa vai mansikkakakkua." Vanhemmat ja mukautettu erityisopetus. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää mukautetussa erityisopetuksessa olevien tai olleiden oppilaiden vanhempien yhteistyötä koulupäätökseen liittyneiden ammatti-ihmisten kanssa, vanhempien osallistumista koulun toimintoihin sekä vanhempien arviointia lapsensa koulunkäynnistä. Tutkimuskohteena oli neljän eri ikäisen EMU-oppilaan molemmat vanhemmat läntisestä Suomesta. Tutkimus on kvalitatiivinen ja aineisto on kerätty haastattelemalla vanhempia. Haastattelut etenivät puolistrukturoidusti ja ne suoritti Tuomo Tenhunen omaa jatkotutkimustaan varten. Taustatietoa koulun tavoista, toiminnoista ja oppilaista sain lukuisista keskusteluista Tenhusen kanssa.

Arvioitaessa yhteistyötä ammatti-ihmisten kanssa vanhempien mielipiteet vaihtelivat tyytyväisestä täysin tyytymättömään. Tyytyväisyyttä tunnettiin keskusteluista, joista saatiin tukea, neuvoja sekä riittävästi tietoa lapsen tilanteesta. Tyytymättömyyttä aiheutti lapsen kategoriointi sekä ammatti-ihmisten asenne. Erityiskoulupäätöksen tekeminen ja hyväksyminen oli vaikeata. Yksi äiti piti päätöksentekoa helppona. Mieluisimpana yhteistyömuotona opettajan kanssa pidettiin kahdenkeskisiä keskusteluja. Myös epävirallinen yhteistoiminta sai kannatusta. Epämukavimpia tilanteita olivat suuret joukkovanhempainillat. Jos yhteistyö ammatti-ihmisten kanssa oli ollut hankalaa, heijastui se myös opettajan kanssa tehtävään yhteistyöhön. Mitä vähemmän aikaa lapsi oli ollut mukautetussa opetuksessa, sitä positiivisemmin vanhemmat suhtautuivat lapsen edistymiseen ja koulunkäyntiin. Arviot vaihtelivat huomattavasta edistymisestä taantumiseen. Yleisopetuksessa aloittaneiden oppilaiden vanhemmat kannattivat integraatiota ja olisivat valmiita siirtämään lapsensa tukitoimilla yleisopetukseen. Mukautetussa aloittaneet lapset halutaan edelleenkin pitää erityiskoulussa. Johtopäätöksinä voidaan todeta, että erityislasten vanhemmat odottavat empatiaa, tukea ja tietoa yhteistyöltään ammatti-ihmisten ja koulun henkilökunnan kanssa.

Avainsanat: parents, teacher, partnership, vanhemmat, opettaja, koti, koulu, yhteistyö

KIITOKSET

Kiitos ohjaajalleni apulaisprofessori Paula Määtälle arvokkaista ja mielenkiintoisista ohjaus- ja keskustelutuokioista.

Kiitos rehtori Tuomo Tenhuselle hyvästä, saumattomasta yhteistyöstä ja avunannosta.

Kiitos Kauhajoen kulttuurisäätiölle tutkimukseni tukemisesta.

Kiitos Esalle, Iidalle, Vilille ja Vilhelmiinalle kärsivällisyydestä ja rakkaudesta.

"Koti ei ole paikka, vaan voima"

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

KIITOKSET

1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	1
1.1 Taustaa	1
1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät	4
2 APUKOULUSTA MUKAUTETTUUN OPETUKSEEN	5
2.1 Historiaa	5
2.2 Tulo mukautettuun opetukseen	8
2.3 Mukautettu opetussuunnitelma	9
2.4 Mukautetusta maailmalle	12
3 VANHEMMAT OSANA KOULUMAAILMAA	13
3.1 Kodin ja koulun yhteistyö; hyödyt ja esteet	13
3.2 Vanhemmat asiantuntijoina Yhdysvalloissa	18
4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	21
4.1 Tutkimuksen taustatekijöitä ja tutkimukseen osallistujat	21
4.2 Aineiston analyysi ja tulkinta	24
4.3 Tutkimuksen luotettavuus eli uskottavuus	26

5 LÖYTÖJÄ	29
5.1 Erityiskouluun tulo	29
5.1.1 Yhteistyö ammatti-ihmisten kanssa	29
5.1.2 Erityiskouluunko?	32
5.2 Vanhemmat koulun toiminnoissa	40
5.2.1 Mansikkakakkua eli mukavimmiksi arvioituja yhteistoimintamuotoja	40
5.2.2 Pakkopullaa eli epämukavimmat yhteistyömuodot vanhempien ja koulun välillä	46
5.3 Arvio koulunkäynnistä	48
5.3.1 Opetuksen arviointi, lapsen edistyminen	49
5.3.2 Koulussa	51
6 POHDINTAA	59

LÄHTEET

1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

1.1 Taustaa

Olen työskennellyt useita vuosia mukautetussa erityisopetuksessa erityiskoululla, ensin vuoden cp-pojan henkilökohtaisena avustajana ja sen jälkeen vuosia opettajana samassa koulussa. Yleisopetuksen opettajana olen toiminut puolitoista vuotta. Tunnen katselleeni koulujärjestelmää opettajan näkökulmasta ja nyt toivon, että saan tutkimuksestani esille toisen tärkeän asiantuntijan, vanhemman, mielipiteitä ja ajatuksia.

Työskennellessäni opettajana sekä mukautetussa opetuksessa että yleisopetuksessa koin tärkeäksi tehdä mahdollisimman paljon yhteistyötä oppilaitteni vanhempien kanssa, koska pyrittäessä samoihin päämääriin sekä kodissa että koulussa helpotamme lapsen oppimista. Myös vaikeita asioita oli helpompi selvittää, kun tunsin oppilaan vanhemmat ja kotitaustan. Kiinnostustani vanhempien perspektiiveihin lisäävät myös omat eka- ja tokaluokkalaiseni, joiden ansiosta saan nyt osallistua koulumaailmaan äitinä.

Suomen koululaitoksessa ei ole joko haluttu tai osattu paljoakaan hyödyntää vanhempien asiantuntijuutta oman lapsensa suhteen. Koulua on perinteisesti totuttu pitämään laitoksena, joka hoitaa itse asiansa omien asiantuntijoidensa, opettajien, johdolla. Kasvatus- ja opetustyö on tavoitteellista toimintaa. Kasvatuksen yleisimpiä tavoitteita kutsutaan kasvatuksen päämääriksi, kokonaistavoitteiksi tai etätavoitteiksi.

Tavallisesti saatetaan ajatella, että yhteiskunta asettaa tavoitteet koulutyölle. Yhtä tärkeätä on ajatella, että kasvatusta ja opetustyön onnistumisen kannalta opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa sisäistämät kasvatustavoitteet ovat ratkaisevassa asemassa. (Kari 1991,63.)

On olennaista, että vanhemmilla ja opettajilla on yhteiset tai ainakin samansuuntaiset arvot ja päämäärät kasvatustyössään, koska kaikki lapset ovat osia kahdesta limittäisestä kodin ja koulun systeemistä ja he ottavat yleensä paineita toimiessaan välittäjänä systeemien välillä sekä yrittäessään sopeutua molempiin (Dowling & Osborne 1994,36). Suomessa laki ei varsinaisesti anna ohjeita vanhempien mukaan ottamisesta koulutyöhön, mutta edellyttää kuitenkin: "Tehtävänsä hoitaessaan peruskoulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä " (Peruskoululaki 476 / 27.5.1983 1. luku 3 §).

Nykypäivän vanhemmille ei enää riitä perinteinen yhteistyö - juhlat ja vanhempainillat -eikä se myöskään täytä vanhempien odotuksia yhteistyöstä (Korpinen 1989, 187). Vanhemmat haluavat yhä enemmän henkilökohtaisia kontakteja sekä tukea kasvatustyöhönsä. Opettajan ja vanhempien väliset suhteet halutaan rakentaa tasavertaisuuden pohjalle, koska he kumpikin ovat tahollaan asiantuntijoita lapsen kehityksen tukemisessa. Asennemuutoksia tarvitaan varmasti molemmilla puolilla, sekä kouluissa että kodeissa, jotta päästäisiin hyvään, antoisaan ja lapsen kasvua ja kehitystä tukevaan yhteistyöhön. Hedelmällisin tilanne olisi sellainen, jossa vanhemmat ja opettajat tuntevat toisensa, osaavat kuunnella toisiaan, ovat ennakkoluulottomia ja kunnioittavat toistensa mielipiteitä sekä rakentavat yhteistoimintaa toistensa asiantuntijuuteen luottaen. Korpinen (1989,183) jatkaa: "Vastuu lapsen koulutuksesta on sekä vanhempien että opettajan." Vanhempien osallistumista erityisesti opetukseen voitaisiin Suomessa paljon lisätä. Vanhempien taitoja ja tietoja voitaisiin käyttää koulun hyväksi opetusta kehitettäessä. Hyvän mahdollisuuden vanhempien mukaanottamiseen antavat koulu- ja kuntakohtaiset opetussuunnitelmat, joihin koululaitoksemme on siirtynyt.

Kodin ja koulun yhteistyö on kiinnostanut tutkijoita erityisesti 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa. Yhteistyötä on tarkasteltu useista perspektiiveistä; koulun, opettajan, oppilaan tai vanhempien näkökulmista. Yhteistyötutkimukset ovat olleet joko opinnäytetöitä (mm. Rosti & Rämö 1985, Jaatinen 1986, Oksala 1986, Aulamo 1991, Ladonlahti 1991 sekä Laitinen & Luukkainen 1995) tai kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia (mm. Aho 1980, Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980, Husso, Korpinen & Korpinen 1980, Korpinen, Husso & Korpinen 1980, Korpinen, Korpinen & Husso 1980, Uusitalo 1981 sekä Soininen 1986.) Tutkimukset ovat useimmiten kvantitatiivisia ja tutkimuskohteena ovat yleisopetuksen koulut.

1990-luvulla on erityisopetuksesta tehty kvantitatiivisia tutkimusprojekteja, joissa osana ovat olleet myös vanhempien mielipiteet. (Kuntala & Pitkänen 1993, Saloviita, Hernesaho, Hilmola-Rytioja, Kaakkuriniemi, Rydman, Siikala & Tenhunen 1993). Kuntala ja Pitkänen tarkastelivat kodin ja koulun välistä yhteistyötä mukautetussa erityisopetuksessa ala-asteella. Saloviidan ym. tutkimuksessa tarkasteltiin vammaisten lasten vanhempien sekä erityisopettajien ajatuksia erityisopetuksen laadusta. Kvalitatiivista tutkimusotetta edustaa Koskelan (1996) opinnäytetyö, jossa selvitettiin vanhempien asenteita erityiskoulusiirtoihin. Tutkimukseni jatkaa opinnäytetyötraditiota ja se kuuluu osana isompaan erityispedagogiseen jatkotutkimukseen. Työni on kvalitatiivinen tutkimus, joten se poikkeaa tutkimusotteeltaan aikaisemmista erityispedagogisista töistä, paitsi Koskelan (1996) tekemästä opinnäytteestä.

Tämän työn tutkimuskohteena on tavallinen erityiskoulu läntisessä Suomessa. Koulun oppilaat saavat mukautettua erityisopetusta ja kouluun kuuluvat sekä ala-asteen että yläasteen luokat. Koulussa on oppilaita yhteensä n. 45. Tutkimukseni liittyy Tuomo Tenhusen erityispedagogiseen jatkotutkimukseen "Erityiskouluun vai ei", jossa on mukana mm. 18 oppilaan vanhempaa. Tenhunen on kerännyt käsiteltävän aineiston, josta on antanut minun valita itselleni oman aineiston.

Työni aineisto on kerätty haastattelemalla neljän oppilaan molempia vanhempia joko koulun tiloissa tai oppilaiden kodeissa vanhempien valinnan mukaan. Useat keskusteluni Tuomo Tenhusen kanssa ovat myös antaneet minulle lisäselvitystä aineistoni käsittelemiseen ja ymmärtämiseen.

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät

Tarkoitukseni on tässä tutkimuksessa selvittää mukautetussa opetuksessa olevien lasten vanhempien arvioita yhteistyöstä koulupäätökseen liittyneiden ammatti-ihmisten kanssa, vanhempien osallistumista koulun toimintaan sekä vanhempien arviointia lapsensa saamasta mukautetusta opetuksesta ja koulunkäynnistä. Tutkimus pyrkii selvittämään millaista on yhteistyö vanhempien ja erityiskoulupäätökseen liittyvien ammatti-ihmisten välillä ja miten vanhemmat kokevat päätöksen mukautetusta opetuksesta. Tutkimus pyrkii myös saamaan selville miten oppilaiden vanhemmat ovat osallistuneet koulun toimintaan. Koulun toiminnalla tarkoitan tässä kaikkia niitä aktiviteetteja, jotka jollain tavoin liittyvät vanhemmat kouluun. Esimerkiksi vanhempainilta, keskustelutuokio opettajan kanssa, henkilökohtaisen opetus- ja kasvatussuunnitelman laatiminen, retki, juhla, mukanaolo opetustilanteessa luokassa tai muualla, myyjäiset jne. Kiinnostukseni kohteena on myös miten vanhemmat arvioivat lapsensa saamaa erityisopetusta ja koulunkäyntiä.

Tutkimukseni tavoitteena on saada vanhempien omimpia ajatuksia ja tunteita aineistosta esille ja toivon, että voin omalta osaltani edesauttaa kahden limittävän maailman, koti- ja koulumaailman kohtaamista oppilasta, kotia ja koulua hyödyttävällä tavalla.

Tutkimustehtävät muotoutuivat seuraaviksi;

1. Millaista oli vanhempien yhteistyö erityiskoulupäätökseen liittyneiden ammatti-ihmisten kanssa?
2. Miten vanhemmat ovat osallistuneet koulun toimintaan?
3. Miten vanhemmat arvioivat lapsensa koulunkäyntiä?

2 APUKOULUSTA MUKAUTETTUUN OPETUKSEEN

2.1 Historiaa

Suomessa ensimmäisiä "apukoulumaisia" kokeiluja olivat ns. erotusluokat 1890-luvulla. Niissä opetettiin yleisopetusta hidastavia tai häiritseviä oppilaita. Ensimmäinen varsinainen apuluokka perustettiin 1891 Viipuriin ja se oli tarkoitettu nimenomaan heikkolahjaisille lapsille. Vuosisadan alkupuolella apukouluja perustivat myös Turku, Helsinki, Vaasa, Tampere, Viipuri, Kuopio, Oulu ja Kotka. Maaseudut alkoivat saada apukouluja vasta 1920 - 1930-luvuilla. Apukouluopetus sai alkuaikoinaan runsaasti vaikutteita Ruotsista. Apukouluissa sovellettiin kansakoulun opetussuunnitelmaa ja apukoulun tärkein tavoite oli opettaa oppilaille ammatti tai työtehtävän perustaidot, että he pystyivät elättämään itse itsensä. Oppivelvollisuuden toteuttaminen 1921 ei tuonut merkittäviä muutoksia tai uudistuksia apukouluille. Määräykset olivat hyvin yleisluonteisia ja käsittelivät lähinnä vain oppivelvollisuudesta vapauttamista. Vasta vuoden 1952 apukouluasetus virallisti ne toimintamuodot ja käytännöt, joiden mukaan oli toimittu.

Erityisopetuksen asema parani hieman vuoden 1958 kansakoululain myötä, koska silloin apukoulusäädökset tarkentuivat. Apukoulusta tehtiin nyt "kansakoulu, jossa annettiin opetusta henkisessä kehityksessä viivästyneille sekä lievästi kehitysvammaisille lapsille." Maaseutujen apukoulujen perustamisen kulta-aikaa elettiin 1960 - 1970-luvuilla. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10 - 12.) Vuonna 1970 käsiteltiin Suomessa ensimmäisen kerran vammaisten lasten opettamista tavallisessa koulussa. Nimettiin ryhmiä, jotka voivat olla mukana yhteisopetuksessa ja tässä joukossa olivat myös heikkolahjaiset ja henkisessä kehityksessä viivästyneet lapset. Kuitenkin peruskoulukomitea piti näiden lasten tarkoituksenmukaisimpana opetusmuotona erityisluokkaopetusta.

Vammaisten lasten **integraatiota** ajatellen merkittävää oli vuonna 1975 YK:n yleiskokouksen hyväksymä vammaisten perusoikeuksien julistus, jossa korostettiin vammaisten perusoikeuksia normaaliin ja täysipainoiseen elämään. Integraatiomyönteisempi aika alkoi 1983, jolloin uusi peruskoululaki hyväksyttiin. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10 - 12.) Integraatioajattelu on kuitenkin Suomessa edelleenkin kehityksestä jäljessä verrattuna moniin muihin maihin. Yhdistyneissä kansakunnissa on 20.12.1993 hyväksytty vammaisten yhdenvertaista kohtelua korostava asiakirja "The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons With Disabilities". Siinä käsitellään mm. kasvatusta ja toimintaohjeen mukaan valtioiden tulisi noudattaa tasa-arvoisuuden periaatetta vammaisten lasten, nuorten ja aikuisten koulutuksen kaikilla asteilla integroidussa ympäristössä. Vammaisten koulutuksen tulisi olla luonnollinen ja tärkeä osa koulutusjärjestelmää. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 177.) Suomessa tähän pyritään ministerineuvoston (14.5.1987) antaman päätöksen mukaisesti maksimoimalla vammaisten oppilaiden integroiminen yleiseen koulujärjestelmään. Keinoina tämän tavoitteen saavuttamiseksi ministerineuvosto mainitsee mm. fyysisten esteiden poistamisen, opettajien koulutuksen sekä *perheen ja vanhempien sekä paikallisten viranomaisten yhteistyön merkityksen korostamisen*. (Poussa 1993, 13.) Erityisopetuksen kehittyminen sai 1983 uutta pontta, sillä nyt ei ketään lasta enää vapauteta koulunkäynnistä ja jokaiselle oppivelvollisuusikäiselle on taattu oikeus peruskoulutukseen. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 10 - 12.)

Koululakien tullessa voimaan 1985 poistettiin käytöstä apukoulu-nimitys ja siirryttiin käyttämään mukautettua erityisopetusta (EMU) (Tuunainen & Nevala 1989,10.) Mukautetun erityisopetuksen tarve on suuri ja oppilasmäärät kasvavat jatkuvasti.

TAULUKKO 1.Oppilasmäärien kehitys mukautetussa opetuksessa vuosina 1910 - 1995.

Luku - vuosi	1910 - 1911	1920 - 1921	1940 - 1941	1960 - 1961	1980 - 1981	1994- 1995
Oppi- laita	252	346	854	3055	6666	10071

(Kivinen & Kivirauma 1986, 298 ; Virtanen & Ratilainen 1996, 57)

.1990-lukua varjostanut taloudellinen lama on merkinnyt säästöjä julkisissa palveluissa. Myös koulujärjestelmä ja erityisesti erityisopetus on joutunut karsimaan palveluitaan: opetustuntimääriä on supistettu, tukiopetusta on vähennetty tai lopetettu kokonaan, opettajien virkoja on lakkautettu, hankintamäärärahoja on karsittu jne. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla tilanne näyttää melko huolestuttavalta. Opettajat työskentelevät kouluissa kovan paineen alaisina, joten nyt olisi oivallinen tilaisuus yhdistää kahden asiantuntijan, opettajan ja vanhempien, voimavarat ja jakaa kasvatustuuta "yhteisestä" lapsesta. Opettajat saisivat vanhemmista tehokkaan voimavaran työskentelynsä myös säästötoimenpiteitä vastaan. Vanhemmat ja ammattilaiset muodostavat yhdessä mahtavan voiman auttaa vammaista lasta (Perske & Perske 1987,82).

2.2 Tulo mukautettuun opetukseen

Apukoulusiirroista säädettiin virallisesti ensimmäisen kerran vasta vuoden 1958 kansakouluasetuksessa. Sen mukaan apukouluun tulee siirtää oppilas, joka ei ole menestynyt varsinaisessa kansakoulussa ja joka on todettu henkisessä kehityksessään viivästyneeksi tai lievästi vajaamieliseksi. Siirtoa ei saanut tehdä ilman neuvottelua vanhempien kanssa. Apukouluun siirtämisen kriteerejä tarkennettiin vuoden 1970 peruskouluasetuksessa, joka määrää siirrettävän oppilaan psykologisiin ja tarvittaessa myös lääketieteellisiin testeihin. (Matilainen & Vehmas 1994, 65). Peruskoululain (171/25.1.1991) 5. luvussa 36 a §:ssä sanotaan erityisluokalle tulemisesta tai siirtämisestä: Erityisluokalle voidaan ottaa tai siirtää oppilas, joka vammautumisen tai kehityksessä viivästymisen vuoksi ei **suoriudu** peruskoulun muulla luokalla tai tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi ei **sopeudu** peruskoulun muuhun luokkaan. Peruskoululaki (707/3.8.1992) painottaa opetukseen ottamisessa ja / tai siirtämisessä neuvottelua oppilaan vanhempien kanssa. Siirtooperusteena käytetään yleensä oppilaan henkistä kehitystasoa heikon koulumenestyksen lisäksi. Virallisia ylä- ja alarajoja ei ole asetettu, mutta käytännössä mukautettuun opetukseen siirretään kehitystasoltaan **heikkolahjainen** (ÄO n. 70 - 80/85) tai **lievästi kehitysvammainen** (ÄO n. 55 - 60/70). (Haapasalo, Byring & Metsänen 1991, 4.) Oppilaita siirretään Mobergin tutkimuksen (ks. Haapasalo ym. 1991, 5) mukaan mukautettuun opetukseen kaikilla luokka-asteilla, suurin osa siirroista tapahtuu ala-asteella. Siirtoja mukautetusta opetuksesta takaisin yleisopetukseen tapahtuu vähän.

Mietittäessä lapsen koulusijoitusta vanhemmat kohtaavat useita erilaisia ammatti-ihmisiä. Osa vanhemmista tekee ammatti-ihmisten kanssa yhteistyötä jo oppilaan varhaislapsuudesta lähtien, osa vanhemmista saa ensikontaktin ammattilaisiin koulusijoitusta mietittäessä.

2.3 Mukautettu opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma-nimitystä käytettiin Suomessa aluksi kansakoulua varten laadituissa suunnitelmissa, ensimmäisenä aistivalliskoulujen opetussuunnitelmasa vuonna 1909 (Malinen 1992,11). Opetussuunnitelma on suunnitelma siitä, miten kasvatus- ja opetustyö järjestetään (Virtanen 1994,26). Opetussuunnitelmassa keskeisimpinä ovat kasvatus- ja opetustyön päämäärät ja tavoitteet (Virtanen 1994,24). Tavoitteiden mukaisesti tehdään opetusmateriaalivalinnat sekä määritellään opetussisällöt. Myös opetusmenetelmien valinnat ja suunnitelut perustuvat sille, että tavoitteet saavutettaisiin. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994,19.) Erityisopetuksessa on opetus ja tarvittaessa oppimäärät mukautettava oppilaiden oppimisedellytysten mukaisiksi (Peruskouluasetus 718 / 12.10.1984 4. luku 40. §). Mukautettua opetussuunnitelmaa (EMU) käytetään sellaisessa opetuksessa, jossa oppilaiden lievä kehitysvammaisuus tai henkisen kehityksen viivästyminen aiheuttaa sen, että eriyttäminen yleisopetuksen puitteissa ei ole mahdollista (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994,19).

Mukautettua opetussuunnitelmaa voidaan siis käyttää joko erityisluokkaopetuksessa tai yleisopetuksessa, jos ryhmässä on erityisoppilaita. Mukautettu opetussuunnitelma etenee siten, että ala-asteen luokilla opetussuunnitelma vastaa oppilaan esioperationaalisen ajattelun tasoa ja yläasteella konkreettisten operaatioiden tasoa. Oppimääriä ja opetusmenetelmiä voidaan lisäksi eriyttää tarpeen mukaan oppilasjoukon heterogeenisuuden vuoksi. (Runsas 1991, 64, 65.) Mukautettu opetussuunnitelma seurailee yleisopetuksen opetussuunnitelmaa, koska on mahdollista, että oppilas siirtyy mukautetusta opetuksesta yleisopetukseen. On myös mahdollista, että joissakin aineissa noudatetaan yleisopetuksen opetussuunnitelmaa ja toisissa aineissa mukautettua opetussuunnitelmaa. Oppilaan todistuksessa on merkintä siitä, minkä opetussuunnitelman mukaan hän on opiskellut. (Runsas 1991, 66.)

Opetussuunnitelmat voidaan nykyisin laatia kunta- tai koulukohtaisiksi, jolloin voidaan hyödyntää kunnan tai koulun erityisominaisuuksia opetuksessa. Syrjäläisen (1995) tutkimuksen mukaan kodin ja koulun yhteistyö on opetussuunnitelmiin kehittämistyössä saanut uusia muotoja. Vanhemmat voivat nyt entistä "helpommin" tulla luokkaan seuraamaan ja osallistumaan opetukseen. Vanhemmat ja opettajat voivat yhdessä mm. suunnitella ja toteuttaa erilaisia opetusprojekteja. Uudet opetussuunnitelmat mahdollistavat myös sen, että vanhemmat voivat halutessaan tuoda opetukseen mukaan myös omaa tietoaan ja taitoaan.

Henkilökohtainen opetus- ja kasvatussuunnitelma

Erityisopetuksessa on pulmallista, että luokkien oppilasaines on hyvin heterogeenistä, jolloin opetuksen tavoitteet täytyy määritellä melko yleisesti. Jotta erityistarpeinen (erityistä tukea tarvitseva tai lahjakas) lapsi etenisi kykyjensä ja taitojensa mukaisesti omia tavoitteitaan kohti, tarvitsee hän oman **opiskelusuunnitelman**. Oppilaalle laaditaan oma oppimisreitti eli henkilökohtainen opetus- ja kasvatussuunnitelma. Henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta on useita nimiversioita kuten IEP (Individual Education Plan), YKO eli yksilöllinen koulutusohjelma tai **HOPS** eli henkilökohtainen opetussuunnitelma, joka lienee yleisimmin käytetty nimitys. HOPS on kirjallinen dokumentti niistä päätöksistä, joita on tehty oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta. Sillä pyritään turvaamaan oppilaan oikeuksia, takaamaan opetuksen ja kuntoutuksen järjestäminen, takaamaan vanhempien oikeudet, suorittamaan puolueeton testaus sekä rajoittamaan mahdollisimman vähän ympäristöä. (Virtanen 1994, 44.) HOPS:n "esikuva" on käytetty amerikkalaista yksilöllistä koulutussuunnitelmaa (Individual Educational Program, IEP). IEP voidaan määritellä: "Se on kirjoitettu suunnitelma lapsen tarvitsemista opetuksellisista / kasvatuksellisista palveluista ja se laaditaan oppilaille, joilla on vaikeuksia oppimisessa. IEP on kasvatuksen väline, jonka avulla pyritään oppilaan oppimisen edistämiseen ja tukemiseen." (Kuntala & Pitkänen 1993.)

Vammaiselle oppilaalle tulisi laatia HOPS kasvatusasiantuntijoiden ryhmätyönä lapsen yksilöllisten tarpeitten mukaisesti. Suunnittelussa pitäisi olla mukana erityiskasvatuksen asiantuntija, oppilaan opettaja, oppilaan vanhemmat, oppilas itse, arvioinnin asiantuntijoita (esim. psykologi) sekä mahdollisesti vanhempien tai koulun kutsumia lisäjäseniä. Suunnitteluvaiheessa vanhemmilla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa lapsensa koulunkäyntiin ja mahdollisiin tukitoimiin sekä tuoda esille sellaisia oppilasta koskevia asioita, joita vain vanhemmat voivat tietää. Osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan *palauttaa vanhemmille lapsensa kasvattajina sen aseman, mikä usein on vaarassa hukkuu monen asiantuntijan joukossa*. HOPS on erityistarpeisen lapsen vanhemmille myös väline, jonka avulla heidän tietonsa lapsen kasvun ja oppimisen vaiheista lisääntyvät ja täsmentyvät. (Virtanen 1994, 45.)

HOPS:n tulisi sisältää:

1. selvityksen tasosta, jolla oppilas suunnitteluvaiheessa on
2. selvityksen oppilaalle asetettavista vuositavoitteista ja lyhyemmän aikavälin tavoitteista
3. maininnat tarvittavasta erityisopetuksesta ja muista vastaavista palveluista sekä siitä, kuinka hyvin oppilas voi osallistua normaaleihin opetusohjelmiin
4. maininnan palvelujen suunnitelluista alkamisajoista ja ennakoidusta kestosta
5. maininnan objektiivisista määrittelytavoista, joilla seurataan lapsen edistymistä
6. selvityksen erityispalveluista sekä arvion siitä, missä määrin oppilas kykenee käyttämään normaalipalveluja
7. arvion siitä, kuinka kauan näitä palveluja käytetään sekä asianmukaiset perusteet ja arviointisuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen arvioimiseksi. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 28 - 30.)

2.4 Mukautetusta maailmalle

Aikaisemmin apukoulun päätavoite oli antaa oppilailleen joku ammattitaito tai jonkin työtehtävän perustaidot, jonka avulla he pystyisivät hankkimaan itselleen tarvittavan toimeentulon. Nykyisin ei enää riitä pelkkä peruskoulun suorittaminen työpaikan saamiseksi, vaan tarvitaan myös jonkinlainen ammattikoulutus. Mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti opiskelleet nuoret hakevatkin valtaosaltaan jatkokoulutuspaikkaa jossain elämänsä vaiheessa. EMU-oppilaista 68 % pyrkii jatkokoulutukseen, heistä 66 % saa opiskelupaikan. Suurin osa hakeutuu erityislinjoille tai vähemmän suosituille opintolinjoille. (Jahnukainen 1996, 241 - 242.) Keväällä 1995 opiskeli EMU - oppilaita jatko-opinnoissaan sekä ammatillisissa oppilaitoksissa että ammatillisissa erityisoppilaitoksissa.

TAULUKKO 2. EMU-oppilaiden määrät ammatillisissa oppilaitoksessa keväällä 1995.

Oppilaitos	EMU-oppilaita	Erityisopetuksessa oppilaita yhteensä
Ammatilliset oppilaitokset	1067	5878
Ammatilliset erityisoppilaitokset	168	2505

(Salminen 1996, 355; Saresma 1996, 363 - 364).

Jatko-opintojensa jälkeen erityisoppilas sijoittuu joko avoimille työmarkkinoille, suojatyöpaikkaan, työ- tai toimintakeskuksiin, jatko-opintoihin tai muiden palvelujen piiriin työelämän ulkopuolelle. (Salminen 1996, 359.) Harjun ja Rinnan (1988) tutkimuksessa 74 % tutkimukseen osallistuneista apukoululaisista haki heti peruskoulun jälkeen ammatilliseen koulutukseen. Ammattikoulun valintaan vaikutti eniten koulun sijainti lähellä kotia ja linjan valinnassa tärkeintä oli linjan kiinnostavuus. Ammattikoulutustaan vastaavassa työssä oli entisistä apukoululaisista 45 %, suojatyössä 15 % ja työttöminä 15.8 %. Ammatillisesta erityisoppilaitoksesta ja ammattioppilaitoksen erityisopetuksesta valmistuneista oppilaista oli Männyn (1995) tutkimuksen mukaan työssä 61 %, opiskelemassa 11 % ja työttömänä 22 %. Työssäolevista avoimilla työmarkkinoilla oli 31 %, avotyössä 17 %, työ- tai toimintakeskuksessa 33 %.

Henkilökohtaisen opetus- ja kuntoutussuunnitelman laadintaa pidetään tärkeänä myös ammatillisessa koulutuksessa. Useat oppilaitokset ovat luomassa seuranta-järjestelmää erityisoppilaiden jälkiseurantaa varten. (Salminen 1996, 361.)

3 VANHEMMAT OSANA KOULUMAAILMAA

3.1 Kodin ja koulun yhteistyö; hyödyt ja esteet

Aikaisemmin koulu oli tiivis osa yhteisöä ja tuki vanhempia ja yhteisöä niiden kasvatuspyrkimyksissä. Nyky-yhteiskunnassa koulun voidaan ajatella olevan valtiollinen kasvattamisinstituutio, jota hallinnoidaan hierarkkisesti ylhäältä alas. (Kivirauma 1995, 142.) Koulutusjärjestelmä on keskusjohtoinen, byrokraattis-hierarkkinen kokonaisuus.

Sen tunnusmerkkejä ovat mm. tiukka esimies-alaisuus, laeja ja asetuksin määritellyt vastuualueet, kirjallinen viestintätapa, käyttäytymisen tarkka säätely jne. Koulun toiminnassa ominaispiirteet heijastuvat myös yhteistyöhön opettajien ja vanhempien välillä. (Korpinen 1989, 182.)

Suomalaisessa yhteiskunnassa lapsen kasvatusvastuu on siirretty lähes kokonaan koululle ja vanhemmat on syrjäytetty siitä tehtävästä, joka heille nimenomaan kuuluu: *kantaa päävastuu omasta lapsestaan ja hänen kasvatuksestaan*. Vanhempien antamat asenteet, mallit ja arvot ovat lapselle tärkeimmät ja lapsi arvostaa vanhemmiltaan saamaansa positiivista palautetta. Lisäksi tulee muistaa, että lapsen käyttäytyminen selitetään suurimmaksi osaksi kodin ihmissuhteiden ja kodin antamien virikkeiden perusteella (Husso, Korpinen & Korpinen 1980).

Kouluyhteistyötä voidaan määritellä mm: "Se on kaikkien kasvatustyössä mukana olevien tiedon vaihtoa, joka koskee kasvatettavia. Keskeisiä osapuolia ovat koti ja koulu, oppilaan huoltajat, oppilas ja opettaja." (Koivumäki, Korpinen & Pekkala 1980,3.) Yhteistyön **tavoitteiksi** voidaan asettaa esim. aktiivisuuden herättäminen, ennakkoluulojen poistaminen, koulumyönteisen asenteen kehittyminen, luottamus vanhempien ja opettajien välille sekä vanhemmille mahdollisuus vaikuttaa koulun kehitykseen. (Husso, Korpinen & Korpinen 1980.) Koivumäki ym. (1980,3) lisäävät tavoitteeksi myös oppilaan persoonallisuuden kehittämisen. Pedagogisissa käytännöissä olennaista on toimiva yhteistyö opettajan, vanhempien ja oppilaan välillä (Johansson & Wallenberg-Orving 1993,16).

Oppilas

Y H T E I S T Y Ö

Vanhemmat

Opettaja

Kuvio osoittaa hyvin, miten tasapuolisen ja avoimen yhteistyön tulisi rakentua oppilaan, vanhempien ja opettajan välille.

Useimmiten yhteistyö on kuitenkin autoritääristä ja yksisuuntaista tiedonvälitystä opettajalta vanhemmille. Suomessa vanhemmat ovat perinteisesti olleet mukana koulun toiminnassa olemalla läsnä vanhempainilloissa pari kertaa vuodessa, katsomalla juhlaesityksiä päättäjäispäivinä sekä antamalla rahaa erilaisiin luokkatai koulutoimintoihin. Nykyisille vanhemmille perinteinen "osallistuminen" ei enää riitä. He toivovat aktiivisempaa yhteistyötä lapsensa koulun ja opettajan kanssa saadakseen enemmän tietoa omasta lapsestaan ja hänen edistymisestään sekä saadakseen tukea kotona tapahtuvaan kasvatustyöhön. (mm. Rosti & Rämö 1985; Soininen 1986). Vanhemmat olisivat myös valmiita käyttämään enemmän aikaa yhteistyöhön lapsensa opettajan kanssa (Korpinen, Korpinen & Husso 1980; Kuntala & Pitkänen 1993).

Toimivaa ja tehokasta yhteistyötä tarvitaan sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa. Missään ei ole myöskään asetettu tarkkaa rajaa sille, missä opettajan työ loppuu ja mistä alkaa vanhempien vastuu (Stacey 1991, 22). Koulun ja kodin yhteistyö tulisi aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja positiivisissa tunnelmissa, eikä vasta sitten, jos ilmenee jotain erityistä ongelmaa tai hankaluutta. Kun lapsella on ongelmia koulussa, opettajan on helpompi työskennellä vanhempien kanssa jos on jo olemassa myönteinen yhteistyöilmapiiri (Pearson & Lindsay 1986, 81).

Vanhemmille tulee alusta alkaen osoittaa, että he ovat *tervetulleita* yhteistyökumppaneita. Hegartyn (1987) mukaan vanhemmat arvostavat mahdollisuutta osallistua tasavertaisina partnereina yhteistyöhön, kun se esitetään vanhemmille sopivasti, oikealla tavalla. Kun opettajat oivaltavat lisäksi sen, että he ovat "vain" yksi monien opettajien joukosta lapsen elämänkaarella, he alkavat nähdä sen emotionaalisen voiman, jota vanhemmat lastaan kohtaan tuntevat. Voima muuttuu vahvuudeksi ja vanhemmat alkavat tukea sitä henkilöä, joka tukee heidän lastaan. (Stacey 1991, 33.)

Tutkimuksissa on pystytty myös osoittamaan, että vanhempien työskentely opettajan kanssa on lapsen kehitystä tukevaa ja lisää lapsen oppimista. Yhteistyö esimerkiksi lukemaan opettelussa on edistänyt lapsen oppimista. (Pearson & Lindsay 1986, 71; Topping & Wolfendale 1985, 48.)

Tutkimusten mukaan tehokkaasta vanhempien ja opettajan yhteistyöstä hyötyvät eniten ne lapset, joiden vanhemmilla olisi muuten vähiten mahdollisuuksia tukea lapsensa koulutyötä. (Koivumäki ym. 1980, 4.)

Avoin ja selkeä **kommunikaatio** vanhempien ja opettajan välillä on ensiarvoisen tärkeää lapsen kasvun ja kehittymisen tukemiseksi (Johansson & Wallenberg-Orving 1993, 44). Hegarty (1987, 147) mielestä ensimmäinen askel kohti yhteistoimintaa on *informaation vaihtaminen*. Tiedonvirran ei tule olla yksisuuntaista opettajalta vanhemmille, vaan tasapuolista molemmille osapuolille. Kun vanhemmat ja opettaja saavat luotua toimivan kommunikaatio- ja vuorovaikutusjärjestelmän, on vanhempien helpompi kertoa opettajalle myös taustatietoja lapsen koti- ja lähipiiristä. Opettajan tulisi tietää oppilaansa perheestä mahdollisimman paljon, että hän voisi ymmärtää lasta paremmin ja ymmärtää häntä vaikeuksien esiintyessä (Soininen 1986; Osborne 1959, 41). Kodin ja koulun yhteistyön toimiessa hyvin lapset ovat vapaita siitä painolastista, joka heille syntyy, jos kodin ja koulun vaatimukset eivät ole tasapainossa (Osborne 1959, 41).

Eräänä yhteistyön hidasteena voidaan pitää vanhaa perinnettä, jolla vanhemmat pidetään loitolla koulusta (Hegarty 1987, 144). Yhteistyön kangertelun syitä mietittäessä toiseksi voi nostaa myös opettajien koulutuksen. Koulutuksessa opiskellaan lähinnä lapsiryhmän hallintaa ja opettamista, eikä aikuisten välisten kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen hallintaa. (Hegarty, Poclinton & Lucas 1984, 479; Korpinen 1989, 183.) Vanhemmat saattavat aluksi myös tarvita osallistumiseensa rohkaisua ja ohjausta, mutta kun heille annetaan mielekäs rooli, he ottavat sen mielellään vastaan ja arvostavat korkealle kontaktejaan kouluun (Hegarty 1987). Jotkut vanhemmat saattavat tarvita ja haluta suoranaista tukea erityislapsensa kasvatukseen opettajalta ja koululta.

Opettajat ovat tällöin tärkeässä roolissa osoittamassa vanhemmille miten nähdä oma lapsi realistisesti sekä hyväksyä lapsen rajoitukset. (Hegarty 1987, 151.) Opettajien ja koulujen henkilökunnan on hyvä muistaa myös, että joillakin vanhemmilla saattaa olla omia koulumuistoja, tai jonkinlaista tiedostamatonta siirtovaikutusta aikaisemmista tapahtumista, jotka vaikeuttavat heidän suhtautumistaan kouluun ja opettajaan. Myös vanhempien aikaisemmat ongelmat auktoriteettihenkilöiden kanssa saattavat aiheuttaa negatiivisia tunteita opettajaa kohtaan ennen ensimmäistäkään tapaamista. (Seligman 1979, 31, 35; Morsink, Thomas & Correa 1991, 135.) Jotkut vanhemmat voivat tuntea haluttomuutta yhteistyöhön, koska heidän ajatuksiaan ja arviointiaan lapsen ja perheen tilanteesta ei heidän mielestään oteta vakavasti tai tarpeeksi huomioon. (Määttä 1996, 507; Hegarty 1987, 147.) Joskus vanhemmilla voi olla tunteita omasta taitamattomuudesta ja siksi he mieluummin jättävät kasvatustyön opettajille (Hegarty 1987, 153). On myös muistettava, että kaikki vanhemmat *eivät halua* olla mukana koulun toiminnoissa, vaan pitävät mieluummin kodin ja koulun asiat erillään. Myös näiden vanhempien toivomusta tulee kunnioittaa.

Opettajan on hyödyllistä tietää, mitä vanhemmat *odottavat* koululta ja opettajalta. Suurin osa vanhemmista on kiinnostunut seuraamaan lapsensa oppimista ja osallistumaan yhteistyöhön, erityisesti alimmilla luokka-asteilla. (Korpinen ym. 1980; Pearson & Lindsay 1986, 70.)

Erityistarpeisella lapsella vanhempien merkitys korostuu. Kun lapsella tai nuorella on rajoitetusti kapasiteettia toimia, vanhempien rooli lapsen elämässä, myös koulussa, on suurempi. Vanhempia myös tarvitaan tähän tehtävään kauemmin kuin muuten tarvittaisiin. (Broadhurst & Harris 1991, 1; Hegarty 1987, 146.) Jos Suomessa lähdetään sijoittamaan erityislapsia yleisopetukseen, on erityisesti silloin saatava vanhempien ja opettajien välille luonnollinen, *toimiva kumppanuus*. Koska erityislapsen elämässä on vanhempien merkitys suurempi kuin tavallisesti, kannattaa se tulisi huomioida myös koulussa. Suunniteltaessa opetusohjelmaa yleisopetuksessa erityisoppilaalle, vanhempien tärkeä asema suunnittelussa pitäisi olla itsestäänselvää.

Vain vanhemmilla on oppilaasta sellaista tietoa, joka auttaa opettajaa tekemään opetusohjelman juuri tälle oppilaalle sopivaksi. (Stephens, Blackhurst & Magliocca 1988, 241).

Se, millaista yhteistyötä koulu tekee vanhempien kanssa on koulunjohtajan tai rehtorin vastuulla. Luokanopettaja tai luokanvalvoja on vastuussa yhteistyöstä lähinnä oman luokkansa osalta. (Husso, Korpinen & Korpinen 1980, 6.)

3.2 Vanhemmat asiantuntijoina Yhdysvalloissa

Vuonna 1975 huomioitiin Yhdysvalloissa perheen rooli erityiskasvatuksessa. Erityiskasvatuksen henkilökunta tuli tuolloin tietoiseksi tarpeesta kehittää yhteistyötaitoja perheiden kanssa. (Morsink, Thomas & Correa 1991, 249.) Silloin tiedostettiin se tosiasia, että **vain vanhemmilla on omasta lapsestaan eniten tietoa** (Perske & Perske 1987, 82). Samana vuonna tuli lakisääteiseksi (the Education of the Handicapped Act, Public Law 94 - 142), että kaikkien osavaltioiden on tarjottava "vapaata ja sopivaa yleistä opetusta" jokaiselle kouluikäiselle erityistarpeiselle lapselle (Simeonsson & Lorimer 1994, 2).

Jokaiselle vammaiselle koululaiselle tuli laatia **IEP, yksilöllinen suunnitelma koulutuksesta** (Shanker 1994, 21). Laissa on hyvin spesifejä vaatimuksia; poliittisella tasolla yleisesti vammaisten lasten vanhempien osallistumisesta sekä yksilöllisellä tasolla tiettyjen vammaisten lasten vanhempien osallistumisesta (Topping 1986, 17). 1986 tuli lakisääteiseksi (McGonigel, Kaufman & Johnson 1991), että osavaltioitten on tarjottava erityiskasvatusohjelmia kaikille niitä tarvitseville lapsille mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. 0 - 3-vuotiaat erityistarpeiset pikkulapset osallistuvat varhaisinterventiopalveluihin ja 3 - 5-vuotiaat osallistuvat varhaislapsuuden erityisopetukseen.

Alle 3-vuotiaan vammaisen lapsen vanhempien kanssa tehdään ns. **perhepalvelusuunnitelma IFSP** (Individualized Family Service Plan), joka sisältää kaikki suunnitelmat lapsen kasvun ja kehittymisen tukemiseksi aikatauluineen. Suunnitelma tarkastetaan vuosittain. (Simeonsson & Lorimer 1994, 2,4,6; Broadhurst & Harris 1991, 2.) Varhaisen intervention puolesta puhuvat tulokset tutkimuksista, joissa erityistarpeisen lapsen älyllinen taso on saatu korkeammalle, kun lapsi on jo hyvin nuorena aloittanut erityisohjelman. Samoissa tutkimuksissa on myös pystytty osoittamaan, että varhaisinterventioon osallistuneet lapset omaavat valmiutta selviytyä myös yleisopetuksen vaatimuksista. (Keller 1987, 108.)

Ennen lapsen 3-vuotissyntymäpäivää pidetään virallinen kokous, jossa mietitään, keskustellaan ja päätetään erityistarpeisen lapsen esikoulun käynnistä ja mahdollisista tukitoimista siellä. Kokouksessa ovat läsnä yleensä mm. palvelukoordinaattori, lapsen vanhemmat, paikallisen koulun edustaja, ehkä myös muita tukitoimien tuottajia esim. puheterapeutti, fysioterapeutti jne. Pidetään tärkeänä, että vanhemmat osallistuvat tähän suunnittelukokoukseen, koska tiedetään, että *heillä on tärkeätä tietoa lapsesta ja perheen tarpeista*. Kokouksessa keskustellaan myös ns. yksilöllisestä koulutussuunnitelmasta, IEP:stä (Individual Educational Program), joka tulee korvaamaan aikaisemman perhepalvelusuunnitelman (IFSP) lapsen täyttäessä kolme vuotta. (Simeonsson & Lorimer 1994, 10, 11.) Yksilöllisen koulutussuunnitelman tavoitteet ja työskentelystrategiat valitaan ja asetetaan lapsen vahvuuksien ja tarpeiden mukaan seuraavalle vuodelle. Myös IEP tarkastetaan vuosittain. (Broadhurst & Harris 1991, 7; Simeonsson & Lorimer 1994, 10.)

Koulutussuunnitelman tekevät lapselle yhdessä kasvatuksen asiantuntijat; vanhemmat, tuleva rehtori, tuleva opettaja (erityisopettaja tai yleisopetuksen opettaja), koulualueen edustaja (esim. rehtori), mahdollisesti lisäksi muuta tukipalveluhenkilöstöä (esim. puheterapeutti, fysioterapeutti jne). Joskus on lapsi mukana suunnittelukokouksessa. Vanhemmat tai koulun edustajat voivat kutsua kokoukseen myös muita lapsen koulutuksesta kiinnostuneita henkilöitä. (Broadhurst & Harris 1991, 7, 8; Stephens, Blackhurst & Magliocca 1988, 246.)

Erityistarpeisen lapsen asuinpaikkakunnan koulualue on velvollinen vastaamaan siitä, että lapsi saa osallistua juuri hänelle parhaiten sopivaan erityiskasvatusohjelmaan. Koulualue vastaa myös taloudellisesti lapsen kouluttamisesta. (Broadhurst & Harris 1991,3.)

Vammaiset henkilöt käyvät Yhdysvalloissa koulua useimmiten normaalilla luokalla eli integroituneina yleisopetukseen (Saloviita ym. 1993, 29). Vaikka USA:ssa on vanhempien kumppanuutta kouluuyhteistyössä arvostettu jo pitkään, osa erityislasten vanhemmista on nyt alkanut pelätä lapsensa koulunkäynnin puolesta. Yhdysvalloissa on useissa osavaltioissa siirrytty kokeilemaan *kaikkien* lasten sijoittamisesta yleisopetukseen. Siitä käytetään nimitystä **inclusion**, jolle ei ole suomen kielessä täsmällistä vastinetta. Käytän tässä ilmaisua "kaikki lapset yleisopetukseen" vastaamaan inclusion ilmaisua (T. Saloviita, henkilökohtainen tiedonanto keväällä 1996). "Kaikki lapset yleisopetukseen" toiminnalla tarkoitetaan fyysisesti, psyykkisesti tai akateemisesti vammaisen (lievästi, keskivaikeasti tai vaikeasti) tai erityislahjakkaan lapsen sijoittamista yleisopetuksen luokkaan omien ikätovereittensa joukkoon mahdollisesti tarvittavilla tukitoimilla. Osa erityislasten vanhemmista pelkää, että heidän lapsensa eivät saa luvattuja tukitoimia yleisopetuksessa, eikä lapsen koulunkäynti näinollen tule onnistumaan. He toivovat, että erityisopetusta jatkettaisiin perinteiseen tyyliin. Kannattajavanhempien ryhmä on jakaantunut kahtia; osa vanhemmista haluaa lopettaa kaiken erityisopetuksen; ei enää erityisopetuspaikkoja, ei enää erityisopettajia, ei enää erityisopiskelijoita. Toinen ryhmä sallii erityisopettajan työskentelyn yleisopetuksen luokassa vammaisen oppilaan apuna. (Fuchs & Fuchs 1995, 22 - 26.) Parhaissa olosuhteissa uusi toiminta saattaa olla hyvä tietyille vammaisille lapsille, mutta liian vähäisellä rahataloudella, opettajien koulutuksella, harjoituksella tai kehittälyllä "kaikki lapset yleisopetukseen" saattaa olla katastrofi.

Vaikka vanhempien tiedot ja taidot opetuksen apuna on USA:ssa huomioitu jo 1970-luvulla, eivät kaikki opettajat ole ottaneet iloiten vastaan vanhempien mahdollisuutta osallistua koulutyöhön.

Jotkut opettajista ajattelevat, että "amatöörit" tunkeutuvat heidän ammatillisen osaamisensa alueelle. Sellaisetkin opettajat, jotka yleensä kannattavat tiivistä yhteistyötä perheiden kanssa, pelkäävät, että hyvä yhteistyö kärsii "uusista voimista", joita laki vanhemmille suo. Monet opettajien peloista selittyvät sillä, että he ovat huolissaan opettajan statuksen laskusta. (Topping 1986, 19; Stacey 1991, 21.) Myös Suomessa tehdyissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia (Syrjäläinen 1995).

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Tutkimuksen taustatekijöitä ja tutkimukseen osallistujat

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on tutkimusta, joka tuottaa löytöjä, joihin on päädytty ei-matemaattisin menetelmin. Aineistoa voidaan kerätä monin tavoin; haastattelemalla, havainnoimalla, videoimalla, tutustumalla kirjoihin, asiakirjoihin jne. (Strauss & Corbin 1990, 17,18.) Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana (Varto 1992, 23). Ihmisiä tarkastellaan heidän olosuhteissaan heidän kielellään tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta (Kirk & Miller 1986, 9).

Halusin tehdä pro gradu -tutkimukseni mukautetusta opetuksesta, koska aiheena se kiehtoi ja kiinnosti minua eniten. Mietiskelin sopivia kohteita EMU-opetuksesta; mitä ei olisi vielä paljoakaan tutkittu.

Keskustelin Tuomo Tenhusen hänen erityispedagogisesta jatkotutkimuksestaan tammikuussa 1996 ja vähitellen oma tutkimusaiheeni alkoi keskustelujen aikana saada suuntaviivoja - tutkisin EMU-oppilaiden vanhempien mielipiteitä ja asenteita. Se tuntui mielekkäältä tutkimuskohteelta; olinhan opettajana työskennellessäni pitänyt vanhempia hyvin tärkeinä yhteistyökumppaneina. Teimme Tenhusen kanssa sopimuksen; hän lupasi toimittaa minulle kuunneltaviksi haastatteluja, joita oli omaa tutkimustaan varten tehnyt ja minä lupasin litteroida hänelle muita haastatteluja.

Tämä tutkimus tehtiin syvähaastattelemalla mukautetussa opetuksessa olevien tai olleiden oppilaiden vanhempia läntisessä Suomessa "Lusikkalan" kunnassa. Mukautetun opetuksen luokat muodostavat itsenäisen kokonaisuuden. Koulun tiloissa toimii myös harjaantumisloukka. Erityiskoulu on fyysisesti erillään muista "Lusikkalan" kouluista. Tutkimuksen haastattelut on tehnyt Tuomo Tenhusen omaa jatkotutkimustaan varten ja ne on tehty syksyllä 1994 ja keväällä 1995. Haastattelut kestävät n. 1 h - 1h 45 minuuttia ja ne etenevät puolistrukturoidusti. Haastattelut on suoritettu joko oppilaiden kodeissa tai erityiskoululla vanhempien toivomuksen mukaan. Valitessani Tuomo Tenhusen keräämästä aineistosta omaan tutkimukseeni sopivia vanhempia, pidin tärkeänä, että joukkoon tulisi *eri luokilla* olevien oppilaiden vanhempia. Arvelin, että vanhempien mielipiteet saattaisivat olla hyvinkin erilaisia riippuen siitä, miten kauan lapsi on ollut mukautetussa opetuksessa ja miten kauan vanhemmat ovat koulun toimintaperiaatteisiin ja -tapoihin tutustuneet. Toinen tärkeä valintakriteeri oli, että joukossa olisi sekä *mukautetussa aloittaneiden* oppilaiden vanhempia että *yleisopetuksesta siirtyneiden* oppilaiden vanhempia. Ajattelin myös tämän seikan kenties vaikuttavan vanhempien arviointeihin ja mielipiteisiin. Alunperin mietin myös, että otan mukaan kymmenen vanhempaa. Tenhusen antoi minun kuunnella laajasta haastatteluvalikoimastaan useita kriteerini täyttäviä vaihtoehtoja. Hän oli tehnyt hyvää työtä haastatellessaan oppilaitten vanhempia; aineistot olivat värikkäitä ja rikkaita. Monet haastatteluista tuntuivat hyvin kiinnostavilta ja tunsin välillä houkutusta ottaa mukaan useampia keskusteluja.

Valitsin parhaiten omat kriteerini täyttävät haastattelut. Otin mukaan tutkimukseen kahden tytön ja kahden pojan molemmat vanhemmat. Tutkimukseen osallistuivat 1., 5., ja 7. luokkalaisten vanhemmat sekä yhden jo koulunsa päättäneen oppilaan vanhemmat. Mukana ovat "Mairen" (1 lk), "Allin" (5 lk), "Jorman" (7 lk) ja "Veikon" molemmat vanhemmat. Pariskuntien valintojen jälkeen mietin vielä olisiko syytä ottaa mukaan muutamia yksinhuoltajiaakin, mutta arvelin kuitenkin, että saattaa olla mielenkiintoista kuunnella ovatko pariskuntien mielipiteet keskenään yhtenevät. Vanhemmista ei ole henkilökohtaista tietoa, koska sitä ilmenee haastatteluista hyvin vähän.

TAULUKKO 3. Taustatietoa oppilaista, joiden vanhemmat ovat tutkimuksessa mukana.

Nimi	Luokka	Yleisopetus- vuosia	Aloitusluokka EMU:ssa
"Maire"	1. luokka	-----	1. luokka
"Alli"	5. luokka	2 vuotta	3. luokka
"Jorma"	7. luokka	-----	1. luokka
"Veikko"	-----	1,5 vuotta	2. luokka

Aluksi suunnittelin, että keskityn lähinnä vanhempien mielipiteisiin erityisopetuksen *laadusta*, mutta tutkimukseni edetessä tutkimuskohteet tarkentuivat toisaalle. Kevään kuluessa olen useaan kertaan keskustellut Tuomo Tenhusen kanssa tästä tutkimuksesta; aineistosta, tutkimuksen etenemisestä eri vaiheissa jne. Tarkoituksemme on myös vertailla saamiamme tuloksia töittemme valmistuttua.

4.2 Aineiston analyysi ja tulkinta

Pyrkimyksenä on järjestää kerätty materiaali sellaiseen muotoon, että siitä on mahdollista muodostaa luokitteluja, ominaisuuksia ja ulottuvuuksia (Grönfors 1982, 31). Alasuutarin (1994, 30) mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta; havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Käytännössä nämä kaksi vaihetta limittyvät aina toisiinsa.

Havaintojen pelkistäminen

Lähdin liikkeelle havaintomateriaalista eli kuuntelemalla haastattelunauhoja; aloitin äitien kertomuksista. Kuuntelin niitä useita kertoja ennen kuin aloin tehdä ja lukea litterointeja. Uskoin, että kuuntelu auttaa minut paremmin sisään siihen, *mitä* äidit oikeastaan sanovat. Äänen painotus ja "väri" kertovat mielestäni paljon enemmän kuin pelkkä kirjoitettu teksti. Halusin päästä sisään siihen tunnelmaan, joka oli vallinnut haastattelua tehdessä. Yritin kuulla haastatteluista myös sen, *miten* asia sanottiin. Voinko kuulla äänessä naurahdusta, ihmetystä, kiukkua, helpotusta, kyynisyyttä... Litterointeja tehdessäni tutustuin aineistooni perusteellisesti ja kuuntelin mahdollisimman tarkasti ja kirjasin ylös kaiken; puheet, muminat, hiljaisuuden, naurahdukset jne., jotta lukiessa litterointeja pääsisin samaan tilanteeseen ja tunnelmaan kuin oli ollut haastatteluhetkelläkin. Olin tarkkaavainen ja huolellinen, että huomaisin kaiken ja osaisin sen myös aineistosta poimia. Numeroin litterointirivit juoksevilla numerolla. Litterointivaiheessa olin välillä masentunut ja hermostunut, kun en saanut selvää puheesta tai kun aloittelevana koneenkäyttäjänä kadotin yhden kokonaisen haastattelun jonnekin... Muutamia haastatteluja sain valmiiksi litteroituina Tuomo Tenhuselta, jolle vastavuoroisesti litteroin muita hänen käyttöönsä tulevia haastatteluja. Jatkoin koko ajan haastattelujen kuuntelemista litterointien kirjoittamisen ja lukemisen rinnalla, koska tuntui, että aineisto ei ole vielä toistaiseksi jäsentynyt. Oli helpottavaa huomata, että kun ensimmäinen haastattelu aukeni, myös muut haastattelut saivat uusia ulottuvuuksia. Tässä vaiheessa otin tehokkaammin mukaan myös litteroinnit, jotka selvensivät löytöjäni.

Pääsin Alasuutarin mainitsemaan havaintojen pelkistämisen vaiheeseen ja pystyin tekemään raakahavaintoja. Tein kirjallisia merkintöjä litterointeihin; yritin poimia tekstistä ylös kaiken, mitä sieltä nousi. Reunamarginaalit täyttyivät pian avainsanoista. Tämä vaihe oli mielenkiintoinen, vaikkakin raskas ja hankala, koska koko aineisto tuntui olevan täysin levällään. Miten siitä saisi kasatuksi jotain järkevää kokonaisuutta... aivan kuin joku olisi kaatanut 500-palaisen palapelin lattialle ja minun tehtäväni olisi koota siitä taas esittävä kuva. Mielenkiintoiselta vaihe tuntui siksi, että jo nyt näytti siltä, että aineistosta nousi yllätyksellisiä asioita, kunhan vain osaisin yhdistellä ne kokonaisuuksiksi.

Havaintojen yhdistäminen

Tutkailtuani aikani reunamarginaalin merkintöjä, ne alkoivat sittenkin vähitellen saada yhteisiä ominaisuuksia, teemoja, joita saatoin yhdistellä suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Etenin induktiivisesti palasista kohti suurempia kokonaisuuksia. Pääsin Alasuutarin ohjeen mukaisesti aineiston analysoinnin toiseen vaiheeseen; havaintojen yhdistämiseen. Koko ajan etsin myös kirjallisuudesta tietoa, joka käsittelee niitä teemoja, jotka aineistosta nousivat. Laadullisen tutkimuksen eri vaiheethan ikään kuin kietoutuvat toisiinsa, eikä niitä pysty tarkasti erottelemaan toisistaan.

Isien haastatteluissa otin heti tarkasteluun myös litteroinnit, mutta pian huomasin taas, että kuunteleminen antaa minulle paljon enemmän tietoa haastattelun kulusta ja sisällöstä. Isien haastattelut aukenivat nyt helpommin kuin äitien. Huomasin kiinnostäväni heti alusta lähtien erityistä huomiota niihin teemoihin, jotka nousivat esille jo äitien haastatteluista. Olin tarkkaavainen, että huomasin myös erot, joita äitien ja isien haastatteluista mahdollisesti nousisi. Ryhmittelin isien antamat tiedot ja jälleen tuli ongelma; miten saan isien ja äitien antamat tiedot järkevästi yhdistettyä. Luin jälleen läpi kaikki litteroinnit ja aloin kerätä yhteen samoja asioita äideiltä ja isiltä ja rakentaa niistä mielekkäitä kokonaisuuksia. Bogdanin ja Biklenin (1982, 156) ohjeen mukaan laadullinen tutkimukseni eteni palasista kohti kokonaisuutta.

Laadullisen analyysin toista vaihetta voidaan kutsua arvoituksen ratkaisemiseksi, jota voidaan myös nimittää tulosten tulkinnaksi. Arvoituksen ratkaiseminen merkitsee sitä, että johtolankojen ja vihjeiden pohjalta tehdään tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä ja kaikki luotettavina pidetyt ja selvitettävään kuvioon tai mysteeriin kuuluviksi katsotut seikat pitäisi selvittää siten, että ne myötäilevät esitettyä tulkintaa (Alasuutari 1993, 21, 211).

Haastattelulainaukset esittelen tutkimukseni tuloksissa kursiivikirjoituksena ja käytän niissä oppilaan nimen alkukirjainta sekä ä- tai i-kirjainta sen mukaan kumman vanhemman puhetta siteeraan. Esimerkiksi *Mä* = Mairen äiti. Haastattelijan tunnusmerkki on TT. Kolme pistettä peräkkäin ... tarkoittavat hiljaisuutta tai ajatustaukoa haastattelussa.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus eli uskottavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen voi suorittaa useilla erilaisilla lähestymistavoilla ja tutkimustekniikoilla, joten ei ole yhtä yhtenäistä käsitystä laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. Objektivistisen näkemyksen mukaan objektiivista tietoa on mahdollista saada, relativistisen näkemyksen mukaan olemassa on useita totuuksia. Relativistisen näkemyksen mukaan eri henkilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa. Kvalitatiivinen tutkimus olettaa, että *todellisuuksia on useita*. Se olettaa myös, että tutkimus tuottaa näkökulman tutkittavaan ilmiöön, ei objektiivista totuutta. Myös tutkijan oma viitekehys vaikuttaa näkökulman syntymiseen. (Tynjälä 1991, 388, 390.)

Soinisen mukaan (1995, 124) kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on vasta alkuvaiheessaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden eli **uskottavuuden** (trustworthiness) arviointiin eivät sovellu tutkimuksissa perinteisesti käytetyt käsitteet.

Lincoln ja Guba (1985, 290 - 301) korvaavat perinteiset käsitteet *totuusarvolla, sovellettavuudella, pysyvyydellä ja neutraalisuudella*. Nämä neljä tekijää ovat laadullisen tutkimuksen uskottavuuden osatekijöitä.

Totuusarvo (truth value) eli sisäisestä validiteetista vastaavuuteen.

Totuusarvon kriteerinä voidaan pitää *vastaavuutta*. Tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Vastaavuus on mahdollista saavuttaa käyttämällä monipuolista aineiston keruuta. (Tynjälä 1991, 390.) Olen tutkimuksessani kuunnellut tarkasti *mitä ja miten* haastatellut vanhemmat puhuvat ja kuvailen kaiken juuri niin kuin tapahtui.

Sovellettavuus (applicability) eli yleistettävyydestä siirrettävyyteen.

Lincolnin ja Guban (1985, 296) mielestä laadullisessa tutkimuksessa tulisi puhua pikemminkin tutkimustulosten *siirrettävyydestä* kuin yleistettävyydestä. Siirrettävyys riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Tutkijan tuleekin tämän vuoksi kuvata tutkimustaan ja aineistoaan riittävän tarkasti, että tulosten sovellettavuutta muihin ympäristöihin voi pohtia. (Tynjälä 1991, 390.) Olen kuvannut mahdollisimman tarkasti kaikki tiedossani olevat asiat omasta aineistostani; erityiskoulusta, oppilaista, vanhemmista ja käyttämistäni menetelmistä. Kuvailen tutkimukseni etenemistä pikkutarkasti ja totuudenmukaisesti.

Pysyvyys (consistency) eli reliabiliteetista tutkimustilanteen arviointiin tai *luotettavuuteen*.

Kuinka voidaan olla varmoja siitä, että tulokset olisivat samat, jos tutkimus toistettaisiin samanlaisille tai samoille yksilöille samassa tai samanlaisessa tilanteessa (Soininen 1995, 123; Lincoln & Guba 1985, 298). Tutkimuksen kuluessa voi ilmetä eri syistä johtuvaa vaihtelua tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa tai tutkittavassa ilmiössä. Tutkijan tulee ottaa huomioon vaihtelua aiheuttavat tekijät. (Tynjälä 1991, 391.) Otin vastaan kaiken mitä aineistosta nousi jokaisessa tutkimukseni vaiheessa sekä tein tutkimustani mahdollisimman samanlaisena pysyvässä ympäristössä.

Tietoisuuden lisääntyminen vaikuttaa kuitenkin aina ihmisen ajatteluun ja toimintoihin, joko tietoisesti tai tiedostamatta. Vanhempien haastatteluja tehtiin sekä oppilaiden kodeissa että koulun tiloissa. Vaihtelua haastatteluihin saattaa aiheuttaa esimerkiksi muun perheen läsnäolo, jos haastattelu tehtiin oppilaan kodissa.

Neutraalisuus (neutrality)

Kuinka voidaan varmistua siitä, että tulokset ovat vastaajista, tilanteista ja kontekstista johtuvia, eivätkä tutkijan motivaation, näkökulmien tai intressien ohjaamia? (Soininen 1995, 123). Lincoln ja Guba (1985, 300 - 301) puhuvat neutraalisuuden kriteerinä *vahvistettavuudesta*. Vahvistettavuus voidaan saavuttaa kun erilaisin tekniikoin on varmistuttu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. Aineiston neutraalisuutta ja tulosten vahvistettavuutta arvioi tutkijan lisäksi ulkopuolinen tarkastaja. Tutkijakohtaisia eroja omassa tutkimuksessani saattaa aiheuttaa se, että naisena ja äitinä tartuin ensin tutumpaan aiheeseen eli äitien haastatteluihin, joiden pohjalta tein perusasettelut ja vasta sen jälkeen kävin läpi isien haastattelut. Tämä saattoi aiheuttaa sen, että isien haastatteluissa en kuullut tai huomannut kaikkia nyansseja. Tuomo Tenhunen mahdollisesti tulkitsee samat haastattelut eri tavoin painottaen.

5 LÖYTÖJÄ

5.1 Erityiskouluun tulo

Esittelen erityiskouluun tulemiseen liittyviä näkökulmia. Tutkimuksessa olleiden vanhempien lapset muodostavat kaksi ryhmää; yleisopetuksessa aloittaneet ja mukautetussa opetuksessa aloittaneet. Osa vanhemmista on tehnyt yhteistyötä ammatti-ihmisten kanssa jo ennen koulun alkua ja osa koulusijoituksen myötä. Jaottelin vanhempien arvioita yhteistyöstä tyytyväisyyden tai tyytymättömyyden mukaan. Vanhempien mielipiteet vaihtelevat tyytyväisestä täysin tyytymättö-
mään.

5.1.1 Yhteistyö ammatti-ihmisten kanssa

Vanhemmat ovat tyytyväisiä

Vanhemmat ovat tyytyväisiä keskusteluihinsa ammatti-ihmisten kanssa, koska he saivat **tukea ja neuvoja** miettiessään koulusijoitusta.

Aä: Mä koin ne kasvatusneuvolakäynnit positiivisesti... mä tykkäsin... just sen takia, koska me oltiin niin epävarmalla pohjalla siinä kaiken aikaa, että oma vaisto oli niinku sellanen, että kaikki ei oo okei..ei mulla oo mitään pahaa sanottavaa. Must oli kauheen kiva jutella tuota niin psykologin kans ja keskustella näistä asioista... et kyllä minä tykkäsin...

Keskustelut ammatti-ihmisten kanssa **vakuuttivat** myös siirtopäätöstä empivät vanhemmat päätöksen oikeellisuudesta.

Mi: No ei ku mulla oli lähinnä käsitys, että tää, tää on semmonen sanotahan ny... vammaasten ja sanotahan semmosen... mä aivan käsitin, että tää on cp-vammaaset ja semmonen sanotahan ny... miksikä sanotaan semmonen, joka ei pysty käymään tuota normaalikoulua, että se on niinku on joko järjeltänsä tai tota noin... muuten semmonen tota noi... Mutta sitte tota noin se koulu kumminki lähestyy ja me oltihin tuola Helsingis... ei... "Junkkarilas", niin psykologi meitille sitte puhu ja vaimolle. Niin mulla jollaki lailla sitte kumminki se lokshti...

Tyytyväiset äidit kertovat saaneensa riittävästi **tietoa lapsensa tilanteesta**, joskin aluksi ammattilaisten suora puhetyyli pelästytti. Tietoa saatiin myös kirjallisesti. Äideillä oli mahdollisuus esittää kysymyksiä ammatti-ihmisille. Isät eivät saaneet paljoakaan tietoa tutkimustuloksista, vaikka ovatkin yhteistyöhön tyytyväisiä.

TT: Joo, miten nää tutkimustulokset niin, minkälaista tietoa sä niistä sait?

Ai: ...[pitkä hiljaisuus] Emmä ny kyllä oikeen muista niitä tuloksia...

TT: Joo

Ai: Ei niistä vissihin oikeen palio sitte saanu...

Vanhemmat ovat tyytymättömiä

Tyytymättömyyttä yhteistyöhön aiheuttavat **lapsen lokerointi** tutkimustulosten perusteella sekä **ammatti-ihmisten asenne** tutkimus- ja keskustelutilanteessa.

Mä: Sanotahan, että ku Maire oli seittemän vuotias, että Maire niinku olis niin viisvuotiaan tasolla. Ja sitte ku mä kritisoon sitä niin vastahan, että ku mä ... sitä, että ku Maire oli tollaasia asioota käyny läpi, että sillä on tavallaan niinku pudonnu vuosia välistä pois. Että mä en meinannu ollenkaa hyväksyä sitä, että laitetaan sellaiseen määrättyyn kastihin...jotta, kun sä et tuota osaa, niin sä kuulut tuonne ja... että mä oikeen niinku kritisoon tosissani sitä...

Vi: ...ja meidät kasvatusneuvolan kautta oikein kuljetettiin ja se oli mun mielestä hyvin sellanen ikävä tilanne... siinäki mieles, et niin siinä sai itte tuntee sen, että nyt täs tehdään vanhemmista niin tyhmiä, että täs ei niinku tajuttaisi, mistä on kysymys.

TT: Hmm. Minkälaisia ne kasvatusneuvolan tutkimukset oli... olitteko te mukana niissä

Vi: Kyllä niissä oltiin...jouduttiin olemaan... ei siin oli vaan sillai että mun nähdäkseni ne oli sellaisia, että halus niinku todeta vielä sen siinä tai tällä tavalla jollakin tavalla... niin sen muksun... se oli jotaki tämmöstä... että haettiin vanhemmista että ootteko te holtittomia ja muuta tämmöstä.

Vanhemmat eivät saaneet tukea ammatti-ihmisiltä ja heille jäi käsitys, että kasvatusneuvolakäynnit ovat pelkkä muodollisuus.

Vä: Se mitä mä muistan niistä kasvatusneuvolakäynneistä oli sitä, että Veikko oli toises huonees ja me ...tai minä olin toises huonees...ja sitte lähettiin kotia...mä niinkun kävin siä vain sen takia, että mä sain sanoo, että mä oon ainaki käyny...siksi, että se pitää tehdä...

Tässä tapauksessa ammattilaiset toimivat asiantuntijakeskeisesti ja määrittelivät perheen tarpeet ja suunnittelivat toiminnan, joka oli täysin perheen omien näkemysten vastainen. Muita ammatti-ihmisten ja vanhempien yhteistyömalleja ovat perheen kanssa liittoutunut malli, jossa ammatti-ihmiset määrittelevät ne palvelut, jotka vaikuttavat lapsen kehitykseen ja jotka he katsovat hyödyllisiksi ja tärkeiksi. Tässäkään mallissa perheellä ei ole paljoakaan mahdollisuuksia vaikuttaa muutoksiin elämässään ja perheen odotetaan toimivan ammatti-ihmisten määrittelemän roolin mukaisesti. Perheeseen kohdistuvassa mallissa vanhemmat ovat mukana määrittelemässä toiminnan tavoitteita ammatti-ihmisten kanssa, mutta edelleen perheiden katsotaan olevan ammatti-ihmisten neuvoista ja ohjauksesta riippuvaisia. Perhekeskeisessä mallissa tarvitaan ja laaditaan vain yksi palvelusuunnitelma, johon tehdään kirjaukset ainoastaan vanhempien luvalla.

Perheen yksilölliseen arkipäivään liittyvät asiat, tarpeet ja toiveet ohjaavat arviointia, palveluita ja tarvittavia resursseja. Toiminta tähtää siihen, että perhe käyttäisi maksimaalisesti kykyään ja pätevyyttään itsenäiseen päätöksentekoon ja elämään. Arvioinnissa huomioidaan koko perheen tilanne, voimavarat ja toiveet. (Määttä 1996, 507.)

Vanhemmat kertovat myös, että ammatti-ihmiset esittivät selvästi lapselle parhaan koulupaikan olevan ehdottomasti erityiskoulu, eikä vanhemmille annettu muita vaihtoehtoja. Lopullisen päätöksen vanhemmat joutuivat *muodollisesti* tekemään itse.

TT: ... no tuota, jos aatellaan näitä takavuosia, siinä vaiheessa ku Jorman tätä koulunkäyntiä suunniteltiin niin... minkälaisia vaihtoehtoja sulle siinä annettiin silloin?

Jä: Ei annettu kyllä vaihtoehtoa.

TT: Joo.

Jä: Ett se oli tai meille annettiin seleväksi, että Jorman paras paikka olis erityiskoulu.

TT: Joo.

Jä: Ja tietysti sanottihin, että sen päätätte itte...

TT: Mmm.

Jä: Mutta he niinku Oulusta sen niinku sano meille kyllä ihan selevästi.

5.1.2 Erityiskouluunko?

Lopullisen päätöksen tekemiseen ja erityiskoulualoitukseen liittyviksi teemoiksi nousivat aineistosta myös vanhempien ennakkoluulot ja -tiedot koulusta sekä tutustumiskäynti.

Ennakkotiedot tai -luulot

Osalla vanhemmista **ei ole ennakkotietoa** erityiskoulusta ja -opetuksesta ennen lapsen tutkimuksia, joissa tietoa saadaan hyvin.

TT: Minkälainen kuva sulla oli siitä koulusta...sillon ennenku Jorma tuli sinne?

Ji: No, periaattees mulla ei ... ollu oikeestaan siitä mitää kuvaa.

TT: Mmm

Ji: Muutaku se mitä "Jokelas" sanottihin.

TT: Joo

Ji: Jotta minkälaiseen kouluun ja ku meillä sattuu ny "Lusikkalas" olehen tällä nen.

Yhdellä äidillä on **melko tarkka ennakkotieto** erityiskoulusta ja sen oppilaista oman työnsä vuoksi.

TT: Oliko sulla minkälaisia mielikuvia aikasemmin tästä koulusta?

Aä: Se on niinku... ku se on mulle tuttu sillä lailla ja sitte tota noin mä tiesin et minkälaisia oppilaita... mä oon itteki joskus niitä oppilaita tarkastanu et mä tiesin minkälaisia oppilaita siellä on... niin tuota, ei mulla ollu niinko sellasta ennakkoluulo sitä kohtaan sillä lailla... se oli niinku sellanen faktatietous mitä mä siitä tiesinkin

Ennakkoluuloja sen sijaan on useammalla äidillä ja isällä. Vanhemmat ovat kuulleet aikuisten ja lasten puhuvan erityiskoulusta ja muodostaneet puheiden perusteella itselleen negatiivisen käsityksen koulusta. Ennakkokäsitykset ovat epätarkkoja; *koulussa on cp-vammaisia tai järjeltänsä tai tota noin... muuten semmonen tota noin.*

Tutustumiskäynti

Tämän erityiskoulun henkilökunta toivoo, että vanhemmat tulevat lapsen kanssa tutustumaan koululle mietittäessä koulusijoitusta. Yleensä vanhemmat noudattavatkin tätä toivomusta ja käyvät koululla ennen lopullisen päätöksen tekemistä. (T.Tenhunen, henkilökohtainen tiedonanto keväällä 1996.) Useimmiten vanhemmat käyvät koululla lastensa kanssa, niin myös haastatellut vanhemmat. Tutustumassa käyneillä vanhemmilla oli **myönteinen muistikuva** ensimmäisestä käynnistään erityiskoululla. Tässä erityiskoulussa ensitapaamiseen oli paneuduttu hyvin ja vanhemmat tunsivat itsensä tervetulleiksi ja odotetuiksi rehtorin vastaanottaessa heitä. Kaikille *äideille* on jäänyt erityisen hyvin mieleen koululla vallitseva lämminhenkinen tunnelma, kodikkaat, valoisat tilat sekä rehtorin tervetuloitovotukset. Äitien ensivaikutelma koulusta on miellyttävä riippumatta siitä, onko lopullista päätöstä kouluun tulosta tehty. Äideillä on myös se käsitys, että jos lapsi oli mukana tutustumassa, myös hän sai myönteisen vaikutelman ja oli valmis jäämään koululle vaikka heti.

TT: No, kun sä tulit tänne ensimmäisen kerran, niin muistaksä mitä sä näit ympärillä ?

Mä näin, että jotta tämä oli jotenki semmonen kodikas talo mihkä mä tulin. Ja sitte tuota niin...sillalaila, että mä jotakin henkilökuntaa tuos näin, niin mä aattelin, että tääl on näin kiva henkilökunta ja sitte tosiaan rehtori jut... oltiin rehtorin juttusilla, niin tuli semmonen tunne, että aivan niinku meidät otettaas sylihin.

TT: Muistaksä siitä, kun sä oot käyny tutustumas?

Jä: Kyllä muistan.

TT: Minkälainen tilanne se oli?

Jä: Se oli tosi hieno tilanne. Mä muistan aina ku rehtori seiso sielä ovella ja se niinku orotti meitä siinä pihalla ku me mentihin ja hän sitte heti Jormalle sano ku hän oli nähny Jormaa tuola salilla niin hän heti sille sano jotaki harrastuksesta.

Mä en enää muista niitä sanoja, mutta se oli tosi lämmin vastaanotto. Ja sitte ku me mentihin sinne sisälle niin kaikki ne luokat ja se henki mikä sielä oli niin tosi upeeta kyllä. En olisi uskonu ikinä.

Isien muistikuvat tutustumisesta ovat hatarampia kuin äitien voimakkaat mielikuvat. Isistä yksi **ei ole varma kävikö lainkaan** koululla ennen koulun alkua. Toinen isä muistaa seisoskelleensa hetkisen koulun pihassa ennen opettajan tuloa ja katselleensa oppilaita. Hän muistaa, kuinka hänen **kävi sääliksi** omaa lastaan, *jos se joutuu nuoden kans tekemisiin ja olemisiin...mutta ku mä siinä sitte hetken aikaa niitä seurasin siinä välitunnilla ku ne oli siinä, niin aiva samat kujeet niillä oli ku noilla muillaki lapsilla, että ei ne sen kummempia ollu yhtään*

Päätös

Sijoitusajatus on vanhemmille vaikea, vaikka osa heistä tietää, että lapsella on kehitys- tai muita viivästymiä tai häiriöitä. Osa vanhemmista kertoo **torjuneensa** koko erityiskouluajatuksen ja kuvitelleensa esimerkiksi vuoden koululykkäyksen mahdollistavan lapsen koulunaloituksen yleisopetuksessa.

Mi: ... mulla niin tota noin eniten niinku mä torjuun sen aivan. Sanoin, että eeei kai, että ei se nyt jos se vuoden saa lykkäystä niin, se menee aiva tos normaalikouluski.

Lopullisen erityiskoulupäätöksen tekeminen on **melko vaikeata**. Vanhemmat kokevat erilaisia tunteita (nöyryytystä, sääliä, pelkoa) ja tuntemuksia miettiessään parasta kouluratkaisua lapselleen.

Mä: ...niinku silloin mulla oli tosiaan niinku se et se oli siinä vaihees ku Maire tähän kouluhun tuli...mun piti tavallaan ylpeyden voittaa...

Erityiskoulupäätöksen tekemisen jälkeen on vanhempien vaikea **hyväksyä** tekemäänsä päätöstä.

Mi: ... tota noin sinänsä se päätös sitte... niin vaikia ollu, mutta se oli vain se hyväksyminen.

Jos yhteistyö ammatti-ihmisten kanssa on ollut hankalaa, on vanhempien erityisen vaikea hyväksyä erityiskoulualoitusta tai -siirtoa. Myös vanhempien positiivinen arvio lapsen koulunkäynnin onnistumisesta yleisopetuksessa tukitoimilla hidastaa lopullisen päätöksen tekemistä ja asian hyväksymistä.

Vi: No se kävi silla tavalla kato että niin... kyllähän siinä vähän meidät pakotettiin vähän niinku näin, että ei me kumpikaan itte sitä niinku ois haluttu.

Vä: Joo, että semmonen kuva meillä on, että jos se avustajatilanne ois ollu parempi, niin kyllä se olis pärjänny siellä...

Eräs isä tuo selvästi esille myös **ympäristöstä tulevat paineet**, jotka saattavat olla hidastamassa koulusijoituksen hyväksymistä.

TT: Mmm...joo, oliko se päätöksen tekeminen silloin aikanaan helppo vai vaikea?

Ai: No, ei se ny mitenkää helppo ollu, että kyllä siinä tietysti...jonku verran on aina niitä ympäristön paineita.

Vanhempien mielestä **leimautumisen pelko** saattaa olla yksi lopullisen päätöksen tekemistä hidastava tekijä. Vanhemmat pelkäävät, että lasta haukutaan ja kiusataan erityiskoulusijoituksen takia.

Aä: Se on niinku lähinnä just tää, että vanhemmilla on niinku kauhee pelko, että meidän lasta ruvetaan haukkumahan vähä-älyseks tai mitä sanaa nyt kukin käyttää...mut ne kokee sen hirveen vaikeena, että lasta ruvetaan sen jälkeen sorsimahan ja haukutahan ja laps menettää kaverinsa ...

Vain yhden äidin on **helppo tehdä** lopullinen **päätös** lapsen sijoittamisesta erityiskouluun, koska äiti itsekin oli huomannut, että lapsella on koulunkäynti-vaikeuksia. Koulunkäynti koettiin perheessä raskaaksi.

TT: Miten sä koit sen päätöksen tekemisen?

Aä: Ei se ollu vaikia. Ei siinä niinku ollu mitään hankaluutta ku mielti niitä kahta vaihtoehtoa että ku ei siinä mielti mitään muuta asiaa muutako sitä, että miten lapsi parhaiten pääsis eteenpäin.

Koulu alkaa

Osa lapsista aloittaa koulutaipaleensa yleisopetuksessa ja osa tulee suoraan mukautettuun opetukseen. Vanhemmat kertovat mielellään yleisopetuksen ajasta. **Yleisopetuksen opettajiin** ollaan tyytyväisiä. Vanhemmat antavat kiitosta yleisopetuksen opettajien yhteistyötaidoille sekä kiinnostukselle yksittäisen lapsen asioiden hoitoon. Vanhemmat kertovat käyneensä paljon keskusteluja opettajien kanssa sekä tunteneensa, että tulivat kuulluiksi ja ymmärretyiksi. Vanhempien mukaan opettajat halusivat antaa heille puheenvuoron. Jotkut vanhemmat pahoittelevat kuitenkin siirtoajankohtaa, joka sattui lukukauden loppuun. Heidän mielestään paras aloitusajankohta uudessa koulussa on lukuvuoden alkaessa.

Osa lapsista tulee suoraan **mukautettuun opetukseen**. Näiden lasten vanhemmat kertovat joskus mietiskelleensä sitä, että oma lapsi olisi tullut mukautettuun opetukseen aloitettuaan koulunkäyntinsä yleisopetuksessa. Vanhemmat ovat selkeästi sitä mieltä, että lapsella olisi ollut vaikeuksia yleisopetuksessa, jossa edetään nopeammin. Myös siirtyminen yleisopetuksesta olisi ollut tuskallisempaa kuin aloitus suoraan mukautetussa opetuksessa.

Mi: ... ja ei se olisi onnistunu varmasti tuolla... mihnään tapauksessa tuolla normaali... normaalioloossa, että tuota noin niin...

Mi: ... ja sen mä tiän ihan varmasti, että se ei olisi... siä ei oo aikaa eikä, eikä tota noin... millään kerkiä olemaan niinku normaalikoulus.

Ji: Niin, niin, se ei tuntunu niin...se voi tuntua jollekki joka kesken ala-astetta sanotahan,että ei nyt.

TT: Mmm

Ji: Niin, se on kauhia paikka mä tiän sen..

Jä: Ja kyllä varmahan ne on joutunut käymähän melekeen suuremman kampaalun ku sellaanen joka menöö aluusta asti.

Mukautetussa aloittaneiden lasten äideillä on ennen koulun alkua haaveita lapsen sijoittamisesta yleisopetukseen.

Jä: Tai tietysti sitä ny joskus kyllä mietti, että jos johonki "Jokelahan" tai mihinkä "Järvelähän" tai johonki vois saara Jorman. Mutta se jäi kyllä haaveeksi sitte vaan että.

TT: Joo... minkälaisilla edellytyksillä olis onnistunu joku tämmönen pikku koulu mitä sä aattelit mitä se ois vaatinu sitte?

Jä: Jaaha, empä tierä.

TT: Mmm..ett se ei sitte ollu semmonen vaihtoehto?

Jä: Ei ollu, ei torellakaan, ei otettu eres yhteyttä mihinkää. Että kyllä se oli vain sellasta kotona puhumista ja niinku isän ja äitin kans ja näitten mummun ja paappojen kans että.

Lapsen aloitettua erityiskoulussa äidit vakuuttuvat melko nopeasti erityiskoulun tarkoituksenmukaisuudesta omalle lapselleen. Äidit ovat isien kanssa samaa mieltä siitä, että lapsella olisi ollut vaikeuksia pysyä yleisopetuksen tahdissa mukana ja he ovat nyt tyytyväisiä, että lapsi aloitti suoraan mukautetussa opetuksessa, eikä yleisopetuksessa. Suurin osa näistä vanhemmista on nyt vakuuttunut siitä, että mukautettu opetus on ollut onnistunut ratkaisu heidän lapsilleen.

Mi: ... en mä ainakaan näekään toista vaihtoehtoa tämän rinnalla nyt, kun oon nähny ja kokenu, että...

Mi: ... kyllä mä aina sanon, että Maire saa olla erityiskoulu... että saa, SAA olla erityiskoulu, emmä niin sano, että pitää olla... mä mieluummin sanon, että saa olla ja hyvällä mielellä sanon sen, ettei tarte tota noin... ku ku tollanen mahdollisuus on niin se on aiva... luonnollista ja lapsen kannalta on ehdottomasti tärkeää, että ajatellahan täs lapsia.

Koulun alkaessa vanhemmilla oli kertomansa mukaan itselläänkin pientä arkuutta ja pelkoa muita oppilaita kohtaan.

Jä: Mutta kyllä mua on siis tosiaan mua on kasvattanu... se, että niin mä ensin "Koulu" vähä pelekäsin niitä lapsia.

TT: Mmm.

Jä: Ja varsinki tätä "Veikkoa" niin mä joskus aina pelekäsin. Mutta sitte mä kuule rupesin niille juttelemahan kaikille ja ku ne tuli aina mun työ ja näin ku mä Jormaaki hain. Ne rupes tulemahan mun luo niin oli pakko kato seleviytyä jotenki ja ajatella, että enhän mä näitä voi peliätä.

TT: Joo.

Jä: Sitte mä rupesin juttelehen niille ja...

TT: Oliko se tää just ku ne oppilaat tuli niin...

Jä: Joo, ja aiva melekeen ottaa kärestä kiinni ja ne tuloo näin ja.

TT: Joo, mmm.

Jä: Niin, se oli mulle jotenki niinku hirviän outoa.

TT: Mmm.

Jä: Mut sitte mä aattelin, että ei ja sitte nehän heti sitte suhtautu eri tavalla.

TT: Mmm.

Jä: Ku niitten kans rupiaa puhumahan hyvänen aika.

TT: Mmm, joo.

Jä: Ja sitte ku oppi tuntehen Veikonki, niin ei siinä ollu mitää hätää.

5.2 Vanhemmat koulun toiminnoissa

Koulun toiminnalla tarkoitan tässä kaikkia niitä aktiviteetteja, jotka jollain tavoin liittävät vanhemmat kouluun. Esimerkiksi vanhempainilta, keskustelutuokio opettajan kanssa, henkilökohtaisen opetus- ja kasvatussuunnitelman laatiminen, retki, juhla, mukanaolo opetustilanteessa luokassa tai muualla, myyjäiset jne. Toiminta voidaan karkeasti jakaa kahteen ryhmään; mielekkäisiin, toivottuihin toimintoihin eli "mansikkakakkuun" sekä virallisiin, ei-toivottuihin toimintoihin "pakkopullaan". Kaikki vanhemmat ovat osallistuneet erilaisiin koulun toimintoihin. Mitä vähemmän aikaa lapsi on erityiskoulussa ollut, sitä positiivisempi on vanhempien asenne koulun toimintoja kohtaan. Kriittisimmin koulun toimintoihin suhtautuvat jo koulunsa päättäneen oppilaan vanhemmat.

5.2.1 Mansikkakakkua eli mukavimmiksi arvioituja yhteistoimintamuotoja

Mansikkakakkutarjottimelle pääsevät mielekkäät osallistumis- tai yhteistyömuodoiksi. Jokainen vanhemmista on ottanut osaa näihin tapahtumiin.

Kahdenkeskiset keskustelut

Vanhempien tyytyväisyyden kahdenkeskisiin neuvotteluihin opettajan kanssa voi aistia ja kuulla selvästi haastatteluista. Vanhemmat antavat arvoa sille, että opettajalla on **jokaiselle vanhemmalle omaa aikaa**. Myös ne vanhemmat, jotka pitävät koulun tai luokan vanhempainiltoja miellyttävänä tilanteina, valitsevat mieluiten tapaamisen lapsen oman opettajan kanssa. Eniten vanhemmat haluavat tietoa lapsensa **edistymisestä**. Kahdenkeskisessä neuvottelussa vanhemmat uskaltavat ja haluavat puhua enemmän mielipiteistään, arvoistaan ja tunteistaan, joka hyödyttää myös opettajan työskentelyä oppilaansa kanssa.

Mi: ...se on justihin paljo, paljo tota noin... seki lisää sellasta varmasti tähän läheisyyttä, kun nämä opettajat... aivan on saanu henkilökohtaasesti olla... aiva yksityisesti jokaikinen luokan... tota noin oppilahan vanhemmat... opettajalla..niin niil on ollut aikaa kato koulun jälkehen... ottaa ja jutella eriksensä.

Erityisesti äitien mielestä on tärkeätä, että opettaja tietää myös lapsen kotiolosuhteista.

TT: Joo. Mitä sä siitä aattelet ett kuinka hyvin opettajan pitäs tietää esimerkiks tän oppilaan kotiolosuhteet?

Jä: Kyllä pitäs tietää. Joo. Kyllä mun mielestä.

TT: Mmm.

Jä: Kyllä sillä on suuri merkitys.

Kahdenkeskisen keskustelun tärkeyttä korostavat myös useat aikaisemmat tutkimukset. (Aulamo 1991; Soininen 1986; Oksala 1986; Rosti & Rämö 1985.)

Vaikka kahdenkeskiset keskustelut nousivat mieluisimmaksi yhteistoimintamuodoksi, löytyi siitäkin tyytymättömyyden aihetta. Vanhemmilla oli tunne, että heitä *ei otettu huomioon tasaveroisina partnereina*. Vanhempien ajatuksia, ideoita tai vinkkejä ei otettu vakavasti. Kahdenkeskisiä tapaamisia oli joidenkin vanhempien mielestä liian vähän.

TT: Mmm, kerroksä millasta yhteistyötä teillä oli opettajan kanssa?

Vi: No ei mi...ei välttämättä niin yhteistyötäkään että se...sanotahanko nyt näin, että mun mielestä...mä oon enste aluksi yrittäny vähä niinku tyrkyttännykki itteeni ja omia ajatuksiani, mutta ku mä oon huomannu sen, että ei tästä mitään tuu, ni mä oon ollu vaan ja jättäny sen pois, mutta se, että niin kyllä mä oon joskus huomannu sellasia tilanteita, että niin ois ollu syytä koulusta ottaa yhteys...että nyt ei mennä oikein näin... ja sitte niinku ois mietitty yhdessä sitä hommaa opettajien kanssa... tätä mä oisin kyllä odottanu.

Opettajan kanssa tehtävää yhteistyötä vaikeuttaa myös ammatti-ihmisten kanssa tehty negatiivinen yhteistyö, jossa vanhemmat *joutuivat* tekemään koulusiirron.

Vi: ... siin on ollu koko ajan ollu sellasta et ku ei tämä oo lähteny tämä koulun käyntikään sillä tavalla ku ois pitäny, niin ei täs nyt oikein... täs on vaan koko ajan hakenu ja sillä tavalla epäilly koko ajan jotaki.

Muita mieluisia yhteistyömuotoja

Muuta mukavaa yhteistoimintaa ovat vanhempien mielestä erilaiset **retket, juhlat ja tapahtumat**, joita järjestävät toisinaan koulun henkilökunta, toisinaan vanhemmista valittu vanhempainyhdistys. Näissä toiminnoissa vanhemmat kertomansa mukaan tutustuvat luontevammin opettajiin, koulun muuhun henkilökuntaan sekä vanhempiin. Tilaisuuksissa vanhemmat uskaltavat avoimemmin keskustella ja tuoda julki omia ajatuksiaan. Yhteydenottamista koululle pidetään yleensä helppona.

TT: Niin. Minkälaisia tälläisiä yhteisiä vanhempainilaisuuksia sä toivoisit?

Ji: Emmä tiä... nää on aiva hyviä ollu nää pikkujoulut ja ..

TT: Joo.

Ji: Sitte se oli oikeen hyvä reissu se "Vuoren" reissu.

TT: Mmm, joo.

Ji: Mun mielestä sellasia jotaki...Niin, justihin tuollaaset mun mielestä on parempia ku jokku vanhempainillat että mennähän koululle ja istutahan kaks tuntia. Juorahan kaffit ja lähäretähän kotia. Mieluummin se, että ollahan se, että mennähän johonki tuonne sitte retkelle vaikka.

TT: Niin.

Ji: Siä saarahan palio enemmän kommenttia ihmisiltä.

TT: Niin varmasti.

Ji: Niinku siäki ku niitä makkaroota paistettihin ja juotihin kaffetta niin kyllä siä kommenttia tuli palion enemmän ku normaalisti.

Vanhemmat pitävät positiivisena sitä, että esimerkiksi retkelle tai konserttiin voi oppilaan koko perhe osallistua.

Mä: Joo, ja sitte justihin jotta vanhempainyhdistyksen kautta saataisiin semmoisia varoja, että me voitaas koko perhe lähteä...ei tarttisi pakosta lähteä muutakun sillä lailla jotta lähtis vaan johonki sanotaan niinku luonnon helman tai johonkin vastaavaan..juu ettei välttämättä sellaset pitkät matkustamiset, ei siin oo niinku mitään järkeä...

Vapaata yhteistoimintaa myös toivotaan jatkossa enemmän. Epäviralliset tilaisuudet ovat luontevia tilanteita myös vanhempien keskinäisten suhteiden syntymiselle. Mm. Ferguson ja Ferguson (1987, 376) korostavat erityislasten vanhempien vuorovaikutusta keskenään. Vanhemmat ymmärtävät ja tukevat toinen toistaan. Löydös tukee Korpisen (1989, 187) ajatusta siitä, että nykyvanhemmille ei riitä enää ns. perinteinen osallistuminen koulun juhliin tai vanhempainiltoihin, vaan heillä on toiveita ja odotuksia osallistuvammasta yhteistoiminnasta.

Mielekkäänä yhteistoimintamuotona vanhemmat mainitsevat **tukihenkilötoiminnan**, joka on aloitettu koululla jonkin aikaa sitten. Toiminnassa on tarkoituksena, että vanhemmat voivat keskustella keskenään ja saada toisiltaan tukea kouluun liittyvissä asioissa. Jotkut vanhemmista **eivät ole kaivanneet** minkäänlaista vertaistukea, koska kokivat itsellään olevan tarpeeksi tietoa.

TT: Oisikko sä kaivannu siinä vaiheessa tämmöstä tavallaan niinku tukihenkilöä, joka olis joku erityiskoulun oppilaan vanhemmista?

Jä: Emmä tierä. En oikeastansa. Kyllä tai mä en ehkä niin muista sitä. Emmä usko.

TT: Mmm

Jä: Emmä usko oikeen. Ehkä jos olis kysytty joskus vähä ennemmin niin vois olla toinen, mutta nyt musta tuntuu, että... mä kyllä silloin niin valtavasti aina juttelin ihmisten kans. Silloin kun Jorma oli pieni, niin kaikista näistä vaikeuksista mulla oli kyllä aika paljo tietoo ja sellasta että.

Osa vanhemmista **kertoo kaivanneensa** vertaistukea muiden lasten vanhemmilta ennen tukihenkilöjärjestelmän perustamista. Tukea kaivattiin erityisesti koulun alkuvaiheessa Jos vanhemmat eivät ole tunteneet muiden lasten vanhempia, ovat he tunteneet itsensä yksinäisiksi.

TT: Mites muitten vanhempien kans... ooksä ollu paljon tekemisissä?

Vä: No sitte vuosien varrella, mutta aluksi vähä niinku vanhempanaki tuntu, että... ku ei ketää tuntenu.. siinä sais olla niinku kans sisäänajovaihe...

TT: Nythän meillä on ollu muutaman vuoden ajan vanhemmista tavallaan niinku tukihenkilöitä... jos jonkun oppilaan kohdalla mietitään siirtoa meille, niin vanhemmat voivat ottaa yhteyttä heihin

Vä: Se on vallan mainio asia tuo... joo... justiin jotain tuommosta sitä ois kaivannu sillon...niitä...pidettiin niitä myyjäisiä ja sellasia...niin ne oli ne, mitkä sitte tavallaan yhdisti ja missä sitte pakostaki tuli sitte tutuksi...

Osa vanhemmista **on saanut tukea** muilta vanhemmilta tukihenkilötoiminnan avulla. Ne vanhemmat, joilla tästä vertaistuesta on kokemusta, pitävät sitä tarpeellisena tieto- ja tukikanavana erityisesti kouluun tulovaiheessa ja koulun alkuaikoina. Koulun ulkopuolista yhteistoimintaa vanhemmilla on keskenään vähän.

Toiveita yhteistyöstä

Erityisesti äidit ovat innokkaita keskustelemaan ja halukkaita **suunnittelemaan** opettajan kanssa **opetusta** pysyäkseen itsekin paremmin selvillä siitä, mitä lapselta odotetaan ja miten hän edistyy. Äidit ovat myös valmiita **antamaan** omaa lastaan koskevia **vinkkejä** tai **neuvoja** opetuksen ja kasvatuksen tueksi.

Aä: Mun mielestä se on kauheen positiivista, että yhdessä niinku keskustellaan siitä mikkä on kunkin mielestä ne lapsen lähtökohdat, mikkä on nää vahvat puolet ja mikkä on heikommat puolet... se, että... voidaan niinku yhdes... yhdessä keskustella siitä mihin pyritähän, ni silloin meidänki on paljon helpompi seurata sitä tilannetta kotona ja tiedetähän mihin niinku mihin tavot... mikkä ne tavoitteet on, että se ei oo vaan sitä, että meillä on eriksensä koti ja Allikäy koulua ja sitte se tulee kotia ja meillä on taas toinen elämä... se jää pimeeksi aukoksi koko systeemi.. en mä.. mun mielestä se on koko se prosessi... se on yhteistyötä koko juttu...

Kirjallista henkilökohtaista opetus- ja kasvatussuunnitelmaa ei ole kenellekään oppilaalle laadittu, joskin joidenkin vanhempien kanssa on keskusteltu opetuksen tavoitteista. Useimmat isät luottavat opettajien ammattitietoon ja -taitoon, eivätkä halua esim. suunnitella opetusta opettajien kanssa. Joitakin omaa lasta koskevia vinkkejä isät voisivat antaa, mutta ammattitaitoisia opettajia he eivät halua neuvoa. HOPS:n olemassaoloa pidetään kuitenkin hyvänä esimerkiksi silloin, jos lapsen opettaja vaihtuu.

Vi: ... se ois tärkeätä ehdottomasti. Siin on tietysti tämmönen... varmaan tämmönen varmaan, että tuota niin täälläkin vaihtui niinku Veikonki kohdalla opettaja aika usein kuitenkin... ja Veikolla oli vissiin sitte loppuaikana aika paljon...

TT: Niin tais olla, että siinä oli kyllä niitä vaihdoksia Veikon kohdalla, että aikamomen kans oot joutunu...

Vi: Ja sitä mä pitäsin ainaki... sitä mä vähän niinkun pidin huonona kyllä siinä mielessä justiin, että siinä saatettiin lähteä hiukan eri asiasta vähän... eri kohdalta.

Osa vanhemmista toivoo yhteistyötä opettajan kanssa erityisesti silloin, kun lapsi **lähestyy murrosikää** ja silloin kun mietitään oppilaan **jatko-opintoja**.

Mi: Mutta niinku voishan sitä niinku ennakolta ajatellen se olis tietenki hyvä tietää ja varautua siihen ja tietääs kuinka siihen... ja saataas lyörä opettajien kans viisaat päät yhtehen, jotta kuinka me saaraan se pysymähän ja mitenkä me voitaas edesauttaa sitä, jotta... puhumalla ne asiat sitte aina ratkee ja selviää. Voi olla, että menee aiva hyvi, mutta kumminki, että...

5.2.2 Pakkopullaa eli epämukavimmat yhteistyömuodot vanhempien ja koulun välillä.

Pakkopulla-kategoriaan sopivat muodolliset, perinteiset **vanhempainillat**, joissa vanhempien oletetaan olevan läsnä. Tällä erityiskoululla on tapana pitää sekä koko koulun yhteisiä vanhempainiltoja että myös luokan omia vanhempainiltoja. (T.Tenhunen, henkilökohtainen tiedonanto keväällä 1996.) Kaikki haastatellut vanhemmat ovat olleet läsnä sekä koulun että luokan vanhempainillassa.

Jos lapsi on ollut jo pitemmän aikaa erityiskoulussa, ovat vanhempien mielipiteet tyytymättömämpiä ja kriittisempiä. Erityisesti äitien mielestä tilaisuuksissa on **liian paljon vanhempia** paikalla, joten aremmat eivät uskalla tai halua sanoa omia ajatuksiaan ja ideoitaan. Äidit halusivat myös vanhempainilloista **enemmän kannustusta ja rohkaisua** kasvatustyöhönsä sekä **enemmän asiantuntijaluentoja**. Eräs äideistä kertoo myös, että *ne oli jotaki sellasta, että siellä niinku...hyviä ylistettiin ja sitte vähän tyhmempien kohdalla tehtiin vähän niinku pilaa...*

TT: Mmm. Mitä mieltä sä oot näistä koko koulun vanhempainilloista ?

Jä: Kehittämisen tarvetta olis kyllä.

TT: Mitä sä kehittäisit ?

Jä: Mä ottaisin sinne ulkopuolisia asiantuntijoita. Enkä kuuntelisi aina välttämättä jotaki rehtorin saarnaa jostaki typerästä...niinku musta ny on ollu aika palion vanhempainiltoja...

Jä: No, ehkä se, että ku sielä on aina niin, kun se sama rutiini, sama rehtorin puhe ja sitte jotaki pitää olla niinku uutta ja rohkaasta niitä vanhempia. Nimenomaan niitä rohkaasta.

Yksi isistä kertoo lopettaneensa käynnit vanhempainilloissa kokonaan, koska häntä ei kuunneltu eikä otettu vakavasti, vaikka hänellä olisi ollut vinkkejä ja ajatuksia opetuksen tueksi kursseilta ja koulutuksista.

Vi: ...aina yritin tuolta mielestäni tuoda ja joskus sanoinkin jotakin asioita, kun olin tuola... niis näkee valtavan hienoja joitakin pieniä niksejä, että jaaha onkos meillä siel koulus... kuinkas siel... miksei se vois sielki toteutua

Vaikka isot, koko koulun yhteiset joukkovanhempainillat koetaan epämukaviksi tilanteiksi, löytyy niistä myös tyytyväisyyden aihetta. Mitä vähemmän aikaa lapsi on ollut erityiskoulussa, sitä positiivisempi on vanhempien suhde myös isoihin vanhempainiltoihin. Vanhempainiltojen positiivisina puolina pidetään epävirallisuutta, muiden vanhempien tapaamista sekä mielipiteiden vaihtamismahdollisuutta.

Mä: ... jotta nämä on niinku nämä vanhempainillat... ne on sellaaasia... kun ne on sellaaasia niin läheesiä, että ei oo niinku mitää sellaaasta virallista...

Ai: Kyllä ne ihan paikkaansa puoltaa, että siinä pieni rupatteluhetki, että kyllä se molemminpuoleisia näkemyksiä siinä. Ihan paikallaan.

"Kasvatuksellisessa hengessä" järjestettävät *ryhmätilanteet* ovat vanhemmille epämukavia tilanteita (Topping 1986). Kaikilla kouluilla, sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa, olisi ehkä syytä pitää kerran vuodessa henkilökunnan kokous, jossa mietittäisiin, miltä tuntuu olla tämän koulun oppilaan äiti tai isä ja miten kommunikaatiota voisi parantaa ja kehittää. (Pearson & Lindsay 1986, 18.)

Luokan vanhempainilloissa vanhemmat ovat keskenään keskustelleet mm. erityiskoulussa annettavasta opetuksesta. Vanhemmat kertovat huomanneensa, että erityisesti ne vanhemmat, joiden lapsi on tullut mukautettuun opetukseen yleisopetuksesta, ovat tyytymättömiä opetukseen ja lapsen edistymiseen erityiskoulussa ja elättelevät toiveita lapsensa siirtymisestä takaisin yleisopetukseen.

Jä: Ja sielä oli kyllä aika yllättävää, kun... vanhemmat rupes juttelemahan ja varsinkin tämmöset vanhemmat, jonka lapsi on siirtynyt nyt ja on ollu jo useamman vuoren niinku normaaliskoulus

TT: Joo.

Jä: Ne koki aika rankkana kyllä sen. Ne kans höpöttivät koko ajan, että voi kun meidän lapsi siirtyy pian normaaliin kouluun. Se oli niille niinkun sellaanen päällimmäänen murhe.

TT: Joo. Mitä nää vanhemmat toi niinkun negatiivisena asiana koulusta esille?

Jä: Se heidän mielestä, siel ei opeteta mitää, se oli ensin, mä olin aiva järkytyksis. Että aiva liika heleppoa.

5.3 Arvio koulunkäynnistä

Kaikki haastatellut vanhemmat kertovat avoimesti mielipiteistään ja tunteistaan lapsen erityiskoulunkäynnistä. Vanhempien mielestä lapsi tulee mielellään kouluun ja viihtyy siellä hyvin. Koulunkäynnin arviointiin muodostuu useita sivupolkuja, jotka liittyvät mielestäni kiinteästi koulunkäyntiin ja ovat samalla tärkeitä yksittäisiä löytöjä.

5.3.1 Opetuksen arviointi, lapsen edistyminen

Osa lapsista käy edelleen mukautetussa opetuksessa. Yksi on jo saanut päästötodistuksensa erityiskoulusta ja on nyt jatko-opinnoissaan. Vanhempien arvioissa opetusta ja lapsen edistymistä nousee selvästi esille, että mitä vähemmän aikaa lapsi on erityiskoulussa opiskellut, sitä tyytyväisempiä vanhemmat opetukseen ja edistymiseen ovat.

Valtavaa

Ekaluokkalaisen vanhemmat ovat tyytyväisimpiä; lapsen **edistyminen** on ollut etenkin isän mielestä valtavaa. Vanhemmat sanovat opetustilanteissa olevan *erityistä lämpöä* opettajan taholta oppilaita kohtaan. Isän mielestä erityisopettajilla on *kutsumus* tähän ammattiin. Vanhemmat pitävät myönteisenä myös sitä, että tässä koulussa lasta **arvostetaan**. Täällä hän saa **edetä omaa tahtiaan** ja asioita käsitellään myös tarpeeksi kauan.

Mi: Kun musta ainaki tuntuu, että se kehitys, mikä täs on ny ruvennu tapahtumaan täs ensimmäisen vuoden aikana, mun mielestä se on ollu niin valtava ku se on oppinu lukemahan ja laskemahan ja..

TT: Niin, monet taidot on kehittyne.

Mi: Joo, niin että mun mielestä se on yhyrelle vuorelle aiva aiva mahadottoman suuri saavutus, ku ottaa huomioon silloin ku se oli kolomen vuoden vanha, niin se ei osannu viä yhtäkää sanaa sanua...

Mi: .. te ootta, pirätte nuo mukulat kyllä sanon suoraan niin paremmas arvos ku tua normaalikoulus. Ehkä siinä on, että te joudutta paneutumahan niiden kans ku on niin paljon enemmän ja tekemään... jotaki semmosta positiivista nimenomaan on... siinä teidän suhtautumises noihin mukuloihin...

Alaluokilla edistytään eniten ja opetus on yksilöllistä

Vanhempien mielestä edistymistä tapahtuu eniten koulun alimmilla luokilla, jolloin opetus on **yksilöllistä ja sopivan tempoista ja monipuolista**. Lapset saavat kokea tuolloin kokea oppimisen elämyksiä.

TT: Mmm... tuotahan markkinoidahan tuota meidän koulua sillä, että oppilas saa siellä yksilöllistä opetusta ja nämä... edellytykset otetaan huomioon. Onko se sun mielestä Jorman kohdalla toteutunu?

Jä: Kyllä mun mielestä. Nyt mä en ihan tiedä tuola yläluokilla, että minkämoista... minkämoista siellä sillä lailla on, mutta niin silloin aluus ainaki kyllä koin torella, että Jorma niinku sai sen opetuksen mitä mä ainaki niinku orotinki että...

Edistystä ei tapahdu lainkaan

Joillakin vanhemmilla on jo hieman etäisyyttä kouluun ja kriittisimmät arvioinnit lapsen kouluajasta tulevatkin heiltä. Vanhemmat kokevat, että heidät pakotettiin siirtämään lapsi erityiskouluun, jossa hän ei varsinkaan isän mielestä edistynyt lainkaan, vaan päinvastoin **taantui tai pysyi paikoillaan** verrattuna yleisopetukseen.

Vi: ...nyt kaunokirjotus ja tämmönen ja justiin tää matematiikka...niin Veikkohan meni viä jumalantahden viime vuosina täällä pitkälle samaa matematiikkaa ku siä mentiin se puolessatoista vuodessa ohi.

TT: Joo.

Vi: Ku se pärjäs siinäki... ja sitä mä ihmettelen sitä hommaa että tota niin että ku se kumminki pärjäs ja sanotahanko kaunokirjotus oli yks asia kans... nii se ei tänä päivänä kirjota yhtään paremmin...siinä tuli hurja sellanen... että alotet tiinko tällä sitte niinku alusta jollaki tavalla se homma... vai mikä se sitten on ollu sellanen... että kyllä siinä taantumaa tuli... ehdottomasti siinä tuli taantumaa.

Isän mielestä opetus **ei ole** tarpeeksi **kurinalaista**, eikä oppilaita saada yrittämään parastaan, vaan päästetään liian helpolla vammaisuutensa vuoksi. Nämä vanhemmat ovat koko kouluajan peräänkuuluttaneet yhteisiä tavoitteita kodille ja koululle sekä yksilöllisempää ja suunnitelmallisempaa otetta koulutyöhön. He ovat lisäksi toivoneet *kirjallista* suunnitelmaa, joka olisi laadittu yhteistyössä opettajan kanssa. Vanhemmat olisivat myös olleet valmiita antamaan omaa tietoaan käytettäväksi opetuksessa, mutta opettajat eivät ottaneet vanhempia partnereina huomioon.

Vä: Niin, kyllähän se on, että kun sitä nyt lapsensa tietää ja tietää mistä se ärsyyntyy, niin siel voi olla koulussa sama tekijä, mikä sitä ärsyttää...että vois jo... opettajalle olis sanonu, että älkää ihmeessä panko hajuvettä korvan taakse... ainakaa sen merkkistä, että se syntyy siitä.

Vi: Niin, sitä mä jäin ainakin kaipaamaan jotakin sellaista... tämmöstä niinku koko ajan... ja sen takia mä vissiin joskus sitte kävin jotaki asiaa vähä sanomaski jostaki asiasta ja saatto tulla joskus väärinkäsityksiä puolin ja toisin... opettajan ja mun kohdalla... tätä meillä kotona kaivattiin... ja on kaivattu vissiin vaimon kans molemmat...jotain tän suuntaista... sellanen ois pitäny olla... justiin, että nii et pitää tiettyyn aikaan mennä se tietty tavote... pitää oppia mitkä asiat... mikkä matikas, mikkä kirjojukses, mikkä lukemises... oppimises yleensä... ja jos ei ne mee... sitte mietittäis...

5.3.2 Koulussa

Sosiaaliset suhteet

Vanhempien kertoman mukaan joillakin erityisoppilailta **ei ole** juurikaan **ystäviä** tai kavereita **koulun ulkopuolella**.

Vä: Kyllähän tässä Veikon ikäsiä olis...tälläkin kujalla, joitten kans vois olla tekemisissä... mutta ei ne oo mitenkää... että aluksi ne oli, mutta... kun me tähän muutettiin, mutta sitte ne kyllä sen huomaa, että Veikko on omaa luokkaansa... ne vähän koitti pikkuisen niinku käydä härnäämässä ja sitten me puututtiin siihen ja sitte ne ei oo käyny härnäämässä enää.

TT: Joo, onko Veikolla kuitenkin muita kavereita?

Vä: Noo, mel... nämä mitä koulusta on tullu...että Jorman kans se on aika palio kaveria ja Jussin kans... siinä ne on sen kaverit

Vanhempien mukaan oppilailla on ystäviä lähinnä omasta koulusta. **Paras ystävä on oman koulun oppilas** ja hänen kanssaan ollaan myös vapaa-aikana. Erään isän mielestä ystävyys-suhteiden *laatu* on tässä koulussa erityisen korkealla.

Mi: Mun mielestä niiden ystävyys-suhteet, ne on melekeen parempii mitä me oomma huomannu tuos "Siskon" ja niiden luokalla...niinku läheisempiä, että onko se kasvatus täällä toisenmoista ku tuolla, että niillä on niinku mun mielestä läheisemmät niinku luokkakaverien kanssa välit ja suhteet...

Lapset myös kaipaavat seuraa itselleen kouluajan ulkopuolella. **Kavereita**, joiden kanssa touhutaan satunnaisesti, on oppilailla muutamia kodin lähiympäristössä. Erityisoppilaiden kavereitten vähäisyys tuli esille myös Haapasalon, Byringin ja Metsäsen (1991) tekemässä selvityksessä.

Koulun sijainti

Erityiskoulu sijaitsee "Lusikkalan" kirkonkylässä itsenäisenä kouluna, jossa toimii myös harjaantumisloukka. Koulun läheisyydessä sijaitsevat lukio ja yläaste. Mukautetun opetuksen ja harjaantumisloukan oppilaat käyvät päivittäin ruokailemassa yläasteen ruokalassa ja toisinaan käyttävät yläasteen liikuntatiloja. Muutamia erityiskoulun oppilaita osallistuu joillekin yleisopetuksen tunneille yläasteella.

Osa vanhemmista toivoo, että erityiskoulu olisi **"tavallisen" koulun läheisyydessä** tai mieluiten samassa tilassa. Se edistäisi vanhempien mielestä eri koulujen ja oppilaiden sosiaalisia suhteita ja kanssakäymistä, helpottaisi tilaongelmia sekä poistaisi turhia ennakkoluuloja ja asenteita. Arvioidessaan koulun sijaintia vanhemmat samalla tuovat esille ajatuksiaan integraatiosta.

Aä: Minäkin periaattees oon sitä mieltä, että monesti se, että siirretähän nää lapset eri rakennuksehen, eri kouluhun niin se on semmonen asia, minkä mäkin haluaisin muuttaa. Et mun mielestä... siis mä ehdottomasti kannatan, että pitää olla erityisopetusta, pitää olla niinku ammattitaitoiset erityisopettajat näille lapsille, mutta se vois olla tuota niin toisen koulun sisällä, mä pikkusen vastustan tätä eri paikas, eri rakennukses omana yksikkönänsä. Et näitten koulujen välistä yhteistyötä ei oo, et sitä pitäis... Minusta tästä erillisyydestä ei oo mitään vastaavaa hyötyä... jos se yhteistyö olis tiiviimpää, niin tuo kaveripiiri on yks iso asia täs tilantees, niin se laajenis kyllä tän puitteis.

Hyvänä asiana pidetään sitä, että erityiskoululaiset käyvät päivittäin "Lusikkalan" yläasteella ruokailemassa eli ovat **jonkin verran tekemisissä yleisopetuksen oppilaiden kanssa**. Saloviidan ym. (1993) tekemässä tutkimuksessa saatiin tulokseksi, että vammaisten lasten vanhemmat arvostavat korkealle sosiaalista vuorovaikutusta vammaisten ja ei-vammaisten lasten välillä. Mobergin (1995, 105) mukaan koulutuksen sijaintipaikalla on tärkeä merkitys erityisesti sosiaalisen integraation kehitykselle. Hänen mielestään fyysinen läheisyys ei kuitenkaan yksinään takaa positiivisen vuorovaikutuksen syntymistä vammaisten ja vammaattomien oppilaiden välille.

Opetusta erikseen vai yhdessä?

Ne vanhemmat, joiden lapsi aloitti koulunsa mukautetussa opetuksessa, haluavat säilyttää erityisopetuksen **entisellään, fyysisesti erillään muista kouluista**. He toivovat, että erityisoppilaita ei siirretä yleisopetuksen edes tukitoimilla.

He epäilevät, että lapsi ei edistyisi muiden oppilaiden tahdissa yleisopetuksessa. Myös erityisoppilaiden kiusaamista pelätään.

Jä: Kyllä ne jää sitte niin jäläkehen tai sillai että eihän ne voi millää sielä kehittyä ja kuka niitä jaksaa opettaa ja.

TT: Joo.

Jä: Isoos luokas...

Mi: ... ku meillä tämmönen mahadollisuus on täs yhteiskunnas, että pystytähän ottamahan noita niinku vähempiosaasia ja heikompia... nii kuinka hieno asia tämä mun mielestä on... suurenmoinen asia...toivotahan, että tämmönen saa jatkua, ettei varojen puutteen takia jouduta mihinkähän...supistamahan tai sel-laasta...

Mä: Mä pelekäsin sitä vaihtoehtoa tosissani kun opettaja tosiaan sano, että Maire on niin kehittyny. Mä sanoinki opettajalle, etteihän Mairea vain siirretä täältä koulusta pois. Että mulle tuli niinku sellanen hätä, ettei vain lähetä siirtämähän.

Vanhemmat ovat myös huolissaan koulujärjestelmän säästötoimenpiteistä ja pelkäävät erityisopetuksen supistuksia.

Mi: ... toivotahan, että ei ikinä tuu sellasta tilannetta, että tämä pitäis lakkauttaa tai lopettaa tai supistaa... päinvastoon kyllä se on tuo niin kova rytmi tuo nuon, että siinä pitää olla... olla tota noin... kovasta puusta ku sielä pärjää...

Yleisopetuksessa aloittaneiden lasten vanhemmat kannattavat **erityisopetuksen antamista yleisopetuksessa**. Vaikka vanhemmat arvostavat erityisopetusta, he toivovat, että esimerkiksi osa oppiaineista mukautettaisiin ja muissa aineissa edettäisiin yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Nämä vanhemmat olisivat myös valmiita siirtämään lapsensa yleisopetukseen tukitoimilla.

Aä: ...koulunkäyntiavustaja... niin koulunkäyntiavustajan hän olis tarvinnu varmaan aika monella tunnilla ihan tukena ja sitte tuota niin kyl hän varmaan niinkun olis tarvinnu erityisopettajaa sen oman opettajan ohella näitten tavoitteiden valmistelussa ja sitte ihan täs kun tehdään tän tyyppisiä, että olis saanu oman tasoisia tehtäviänsä ja testauksia näin että... mä jotenkin koen, että Allikaan kohdalla ehkä ei niin aivan mahdottomia määriä.. että mä uskon, että on aineita, missä Alli menis ilman erityisopetusta normaaliluokas, mutta ymmärrän, että hän tarttis ehdottomasti erityisopetusta ja sitä, että siinä on niinku joku tämmönen koulunkäyntiavustaja...niin varmasti pitäs olla niinku tukena pitkällekin.

TT: Jos tällänen vaihtoehto olis mahdollinen, niin olisitko sä valmis sellaseen?

Aä: Olisin... kyllä mä olisin siihen valmis siirtymään...

Vanhemmat tarkentavat kuitenkin, että aivan kaikkia vammaisia oppilaita ei voisi siirtää yleisopetukseen edes tukitoimilla. Esim. syvästi kehitysvammaisia ei siirrettäisi. Koskelan (1996) tekemässä tutkimuksessa kaikki haastatellut erityisoppilaiden vanhemmat kannattivat integraatiota ja erityisoppilaille tukitoimia yleisopetukseen. Saloviidan ym. (1993) suorittamassa tutkimuksessa vammaisten oppilaiden vanhemmista integraation kannattajia oli 40 - 60 % (N=72).

Kiusaaminen

Olweus (1992, 15) määrittelee kiusaamisen: "Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille." Opetusministeriön teettämän tutkimuksen mukaan Suomessa esiintyy koulukiusaamista kaikissa koulumuodoissa ja kaikkialla Suomessa. Koulun koolla tai sijainnilla ei ole merkittävää eroa. (Penttilä 1993.)

Vanhemmat kertovat, että heidän lastaan **ei ole kiusattu**. Kaikki vanhemmat ovat kuitenkin kuulleet, että jotakin koulun oppilasta olisi kiusattu. Kiusaaminen on ollut lähinnä nimittelyä.

Yhtä lasta on sen sijaan **kiusattu** kouluaikana. Kiusaaminen on tapahtunut alemmilla luokilla, jolloin lapsi on tullut itkien kotiin ja kertonut, että häntä on nimitelty koulun nimestä johdetulla haukkumanimellä. Ylemmillä luokilla kiusaamista on tapahtunut vähemmän ja isän kertoman mukaan lapsi on osannut paremmin vastata kiusaamiseen.

Vi: Veikko on ollu monta kertaa... tullu itkien kotia kyllä että... siinä se on oikein maininnukki nimeltä, mutta ku en mä tunne niitä sitte niitä muksuja tos niin... mut kumminkin...

Koulun maine

Vanhemmat ovat törmänneet ihmisten negatiivisiin asenteisiin eniten lapsen erityiskoulun aloitusvaiheessa.

Jä: Se voi olla, että ihmisillä ei oo viä tietoakaa, että ne kuvitteloo jotaki.

TT: Mmm. Mitähän ne mahtaa kuvitella?

Jä: Ni, justihin sitä ku siel on... ehkä justihin sitä ku siel on vammaasia ja

TT: Mmm

Jä: Non erilaasia ne lapset ja

TT: Joo

Jä: Mutta en oo kyllä nyt hetkehen joutunu sellaaasehen tilanteeseen, että olisin kuullu jotaki, mutta silloin aluuksi joskus vähä kuulu, mutta...

TT: Minkälaisia?

Jä: Justihin sitä, että vammaasten joukkohon ja... että sinnekö te sen jätättä?

TT: Mistä se sun mielestä tulee tää, että katsotaan, että se on vammaisten koulu?

Jä: Ehkä, emmä oikeen tiä. Sillon joku käsitys, joka on tullu ja sitte jos sielä on ollu ny joku yks vammaanen pyörätuolipotilas niin sitte yleistetähän.

Mi: ... sen kokeman perusteella kyllä mä annan täyden kympin niin opettajille kouluille, että jos maineen perusteella niin tuota voidahan arvostella, niin mainet ei oo kyllä ... voi sanua, että se ei yhtään pirä paikkaansa siihen, mitä se koulu on torellisuudessa...

Vanhemmat tiedostavat positiivisen ja totuudenmukaisen erityiskoulumielikuvan luomisen tärkeyden.

Mi: Se on kyllä hyvin tärkeää, jotta tästä koulusta enemmän tota noin... tehtäis sanotahan työtä, niinku se oli aika hyvä se lehtileike [aukeama paikallis-lehdessä erityiskoulusta] minkä teitte... se oli oikein hyvä, mutta tota noin mun mielestä kyllä enemmän sais julkisuutta mun mielestä tuota noin saada tämä koulu... justihin tämän kaiken sen hyvän... mä en ainakaa tällä hetkellä tiä mitään huonua puolta...

Oppilaan tulevaisuus

Ykkösluokkalaisen Mairen vanhempien haastatteluissa ei edetä vielä jatko-opintoihin saakka. Muilla vanhemmilla on melko selkeitä ajatuksia lapsensa jatkokoulutuksesta. Pariskunnista kaksi kertoo olevansa valmiita tukemaan lastaan myös aikuisiällä esimerkiksi tarjoamalla työpaikan tai asunnon kotoa. Äideillä on selkeä toive siitä, että lapsi lähtee jatko-opintoihin **ammattilliseen kouluun** erityiskoulun jälkeen. Äidit pitävät tärkeänä, että lapsi pääsee jatkokoulutukseen ja saa ammatin. On tärkeitä, että nuori voi elää itsenäistä elämää ja elättää itse itsensä. Isät arvelevat, että lapsen jatko-opiskelupaikkana tulee olemaan joko **ammattikoulun erityislinjan tai erityisammattikoulun.**

Ji: Ja nyt ku se on puhunu, että ku koulu loppuu, hän menöö sitte puusepäksi.

TT: Ahaa, Jormalla on niinku selvät...

Ji: Joo, on, on, on...ett hänestä tuloo puuseppä.

TT: Mnn, no mitäs sä aattelet siitä ?

Ji: No onhan ny selvät kaikki ...ei mitään, "Puukkolahan" jos pääsöö sinne puuseppälinjalle. Linja-autolle tuosta vaan ja sinne ja takasi.

TT: Joo.

Ji: Eherottomasti.

Yhdellä pariskunnalla on pessimistinen näkemys erityisoppilaiden tulevaisuudesta, koska kun seuraa ihan noita, joilla ei mitään ongelmia oo, ni vaikeeta se on niilläki, ni saati sitten muilla. Vanhemmillä oli kertomansa mukaan aikaisemmin positiivisempi käsitys jatko-opinnosta ja lapsen tulevaisuudesta. Nämä vanhemmat pitävät melko epätodennäköisenä, että oma lapsi eläisi joskus työssä käyvänä, itsenäisenä aikuisena. Isä toivoo, että lapsi pääsee ammattiin valmistaviin jatko-opintoihin, joskaan koulutus ei takaa lapselle työpaikkaa. Isä vastustaa jyrkästi sitä, että lapsesta tehtäisiin jo nyt eläkeläinen, kuten hänelle on ehdotettu.

Vi: ... mulla on nyt niin pessimistinen kuva tänä päivänä, et ei ... kyllä tarttekaan ajatella et mitään... jos se vaikka käviski ammattikoulun, niin ei se takaa yhtää mitää...

6. POHDINTAA

Tarkastelin tässä tutkimuksessa EMU-oppilaiden vanhempien ajatuksia ja arvioin-teja yhteistyöstä ammatti-ihmisten kanssa, erityiskoulusijoituksesta, omasta osallistumisestaan lapsen koulunkäyntiin sekä lapsen koulunkäynnistä haastat-teluhetkellä. Tutkimukseni kohteina olivat neljän mukautetussa erityisopetuksessa opiskelevan tai opiskelleen eri ikäisen oppilaan molempien vanhempien haastat-telut eli yhteensä kahdeksan vanhemman haastattelut. Tutkimukseni aineisto oli hyvin rikas ja värikäs, vaikka osallisina oli vain neljän oppilaan molemmat vanhemmat. Tuomo Tenhunen, joka keräsi aineistoa omaa jatkotutkimustaan varten, oli koonnut antoisan ja hedelmällisen aineiston. Hän oli saanut myös isät puhumaan avoimesti ajatuksistaan ja tunteistaan, mikä minulta ei varmastikaan olisi yhtä hyvin onnistunut. Uskon, että Tenhusen miellyttävä ja rauhallinen tyyli haastatella on juuri sitä, mitä Bogdan ja Biklen (1982,136) kuvailevat; hyvät haastattelut ovat niitä, joissa haastattelun kohteet ovat rentoutuneita ja kertovat vapautuneesti omia näkemyksiään.

Kun mietitään erityislapsen koulusijoitusta, vanhemmat ovat vuorovaikutuksessa useiden eri ammatti-ihmisten kanssa. Haastatelluista vanhemmista kaikilla oli kokemuksia yhteistyöstä koulupäätökseen liittyvien ammatti-ihmisten kanssa. Osalla vanhemmista yhteistyökokemukset olivat melko positiivisia, mutta joiden-kin vanhempien kokemukset olivat hyvin negatiivissävyisiä. Tavoitteena tulisi olla, että jokainen vanhempi tuntisi tehneensä *yhteistyötä* ammatti-ihmisten kanssa ja saaneensa tukea ja neuvoja vaikeassa tilanteessaan. Lapsen tulo tai siirtyminen erityiskouluun on vanhemmille erittäin vaikea asia (ks. Koskela 1996), joten koulupäätökseen liittyvissä asioissa hienotunteisuus ja ammattimaisuus ovat ammatti-ihmisille tärkeitä ominaisuuksia. Vanhemmat odottavat ja tarvitsevat hyväksyntää ja ymmärrystä sekä luotettavaa ja totuudenmukaista tietoa. He toivovat tulevansa huomioituiksi ehdotuksineen ja toiveineen.

On yleismaailmallinen ilmiö, että vammaisten lasten vanhemmat ovat tyytymättömiä yhteistyöhönsä ammatti-ihmisten kanssa (Seligman 1979, 75). Myös Suomessa voitaisiin kiinnittää enemmän huomioita siihen, että *kaikki* lapsen kasvatukseen ja opetukseen liittyvät tahot (vanhemmat, opettaja, kasvatus- ja perheneuvola, mahdolliset kuntouttajat ja terapeutit jne.) toimisivat yhteistyötä tehden kohti yhdessä asetettuja päämääriä. Mahdollisimman varhain aloitettu joustava ja avoin yhteistyö ammatti-ihmisten ja perheen välillä sekä perhekeskeisen mallin (Määttä 1996, 507) käyttäminen yhteistyössä tuottaisi myös vanhempia paremmin tyydyttävän lopputuloksen.

Kun erityiskoulusijoitusta mietitään on erityiskoululla tärkeä tehtävä vakuuttaa vanhemmat koulun oikeellisuudesta ja tarpeellisuudesta omalle lapselleen. Hyvin valmistautunut henkilökunta antaa vanhemmille ensimmäisen positiivisen mielikuvan koulusta jo tutustumistilanteessa sekä toivottaa erityislapsen vanhemmat tervetulleiksi uuteen, tärkeään yhteisöön.

Tutkimukseni löydöistä oli mielenkiintoista huomata miten vanhempien mielipiteet ja arvioinnit vaihtelivat sen mukaan, miten kauan lapsi oli mukautetussa erityisopetuksessa ollut; mitä vähemmän aikaa mukana, sitä positiivisemmat arvioinnit. Vaikka aineistoni oli varsin pieni, löydös mietitytti silti kovasti. Mitkä ovat ne keinot, joilla vanhempien mielenkiinto ja innostus osallistumiseen saataisiin pysymään korkealla myös ylemmillä luokilla? Jäin miettimään myös sitä, miksi vanhemmilla on käsitys, että edistymistä ei tapahdu enää yläluokilla? Saavuttaako mukautetun opetuksen oppilas oppimismaksiminsa jo alaluokilla? Tapahtuuko *opetuksessa* jotakin erityistä siirryttäessä ala-asteelta yläasteelle? Olisi mielenkiintoista tutkia perusteellisemmin onko useammilla yläluokkalaisten oppilaiden vanhemmilla samanlainen käsitys lapsensa edistymisestä kuin tutkimukseen osallistuneilla vanhemmilla. Myös vanhempien arviointia lapsen koulunkäynnistä pitäisi seurata useamman vuoden aikana, että mahdollisen mielipidemuutoksen ajankohdan voisi määrittää tarkemmin.

Erityisopetuksen julkinen kuva on viimeaikaisten ikävien tapahtumien (Tabasco yms. tapaukset) vuoksi saanut kielteisen leiman ja tullut väärinymmärretyksi. Totuudenmukainen tiedottaminen ja asennekasvatus on sen vuoksi varsinkin tällä hetkellä erityisen tärkeitä. Tosiasioiden tietäminen saattaisi helpottaa vanhempien osalta myös erityiskoulupäätöksien tekemistä sekä koulujen osalta yleis- ja erityisopetuksen limittämistä tehokkaammin toisiinsa. Yhteiskunnan tulee saada totuudenmukaista, avointa ja positiivista tietoa siitä, mikä erityiskoulu on ja mitä siellä tapahtuu. Tiedotus voi olla esim. lehtiartikkeleita, avointen ovien päiviä, erilaisia julkisia tapahtumia tai tilaisuuksia jne. Myös yleisopetuksen opettajien, oppilaiden ja lasten vanhempien tietoa erityisopetuksesta, erityiskouluista ja erityisoppilaista voitaisiin lisätä ja pyrkiä pienentämään sitä kuilua, joka koulujen välillä tuntuu olevan. Luokanopettajien koulutuksessa aikuisten välisten vuorovaikutustaitojen opiskelua ja harjoittelua sekä erityispedagogista tietoutta voisi olla enemmän.

Muutamit aineistostani nousseista löydöistä yllättivät minut, vaikka alunperin yritin olla tekemättä etukäteisoletuksia. Yllättävintä oli se, että henkilökohtaisia kasvatus- ja opetussuunnitelmia ei oppilailla ollut, eivätkä isät olleet kovin innokkaita niiden laadintaan. Myös se, että vain harvoja erityisoppilaita näiden tuloksien mukaan kiusataan, oli yllättävä tieto. Löydöistä paljastuu myös, että ainakaan nämä vanhemmat eivät osallistu varsinaiseen opetustilanteeseen luokassa tai muualla. Opetussuunnitelmien laadinnassa on mahdollista nykyisin kiinnittää enemmän huomiota siihen, että oppilaiden vanhempien tietoja ja taitoja käytettäisiin hyväksi opetuksessa.

Mukavinta yhteistoimintamuotoa, kahdenkeskistä neuvottelua opettajan ja vanhempien välillä kannattaa näiden tuloksien mukaan erityisesti suosia. Myös epävirallisia tapaamisia opettajien ja vanhempien välillä voidaan käyttää, koska ne ovat varsin hedelmällisiä hetkiä oppia tuntemaan toinen toistaan ja näissä tilanteissa on ehkä helpompi luoda pohjaa Johanssonin ja Wallenberg-Orvingin (1993, 44) kaipaamalle avoimelle kommunikaatiolle.

Suuria joukkovanhempainiltoja, pakkopullatapaamisia, ei näiden tuloksien mukaan kannattaisi pitää lainkaan, koska suurin osa vanhemmista oli niihin tyytymätön.

Lukuisat keskusteluni Tuomo Tenhusen kanssa lisäsivät tietouttani tämän erityiskoulun käytännöistä, mutta uskon, että esimerkiksi kenttämuistiinpanot olisivat auttaneet minua saamaan vielä syvällisemmän käsityksen haastatteluhetken atmosfääristä sekä vanhempien mielipiteistä ja arvioinneista. Aineistoni oli myös varsin pieni, joten yleistyksiä ei vanhempien mielipiteistä ja arvioinneista ilman lisätutkimuksia voi tehdä. Sain tuloksista kuitenkin omaan työskentelyyni arvokasta tietoa ja varmuutta siitä, että erityislapsen vanhempia tulee kohdella tasa-arvoisina ja toivottuina yhteistyökumppaneina. Tutkimustulokseni vakuuttivat minut myös siitä, että tulen työssäni korostamaan yhteistyötaitojen laatua ja merkitystä moniammatillisessa yhteistyössä erityislapsen perheen parhaaksi.

LÄHTEET

- Aho, S. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 16. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A: 71.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Juva: WSOY.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Aulamo, K. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun ala-asteella maaseudulla ja kaupungissa vanhempien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1982. Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon inc.
- Broadhurst, M. & Harris, S. 1991. Special Education: A guide for parents and advocates. Portland: Orecon Advocacy Center.
- Dowling, E. & Osborne, E. 1994. The Family & The School. A Joint Systems Approach to Problems with Children. London: Routledge.
- Ferguson, P. & Ferguson, D. 1987. Parents and Professionals. Teoksessa P. Knocblock Understanding Exceptional Children and Youth. Boston: Little, Brown and Co, 346 - 391.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. 1995. Sometimes Separate Is Better. Educational Leadership 52 (4) 22 - 26.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haapasalo, S., Byring, R. & Metsänen, P. 1991. Erityisluokan oppilas. Mukautetun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten kuntoutustutkimus 28. Helsinki: Yliopistopaino.
- Harju, T. & Rinta, J. 1988. Ammattikoulusta vuosina 1982 ja 1983 valmistuneiden apukoululaisten yhteiskuntaan integroituminen. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Hegarty, S. 1987. Special Needs in Ordinary Schools. Meeting Special Needs in Ordinary Schools. Guilford and King's Lynn: Bibbles Ltd.
- Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. 1984. Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School. Surrey: Bibbles Ltd.

- Husso, M-L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus 1. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen: ongelmat ja mittarit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 161.
- Jaatinen, T. 1986. Erityisopettajan ja kodin yhteistyö. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Jahnukainen, M. 1996. Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen jatkokoulutusvirrat. Teoksessa Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen arviointi 2. Helsinki: Yliopistopaino, 239 - 249.
- Johansson, G. & Wahlberg-Orving, K. 1993. Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter från elever, föräldrars och läräres arbete. Pedagogiska institutionen. Umeå Universitet. Luleå: Högskolan Tryckeri.
- Kari, J. (toim.) 1991. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Keller, H. 1987. Intellectual and Cognitive Development. Teoksessa P. Knockblock Understanding Exceptional Children and Youth. Boston: Little, Brown and Co, 98 - 162.
- Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1986. Erikseen ja integroituna: erityisopetus ja -oppilaat suomalaisessa koulujärjestelmässä 1910 - 1985. Sosiologia 23 (4), 295 - 311.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 53.
- Koivumäki, S., Korpinen, E. & Pekkala, E. 1980. Vanhempien ja opettajan henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 152.
- Korpinen, E. 1989. Kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen - haaste opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle. Teoksessa Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 34, 181 - 192.
- Korpinen, E., Husso, M-L. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus II. Yhteistyön toteutuminen peruskoulun ala-asteella, opettajien ja vanhempien käsitykset yhteistyön tehtävistä, vanhempien asennoituminen sekä yhteistyöaktiivisuuteen yhteydessä olevista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 162.

- Korpinen, R., Korpinen, E. & Husso, M-L. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus III. Opettajien ja oppilaiden huoltajien käsityksiä yhteistyön esteistä sekä kodin ja koulun yhteistyön kehittämisestä: käytännön järjestelyt, yhteistyömuodot ja yhteistyösisällöt. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 163.
- Koskela, H. 1996. Erityiskoulusiirto - vaikea vaihtoehto vanhemmille. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Kuntala, I. & Pitkänen, E. 1993. Kodin ja koulun välinen yhteistyö mukautetussa erityisopetuksessa: Yhteistyön tarkastelua IEP-mallin mukaan. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Ladonlahti, T. 1991. Koulussa aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi, vanhempien kasvatuskäytännöt ja yhteistyö koulun kanssa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Laitinen, P. & Luukkainen, M. 1995. Taipuuko tammi - muuttuuko koulu? Vaasalaisten peruskoulun ala-asteen oppilaiden vanhempien käsityksiä koulusta ja sen kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: SAGE.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK - kustannus.
- Matilainen, P. & Vehmas, S. 1994. Heikkojen etuoikeus vai epäkelvojen kaatopaikka? Apukoulun historiallista tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Raportti 49.
- McGonigel, M., Kaufman, R. & Johnson, B. 1991. Guidelines and Recommended Practices for the Individualized Family Service Plan. Maryland: NEC*TAS and ACCH.
- Moberg, S. 1995. Integraatiota - uskon vai tiedon pohjalta. Teoksessa Erityisopetuksen 19. Pohjoismainen kongressi 3. - 5.8.1994. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 91 - 111.
- Morsink, C. Thomas, C. & Correa, V. 1991. Interactive teaming. Consultation and Collaboration in Special Programs. New York: MacMillan Publishing Co.
- Mänty, T. 1995. Ammatillisella erityisopetuksella tuloksiin. Vuosina 1989 ja 1994 ammatillisesta erityisopetuksesta valmistuneiden elämäntilanne keväällä 1995. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Määttä, P. 1996. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen arviointi 2. Helsinki: Yliopistopaino, 501 - 511.

- Nokelainen, L. 1990. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa S. Ervasti Tapaamme koululla: oheisaineistoa opettajalle. Vantaa: UKP, 4 - 7.
- Oksala, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyö erityisopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Otava.
- Osborne, E. 1959. The Parent - Teacher partnership. Columbia University. New York: Bureau of Publications.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi? Keuruu: Otava.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: SAGE.
- Pearson, L. & Lindsay, G. 1986. Special Needs in the Primary School Identification and Intervention. Exeter: A. Wheaton & Co.
- Perske, R. & Perske, M. 1987. Hope for the Families. New Directions for Parents of Persons with Retardation or Other Disabilities. Nashville: Abingdon Press.
- Penttilä, E. 1993. Koulukiusaamista koskeva selvitysmiehen raportti. Opetusministeriön raportti. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peruskouluasetus 718/12.10.1984
- Peruskoululaki 476/27.5.1983
- Peruskoululaki 171/25.1.1991
- Peruskoululaki 707/3.8. 1992
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Imatra: Ylä-Vuoksi Oy.
- Poussa, L. (toim.) 1993. Sosiaali- ja vammaispolitiikka Euroopan Yhteisöissä. Helsinki: Invalidiliiton julkaisu.
- Ribom, L. 1993. Föräldraperspektiv på skolan. En analys från två håll. Stockholm: Gotab.
- Rosti, T. & Rämö, U. 1985. Ruotsista Suomeen palanneiden oppilaiden vanhempien kokemuksia ja käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Runsas, R. (toim.) 1991. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Jyväskylä: Gummerus.

- Salminen, J. 1996. Miten ammatilliset oppilaitokset toteuttavat erityisopetusta. Teoksessa Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen arviointi 2. Helsinki: Yliopistopaino, 355 - 362.
- Saloviita, T., Hernesaho, K., Hilmola-Rytioja, S., Kaakkuriniemi, P., Rydman, S., Siikala, R. & Tenhunen, T. 1993. Erityisopetuksen laadun osoittimet. Mitä vanhemmat ja erityisopettajat ajattelevat. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Tutkimus 45.
- Saresma, U. 1996. Ammatillisten oppilaitosten toiminta. Teoksessa Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen arviointi 2. Helsinki: Yliopistopaino, 363 - 369.
- Seligman, M. 1979. Strategies for Helping Parents of Exceptional Children. A guide for Teachers. New York: The Free Press.
- Shanker, A. 1995. Full Inclusion Is Neither Free Nor Appropriate. Educational Leadership 52 (4) 21.
- Simeonsson, N. & Lorimer, M. 1994. A Manual For Parents. Supporting smooth transitions for your young child with disabilities. North Carolina: Frank Porter Graham child development Center.
- Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:10.
- Stacey, M. 1991. Parents and Teachers Together. Suffolk: Edmundsbury Press Ltd.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Newbury Park: SAGE.
- Stephens, T., Blackhurst, A. & Magliocca, L. 1988. Teaching Mainstreamed Students. Exeter: A. Wheaton & Co.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. Kasvatus 23 (3), 276 - 280.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West-Point Oy, 9 - 55.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen. Helsingin kaupunkin opetusviraston julkaisusarja A 9.
- Tenhunen, T. 1993. Yhteistyön koettu tärkeys harjaantumisopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.

- Topping, K. 1986. Parents as Educators. Training parents to teach their children. Kent: Mackays of Chatman Ltd.
- Topping, K. & Wolfendale, S. 1985. Parental Involvement in Children's Reading. Worcester: Billing & Sons Ltd.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Uusitalo, R. (toim.) 1981. Koti ja koulu yhteistyössä. Yhteiskasvatustutkimus, osaraportti I. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitoksen monisteita 35.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Viikeri. Erityisopetus. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Virtanen, P. & Ratilainen, A. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994 - 1995. Teoksessa Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen arviointi 2. Helsinki: Yliopistopaino, 53 - 64.