

AUTISTINEN OPPILAS YLEISOPETUKSESSA

- tapaustutkimus autistisesta oppilaasta peruskoulun 3.luokalla

Tero Kujala

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syksy 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kujala Tero: Autistinen oppilas yleisopetuksessa. Tapaustutkimus autistisesta oppilaasta peruskoulun kolmannella luokalla. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto, Syksy 2001.

Tämän tutkimuksen päätehtävänä on kuvata autistisen oppilaan integraation toteutusta peruskoulun kolmannella luokalla. Tutkimus on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena ja tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua, sosiometristä mittausta sekä erilaisia kirjallisia dokumentteja.

Tutkimukseni mukaan autistisen oppilaan integraatio yleisopetukseen oli toteutunut ja onnistunut hyvin. Autistisen oppilaan oppimisvalmiudet, kasvatus- ja opetushenkilöstön ammattitaito, yhteistyökyky ja sitoutuminen integraation toteuttamiseen olivat merkittävimmät tekijät onnistuneen integraation toteutumisessa. Koulunkäyntiavustajaa pidettiin välttämättömänä tukitoimena autistisen oppilaan integraation kannalta. Koulunkäyntiavustajan lisäksi keskeisimmiksi tukitoimiksi nousivat tukiopetus- ja jakotunnit, erilaiset opetusjärjestelyt sekä päivittäinen toiminnan strukturointi. Suurimmat vaikeudet autistisella oppilaalla oli kommunikaatiotilanteissa, lähinnä ohjeiden ymmärtämisessä, sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, joissakin siirtymätilanteissa ja erilaisten tunteenpurkausten käsittelemisessä. Nämä tilanteet koettiin haasteellisimmiksi myös integraation toteuttamisen kannalta. Toisaalta onnistuneen integraation tunnusmerkkejä olivat juuri autistisen oppilaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittyminen sekä oppilaan jaksamisen, oppimisen ja tunnereaktioiden hallitsemisen kehittyminen. Luokan kannalta tarkasteltuna autistisen oppilaan integraatio näkyi sosiaalisen integraation kehittymisenä. Integroitua oppilasta pidettiin tasa-arvoisena ryhmän jäsenenä. Riittävien tukitoimien tukemana autistisen oppilaan arvioitiin suorittavan oppivelvollisuutensa loppuun yleisopetukseen integroituneena.

Avainsanat: autismi, autismiopetus, autistinen oppilas, integraatio, inklusio

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TEORIATAUSTA	6
2.1	Mitä on autismi?	6
2.2	Autismin syyt	8
2.3	Autististen henkilöiden kuntoutus ja opetus	9
2.3.1	Autistisen oppilaan avustaminen	11
2.3.2	HOJKS - henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma	12
2.4	Integraatio ja inklusiivinen kasvatus	15
2.4.1	Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen muotoja	15
2.4.2	Integraation toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä	17
2.4.3	Onnistuneen integraation tunnusmerkkejä	19
2.5	Autististen oppilaiden integraatio	20
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
4.1	Tutkimusmenetelmä	24
4.1.1	Kvalitatiivisen tutkimuksen piirteistä ja luotettavuudesta	24
4.1.2	Kvalitatiivinen tapaustutkimus	25
4.2	Tutkimuksen kohde ja aineiston keruu	26
4.2.1	Tutkimushaastattelut	27
4.2.2	Sosiometrinen mittaus	28
4.3	Tutkimusaineiston analysointi	29
4.4	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	30
5	LÖYDÖKSET	33
5.1	Autistisen oppilaan kuvaus	33

5.2	Autistisen oppilaan opetuksen järjestäminen	34
5.2.1	Miksi autistinen oppilas opiskelee yleisopetuksessa?	34
5.2.2	Millaista erityistukea autistinen oppilas tarvitsee?	36
5.2.3	Millaiset ovat opetuksen sisällöt?	40
5.2.4	Millaisin yhteistyötoimin tuetaan autistisen oppilaan opetusta?	42
5.3	Autistisen oppilaan integraation toteutuminen	44
5.3.1	Mikä on ollut erityisen haasteellista tai ongelmallista autistisen oppilaan integroinnissa?	44
5.3.2	Mikä on ollut erityisen onnistunutta autistisen oppilaan integroinnissa?	48
5.3.3	Miten luokan ja autistisen oppilaan sosiaaliset suhteet ovat kehittyneet integroinnin aikana?	52
5.3.4	Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet autistisen oppilaan integraation kehittymiseen?	59
5.4	Autistisen oppilaan opetuksen järjestäminen tulevaisuudessa	61
5.4.1	Miten autistisen oppilaan opetus järjestetään lähitulevaisuudessa ala-asteella?	61
5.4.2	Miten autistisen oppilaan opetus järjestetään yläasteella?	65
5.4.3	Miten autistisen oppilaan integraatiota voitaisiin kehittää?	68
6	POHDINTA	70
6.1	Tutkimusmenetelmän arviointia	70
6.2	Tutkimustulosten tarkastelua	71
	LÄHTEET	78
	LIITTEET	82

1 JOHDANTO

Integraatio ja inklusiivinen kasvatus ovat viime aikoina olleet esillä erityispedagogisissa kasvatus- ja opetuskeskusteluissa. 'Yhteinen koulu kaikille' on inklusiivisen kasvatuksen lähtökohta. Erityisopetuksessa on kuitenkin joitakin ryhmiä, jotka ovat selkeästi olleet segregoituneina omiin opetusryhmiinsä. Autistiset oppilaat ovat yksi tällainen erityistä kasvatusta ja opetusta tarvitseva ryhmä. Autismiopetus ja etenkin autististen oppilaiden integrointi yleisopetukseen ovat haasteellisia tehtäviä niin erityisopettajan kuin luokanopettajankin näkökulmasta.

Itse olen työskennellyt muutaman vuoden lastentarhanopettajana autististen oppilaiden erityisryhmässä. Työni kautta olen seurannut varsin läheltä autismiopetusta ja sen kehittymistä. Integraatiokysymykset ovat aiheuttaneet keskustelua useissa yhteistyöpalavereissa, joihin olen osallistunut yhdessä autististen oppilaiden vanhempien ja autismiluokan henkilökunnan kanssa. Integraatio koetaan varsin tärkeäksi niin oppilaan tiedollisen kuin sosiaalisenkin kehityksen kannalta. Kuitenkin yhä edelleen autististen oppilaiden kokoaikainen integraatio perusopetukseen on vähäistä. Autistiset oppilaat koetaan usein liian haasteellisiksi ja heidän katsotaan tarvitsevan erityisen jatkuvaa ja yksilöllistä tukea oppimisessaan. Nämä autistisen oppilaan integraatiota koskevat keskustelut ja kysymykset loivat pohjan omalle tutkimushankkeelleni.

Tapaustutkimuksessani kuvaan autistisen oppilaan kokoaikaisen integraation toteutusta peruskoulun kolmannella luokalla. Tutkimustuloksieni pohjalta pyrin selvittämään miten autistisen oppilaan opetus on järjestetty, miten oppilaan kokoaikainen integraatio on toteutunut sekä miten autistisen oppilaan opetus tulevaisuudessa aiotaan järjestää.

2 TEORIATAUSTA

2.1 Mitä on autismi?

Autismi on lapsen neurologisen kehityksen häiriöön perustuva oireyhtymä, jonka vaikutukset näkyvät käyttäytymisessä. Autismiin kuuluu erilaisia oireyhtymiä, joissa älyllinen ja toiminnallinen kapasiteetti vaihtelee paljon. Nimitys autistinen oireyhtymä kertoo, ettei ole kyse tarkkaan rajatusta sairaudesta, vaan tietyistä piirteistä koostuvasta käyttäytymiskuvasta, joka on monimuotoinen ja yksilöllinen. Autistinen oireyhtymä on elinikäinen. (Kulomäki 1992, 4-5; Kerola & Timonen 2001, 309.) Autistisen oireyhtymän yksilöllisyys aiheutuu mm. autistisen henkilön iästä, kehitystasosta, mahdollisista neurologisista tai muista sairauksista ja vammoista sekä saadusta kuntoutuksesta ja opetuksesta. Autismia esiintyy pojilla 3-4 kertaa enemmän kuin tytöillä. (Ikonen & Suomi 1998, 54.)

Autismin seurauksena yksilön käyttäytymisessä havaitaan yhdistelmä seuraavia vaikeuksia:

- 1) puuttuva tai poikkeava sosiaalinen vuorovaikutus
- 2) puuttuva tai poikkeava kielellinen/ei-kielellinen vuorovaikutus
- 3) rajoittunut, toistava käyttäytyminen
- 4) poikkeavia reaktioita aistiärsykkeisiin

Edellä esitetyt ongelmat esiintyvät erilaisina yhdistelminä eri yksilöillä, vaihdellen hyvin lieväasteisista ja vaikeasti havaittavista hyvin vakaviin ja selvästi havaittaviin ongelmiin. (Ikonen & Suomi 1998, 53.)

Sosiaalinen kehitys autistisilla henkilöillä vaihtelee yksilöittäin lähes normaalista erittäin poikkeavaan. Autistisilta henkilöiltä puuttuu joko kokonaan tai osittain kyky ymmärtää toisten ihmisten mielen toimintoja. Myös omien ja muiden ihmisten tunteiden ymmärtäminen ja tunnistaminen on vaikeata. Autistinen henkilö toimii usein hyvin omaehtoisesti eikä ymmärrä sosiaalisen kanssakäymisen pelisääntöjä. Autistiselle henkilölle on hyvin tyypillistä se, että hän oleskelee yksikseen erillään toisista ja näyttää

olevan ikään kuin omilla maailmoissaan, vaikka hän olisi hyvinkin lähellä. Sosiaalisen kanssakäymisen mukaan autistiset henkilöt voidaan jakaa eristäytyjiin, passiivisiin sekä aktiivisiin ja erikoisiin. (Heikura-Pulkkinen, Honka & Varpula 2000, 5; Kerola & Timonen 2001, 311.)

Eristäytyjät n. 50 % autisteista	Passiiviset n. 25 % autisteista	Aktiiviset ja erikoiset n. 25 % autisteista
elävät omilla oloissaan	kyvykkäitä, sopeutuvia, oppimiskykyisiä	ei tunnisteta aina autisteiksi
arkirutiinien muutokset vaikeita	vuorovaikutus ja toiminta ympäristön kanssa on melko itsenäistä	toiminta on lähes normaalia
heikot kielelliset valmiudet	äkilliset muutokset ovat vaikeita	vaikeuksia ymmärtää ympäristöä, kommunikaatiota, toisten käyttäytymistä
tarvitsee jatkuvaa ympäristön tukea, huolenpitoa ja mukauttamista		käyttäytyminen itsekeskeistä ja usein estotonta ja hämmentävää

Kuvio 1. Autistisen henkilön sosiaaliset vaikeudet (Heikura-Pulkkinen ym. 2000, 5.)

Kielelliset ongelmat ovat merkittävä osa autismia. Kielellinen kehitys on autistisilla henkilöillä lähes poikkeuksetta myöhässä. Etenkin kielen ymmärtäminen on rajoittunutta. Arviolta noin puolet autistisista henkilöistä ei opi puhekieltä, puolella on vaikeuksia ymmärtää, tuottaa ja käyttää puhekieltä. Lahjakkaammat autistiset henkilöt oppivat puhumaan, lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan hyvin nuorina, mutta nämä taidot ovat usein mekaanisia ja saattavat kadota myöhemmällä iällä. (Ikonen & Suomi 1998, 58; Heikura-Pulkkinen ym. 2000, 4.)

Autististen henkilöiden on vaikea oppia käyttämään kieltä kommunikaation välineenä. Heidän on vaikea ymmärtää missä ja miten kieltä tulisi käyttää. Tämän vuoksi autististen henkilöiden kielelliset vaikeudet ovat yhteydessä sosiaalisen kanssakäymisen vaikeuksiin. (Ikonen & Suomi 1998, 58; Heikura-Pulkkinen ym. 2000, 4.)

Oudot käyttäytymispiirteet ovat osa autistista oireyhtymää. Stereotyyppinen käsien tai esineiden heiluttelu, viputtelut, ääntelyt tai samojen liikeratojen jatkuva toistaminen saattavat olla yhteydessä turvallisuuden tunteen hakemiseen tai epävarman tilanteen aiheuttaman tunteen hallitsemiseen. Autistinen käyttäytyminen saattaa johtua myös aistikokemusten poikkeavuudesta. Yliherkkä ja valikoiva kuulo sekä poikkeavat tuntoaistimukset ovat tyypillisimpiä autististen henkilöiden aistipoikkeavuuksia. Näköaistin alueella ilmenee merkittävää tarkkuutta ja hyvää visuaalista muistia, jolle autismikuntoutus voidaan perustaa. (Kerola & Timonen 2001, 311-312.)

2.2 Autismin syyt

Nykyisen tiedon mukaan autismi johtuu keskushermoston vauriosta, joka vaikeuttaa aivojen kykyä vastaanottaa ja käsitellä aisteista tulevia viestejä. Eniten poikkeavuuksia on havaittu merkittävien aistitoimintojen ja keskushermoston toiminnan säätelykeskusten alueilla. Näitä alueita ovat aivorungon, ydinjatkoksen, aivojen pohjaosien ja pikkuaivojen alueet. (Ikonen & Suomi 1998, 53.)

Gillberg (1992, 108) jakaa autismia aiheuttavat keskushermoston poikkeavuuden syyt viiteen tekijäryhmään: perinnölliset tekijät, kromosomipoikkeamat, raskausajan vauriot, syntymävauriot ja syntymän jälkeiset vauriot. Autismin yhteydessä esiintyy usein myös muita vammoja tai sairauksia, kuten kehitysvammaisuutta, epilepsiaa, kuulo- ja näkövammaisuutta. Älyllinen kehitys voi autistisilla henkilöillä vaihdella vaikeasti kehitysvammaisesta huippulahjakkaaseen. (Ikonen & Suomi 1998, 54; Kujanpää & Norvapalo 1998, 28.)

2.3 Autististen henkilöiden kuntoutus ja opetus

Autististen henkilöiden kuntoutusta ja opetusta voidaan tarkastella prosessina, jossa vanhemmat ovat oman lapsensa asiantuntijoita ja ammattihenkilöt kuntoutuksen ja opetuksen asiantuntijoita. Autististen henkilöiden kasvatus ja opetus on kiinteää yhteistyötä näiden instanssien välillä. (Ikonen & Suomi 1998, 154.) Autististen henkilöiden onnistunut kasvatus ja kuntoutus edellyttää laajaa tietämystä autismista sekä heidän opetukseen ja kuntoutukseen kehitettyjen testien ja opetusmetodien hallintaa (Ikonen & Suomi 1998, 154).

Gillberg (1999, 129-130) esittää neljä periaatetta autististen lasten opetuksen lähtökohdiksi:

1. lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen
2. jatkuvuus suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäristöön
3. struktuuri ja suunnitelmallisuus päivän kulkuun
4. mielekäs opetusohjelma.

Kerolan ja Timosen (2001, 317) mukaan jatkuvuuden ja turvallisuuden merkitys autistisen koululaisen kuntouttavassa opetuksessa on ensiarvoinen. He korostavat myös kommunikaatiokeinojen kehittämistä ja opetuksen strukturointia. Onnistunut autistisen oppilaan opetus vaatii työhönsä sitoutuneen opettajan, avustajan ja yhteistyöryhmän. Kerola ja Timonen pitävät tärkeänä myös ulkopuolisen konsultoivan ammatti-ihmisen säännöllistä tukea. (Kerola & Timonen 2001, 317.)

Kokemukset autististen lasten kasvatuksesta ja opetuksesta ovat osoittaneet, että strukturoitu kasvatuksellinen lähestymistapa sopii autististen lasten kasvatukseen. Tästä ovat yhtä mieltä niin tutkijat, kuntouttajat ja opettajat. (Ikonen & Suomi 1998, 154-157.) Strukturoinnilla asiat ja tilanteet järjestetään autisteille helpommin ymmärrettäviksi, toistuviksi ja usein näköaistiin perustuviksi. Opetuksessa tämä tarkoittaa opetustuokioiden, ympäristöjen, henkilöiden ja ajan strukturointia. (Ikonen & Suomi 1998, 157.)

Ikosen ja Suomen (1998, 157-158) mukaan jatkuvan strukturoinnin tavoitteena on saada lapsi toimimaan ympäristössään mahdollisimman itsenäisesti ja joustavasti. Autismin määrä ja lapsen kehitystaso määrittelevät strukturoinnin määrän. Yleistämisiongelmiin vuoksi strukturia kannattaa höllentää lapsen oppiessa asioita. Strukturoinnin määrää ja tarvittavia tukitoimia voi havainnollistaa seuraavan kuvion avulla:

YKSILÖ		
SUURI	AUTISTISUUDEN MÄÄRÄ	Vähäinen
Vähäinen	YKSILÖN ITSENÄISYYDEN ASTE	SUURI
SUURI	AIKUISEN TUEN TARVE	Pieni
SUURI	STRUKTUURIN TARVE	Pieni
SEGRE- GAATIO	SIJOITUS	INTEGRAATIO
Autististen lasten luokka	KASVATUSPYRKIMYS	Yleisopetus tai tuettu yleisopetus

Kuvio 2. Yksilön tarvitsema strukturoinnin ja tuen määrä (Ikonen & Suomi 1998, 172.)

Eric Shoplerin kehittämä TEACCH-menetelmä (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) on esimerkki kokonaisvaltaisesta opetusohjelmasta, jonka olennaisia asioita ovat strukturoitu opetus ja kuntoutus. TEACCH-ohjelmassa arviointi- ja kuntoutustoimintaan yhdistetään myös tieteellinen tutkimus ja työntekijöiden koulutus. Opetus perustuu vanhempien ja ammattihenkilöiden kanssa laadittuun yksilölliseen kuntoutussuunnitelmaan, jonka perustana ovat tarkka arviointi, strukturoitu opetus ja lapsen vahvat sekä orastavat taidot. TEACCH-ohjelma kattaa kaikki elämänalueet ja kuntoutuksessa tähdätään alusta alkaen yhteiskuntaan sopeutumisen parantamiseen. (Ikonen & Suomi 1998, 174; Kujanpää & Norvapalo 1998, 38.)

TEACCH-ohjelmassa korostetaan kommunikoinnin keskeistä asemaa ja jokaiselle lapselle, myös täysin puhumattomalle, pyritään löytämään sopivin tapa kommunikoida ympäristössään. (Ikonen & Suomi 1998, 174; Kujanpää & Norvapalo 1998, 40.) Autististen henkilöiden kanssa käytetäänkin paljon puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Näistä yleisempiä ovat mustavalkoiset kuvakortit, pic-kuvat (pictogramm -kuvat) sekä PCS-kuvat (picture communication symbols). Myös valokuvia ja lehdistä leikattuja kuvia voidaan käyttää vaihtoehtoisen kommunikaation välineenä. Viittomat ovat myös usein käytetty kommunikaatiokeino. FCT-menetelmää eli fasilitointia on hyödynnetty autistisilla henkilöillä, joilla on ollut vaikeuksia päästä kommunikoinnissa alkuun. Fasilitoinnissa osoitetaan avustajan avulla tuettuna esineitä, kuvia, sanoja tai kirjaimia aakkostaululta, kommunikaattorista tai tietokoneen näppäimistöltä. Menetelmä perustuu avustajan antamaan fyysiseen tukeen. (Kujanpää & Norvapalo 1998, 45-47.) Tuetun kommunikaation menetelmä ei virallisesti kuulu puhetta tukevien ja/tai korvaavien kommunikaatiomenetelmien (AAC) joukkoon (Sipilä 1999, 83). Fasilitointi on aiheuttanut ristiriitaa sekä käytännössä että tieteen alalla. Tutkimustulokset fasilitoinnin käytöstä ja sen validiteetista ovat vaihdelleet puoltavista voimakkaasti vastustaviin. (Sipilä 1999, 83.)

2.3.1 Autistisen oppilaan avustaminen

Jokiharju, Kukkurainen, Kulmala ja Rantanen (1995) tuovat esiin koulunkäyntiavustajan tärkeän roolin autistisen oppilaan koulunkäynnin tukena. Avustaja on koulussa autistisen oppilaan lähin henkilö, jonka tulee informoida luokanopettajaa mahdollisista edistysaskelista tai vaikeuksista. Oppilaan tunteminen auttaa avustajaa tietämään, millä tyyllillä oppilas parhaiten ymmärtää selitykset ja ohjeet. Selittäminen on merkityksellistä, koska heikon sosiaalisten tilanteiden tajun ja kommunikaatiovaikeuksien takia autistisella oppilaalla saattaa olla vaikeuksia eläytyä toisen asemaan. Eläytymistä ja omien tuntemusten tunnistamista tulee harjoitella avustajan ohjauksessa. Usein on hyödyllistä käyttää autistisen oppilaan kanssa tapahtuvassa viestinnässä erilaisia apuvälineitä, esimerkiksi kuvia. (Jokiharju, Kukkurainen, Kulmala & Rantanen 1995, 30-32.)

Autismiin liittyvien sosiaalisten ja kommunikaatioon liittyvien ongelmien vuoksi autististen henkilöiden kanssa toimiminen vaatii erityisosaamista ja määrätietoista työhön sitoutumista. Autististen oppilaiden opettajan ja avustajan tulisi saada työn erityislaatuuteen perehdyttävä koulutus, säännöllinen konsultaatio- ja yhteistyöryhmän tuki. (Kerola & Timonen 2001, 318.)

2.3.2 HOJKS - henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Nykyisen perusopetuslain mukaan jokaiselle erityisopetukseen siirtyvälle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma- HOJKS. (Perusopetuslaki N:o 628/1998, 17§.) HOJKS voidaan laatia myös yleisopetuksessa opiskelevalle oppilaalle, joka saa erityisopetusta yhdessä tai useammassa oppiaineessa tai opiskelee mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti.

HOJKS on koottu suunnitelma ja malli, siitä miten oppilaan tarvitsema erityinen tuki ja opetus toteutetaan. Siinä kuvataan miten perusopetuksessa tarkoitetut oppimäärät ja opetus toteutetaan oppilaskohtaisesti. HOJKSissa kuvataan tarkasti oppilaan oppimisedellytykset ja tavoitteet. (Tilus 1999, 10.)

Karkeasti voidaan HOJKSin rakennetta kuvata seuraavien kysymysten avulla (Tilus 1999, 12):

Mistä tullaan? - perustiedot	Miten on nyt? - kuvaus oppilaasta	Mihin pyritään? - tavoitteet
Mitä ja miten tehdään? - menetelmät ja sisällöt	Mitä tapahtui? - prosessin arviointi	Millä tuloksella? - arviointi

Perustiedot sisältävät oppilaan henkilötiedot sekä hänen kasvatukseen, hoitoon ja kuntoutukseen osallistuvien henkilöiden yhteystiedot. Olennaista on myös oppilaan mahdollinen diagnoosi, lisävammat, lääkitys, apuvälineet, kommunikaatiotaidot- ja menetelmät ja kätisyys. Myös tieto oppilaan harrastuksista ja hänen ohjaajistaan on hyvä olla näkyvissä. (Tilus 1999, 13.)

Oppilaskuvaus pohjautuu oppilaasta tehtyihin havaintoihin, pedagogisiin kartoituksiin ja testeihin. Myös muiden asiantuntijoiden tutkimustulokset oppilaasta antavat kuvaa oppilaan tilanteesta HOJKSia laadittaessa. Oppilaan vahvuudet ja harjaannuttamista vaativat alueet tulee olla näkyvissä. Etenkin vahvuuksia kannattaa korostaa sekä oppilaan omaa arviota vahvuuksistaan ja tukea tarvitsevista osa-alueista. Tiedot oppimista auttavista ja haittaavista seikoista ovat merkityksellisiä suunniteltaessa oppilaan opetusta. (Tilus 1999, 13.)

HOJKS:n käyttäjien kannalta on tärkeää, että tavoitteet on selkeästi määritelty. Tavoitteet voivat olla sekä lyhyen että pitkän aikavälin tavoitteita. HOJKSiin voidaan kirjata selkeä kuvaus, siitä mikä on toivottu muutos konkreettisesti esim. sosiaalisten taitojen, käyttäytymisen tai jonkin oppiaineen kohdalla. HOJKSiin merkittävät tavoitealueet voivat olla hyvinkin vaihtelevia riippuen oppilaasta. Kokonaan erityisluokalle siirretyn oppilaan HOJKS sisältää kaiken opetuksen tavoitteet kun taas osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevan oppilaan HOJKS voi sisältää esim. vain yhtä oppiainetta koskevia tavoitteita. Tiluksen (1999, 14) mukaan tavoitealueita voivat olla:

1. Käyttäytyminen ja sosiaaliset taidot
2. Motoriikka (hieno- ja karkeamotoriikka)
3. Itsenäistyminen, elämäntiedot ja -taidot
4. Äidinkieli
5. Matematiikka
6. Kielet
7. Taide- ja tietoineet

HOJKSiin tulee kirjata opetuksen sisällöt, määrät ja pääasiallisimmat opetusmenetelmät. Nämä saattavat vaihdella oppiaineittain. Myös mahdolliset erityisvälineet, ohjelmat ja terapiat tulee näkyä HOJKSissa. Samoin opetuksen antopaikat ja vastuuhenkilöt tulee näkyä suunnitelmassa. HOJKSista tulee näkyä mitä, miten ja kenen toimesta tehdään. (Tilus 1999, 14.) Oppilaan tarvitsemat tukitoimet tulee näkyä HOJKSissa selkeästi. Mutta niiden järjestämisessä on muistettava oppilaan arvokkuus ja kunnioitus. Tukitoimet eivät saa leimata oppilasta kielteisesti. (Saloviita 1999, 117.)

Arvioinnin tulee olla jatkuvaa ja säännöllistä. Arviointia suorittavat niin oppilas itse kuin muutkin HOJKS-verkoston kuuluvat henkilöt. Tärkeätä on kirjata "muuttumiset", niin edistykset kuin taantumatkin. Arvioijat keskustelevat muutokseen johtuneista syistä ja tapahtumista ja antavat palautteen. Etenkin positiivinen palaute on olennaista. Arviointia varten voidaan tehdä erilaisia arviointiin soveltuvia lomakkeita (oppilaan itsearviointi, väliarviointit, lukukausiarviointi). Yhdessä HOJKS -ryhmän kanssa sovitaan myös sanallisen arvioinnin alueet ja menettely. (Tilus 1999, 14.)

HOJKSin laadinnasta vastaa tavallisimmin erityisopettaja tai erityisluokanopettaja. Tehtäessä ensimmäistä HOJKSia tai tarkastettaessa jo tehtyä suunnitelmaa kutsutaan koolle oppilaan kasvatukseen, kuntoutukseen ja opetukseen osallistuvat henkilöt. Myös oppilas itse voi osallistua näihin palavereihin, mikäli se katsotaan tarpeelliseksi. HOJKS-ryhmän jäseniä sitoo ehdoton salassapitovelvollisuus, koska näissä palavereissa joudutaan tarkastelemaan hyvin henkilö- ja perhekohtaisia tietoja. (Tilus 1999, 15.)

HOJKS-palavereissa on tärkeätä kuunnella kaikkia osapuolia ja etenkin oppilaan vanhempia. Myös oppilaalla itsellään tulisi olla päätäntävaltaa, mikäli hän pystyy kunnolla ilmaisemaan itseään. Mitä vanhemmaksi oppilas tulee, sitä enemmän hänen tulisi pystyä vaikuttamaan koulunkäyntinsä suunnitteluun. (Saloviita 1999, 121; Tilus 1999, 15.)

HOJKS-palavereissa käydään läpi oppilaan sen hetkinen tilanne ja pyritään kartoittamaan ja arvioimaan hänen vahvuuksiaan ja edistymistään. Luonnollisesti pyritään myös selvittämään mahdolliset ongelmat. Tärkeätä on pyrkiä muodostamaan kaikille HOJKS-ryhmän jäsenille kokonaisvaltainen käsitys oppilaan tilanteesta ja tämän pohjalta pohtia asianmukaiset pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet. Palavereissa tarkistetaan näiden tavoitteiden toteutumista ja sitä, miten näihin tavoitteisiin on päästy. HOJKS-palavereita voidaan järjestää tarpeen mukaan, mutta tärkeä on huomioida se, että HOJKSin seuranta on jatkuvaa ja tavoitteiden saavuttamista arvioidaan jatkuvasti eikä ainoastaan lukukausi- ja lukuvuosiarviointien yhteydessä. (Tilus 1999, 15.)

Saloviita (1999) korostaa myös sitä, että HOJKS-palaveriisiin osallistuvien tulisi tuntee hyvin toisensa sekä kyseessä olevan oppilaan. Tärkeätä on, että HOJKS-palaverista ei muodostu muodollista tapaamista vaan, että HOJKS-ryhmän jäsenet tapaavat toisiaan riittävästi ja ennen kaikkea oppilaan tarpeiden mukaisesti. (Saloviita 1999, 123.)

2.4 Integraatio ja inklusiivinen kasvatust

2.4.1 Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen muotoja

Erityiskasvatuksessa integraatioajattelun tavoitteena on toteuttaa erityiskasvatust mahdollisimman pitkälle yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä ja siihen sulautettuna. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 133). Integraatiosta voidaan erottaa erilaisia muotoja:

1. *Fyysisen integraation* tavoitteena on vähentää fyysistä etäisyyttä integroitavien välillä. Fyysisessä yksilöintegraatiossa erityistä tukea tarvitseva oppilas on sijoitettu normaaliluokkaan. Fyysisessä luokaintegraatiossa erityisluokka toimii normaalikoulussa.
2. *Toiminnallisen integraation* tavoitteena on toiminnallisen etäisyyden vähentäminen integroitavien välillä. Tällöin erityisopetus ja yleisopetus käyttävät samoja resursseja samanaikaisesti ja tekevät suunniteltua yhteistyötä.
3. *Sosiaalisen integraation* tavoitteena on sosiaalisen etäisyyden vähentäminen integroitavien välillä.
4. *Yhteiskunnallisen integraation* tavoitteena on, että erityistä tukeva tarvitsevalla henkilöllä on aikuisena tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä työssä ja vapaa-ajalla. (Hautamäki ym. 1993, 141.)

Koulussa todellista integraatiota on sosiaalinen integraatio ja koulun jälkeen yhteiskunnallinen integraatio. Pelkkä fyysinen yhdessä oleminen tai yhdessä toimiminen eivät käsitteellisesti edusta todellisen integraation olemusta, mutta niiden katsotaan

edistävän integraation kehittymistä. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 183.)

Perinteisen integraatio-käsitteen rinnalle on syntynyt uusi integraatioajattelun perimmäisiä ideologisia tavoitteita korostava inklusiivinen kasvatus -käsite. Inklusiio-käsite sai alkunsa Yhdysvalloissa 1980-luvulla. Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on se, että kaikki oppilaat, myös erityistä kasvatusta ja tukea tarvitsevat, käyvät yhdessä ikätovereidensa kanssa samaa koulua, jota kävisivät silloinkin, jos heillä ei olisi kasvatuksellisia erityistarpeita. Opettajana toimii pääsääntöisesti yleisopettaja. Oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet otetaan huomioon ja mahdollisista erityisopetus- ja muista palveluista päättää yksilöllisistä opetusohjelmista (esimerkiksi HOJKS) vastaava työryhmä. (Moberg 1998, 140-141.)

Mikä erottaa integraation ja inklusion toisistaan? Näiden käsitteiden käytössä ilmenee sekavuutta ja epämääräisyyttä erityisesti kansainvälisiä vertailuja tehtäessä. Käsitteiden historiallinen alkuperä tulisi ottaa huomioon niitä arvioitaessa. Yhdysvalloissa integraatio nähdään mainstreaminginä tai fyysisenä integraationa. Pohjoismaissa, joissa integraation eri muotoja on pyritty erottelemaan toisistaan, todellisen integraation (sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio) ja inklusion ero on lähinnä akateeminen. (Hautamäki ym. 2001, 187.)

Mobergin (2001, 43) mukaan inklusiio käsite ilmaisee termejä "mainstreaming" ja "integraatio" paremmin, mitä tarkoitetaan. Inklusiiossa kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan kotikoulun toimintoihin. Integraatio-käsite viittaa siihen, että joku on jo syrjässä, ulkopuolella, ja hänet täytyy ottaa mukaan. Myös Mesibovin ja Shean (1996, 337) mukaan integraatio- ja mainstreamingajattelussa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan sijoituspaikka on erityisluokka, josta häntä integroidaan yleisopetukseen oppilaan ollessa siihen valmis. Inklusiivisen ajattelun mukaan paikkaa yleisopetuksessa ei tarvitse ansaita, vaan ollaan alusta alkaen yhteisessä luokassa. Karagiannis, Stainbeck ja Stainbeck (1997, 8) sekä Peltier (1997, 234) korostavat inklusiivisessa ajattelussa sosiaalisen arvostuksen, tasa-arvoisuuden ja demokratian merkitystä. Heidän mukaansa

kaikki ovat samanarvoisia yksilöllisistä eroavaisuuksista huolimatta, erilaisuus hyväksytään ja sitä kunnioitetaan.

Inklusiossa koulu joutuu kehittämään järjestelmän, jossa kaikkien oppilaiden tarpeet huomioidaan. Inklusiivisessa koulussa kyetään kohtaamaan oppilaiden kasvatukselliset erityistarpeet. Inklusiossa pidetään tärkeänä myös koko kouluhenkilökunnan yhteistyötä ja osallistumista kasvatustyöhön. Opettajilla tulee olla riittävä asiantuntemus opetuksessa ja mahdollisuus toimivaan yhteistyöhön opetus- ja tukihenkilöiden kanssa. Inklusion toteutuminen vaatii myös oppilaiden vanhempien aktiivista osallistumista. (Moberg 1998, 141; 2001, 43.) Naukkarisen (2000, 163) mukaan inklusiossa ei pyritä tukemaan vain erityisoppilaita erityistoimin, vaan jokainen oppilas kohdataan yksilönä. Periaatteena on ajatus, jonka mukaan oppilaan ei tarvitse mennä palvelujen luo, vaan palvelut tulevat oppilaan luo. Erilaisin opetusmenetelmällisin keinoin pyritään vähentämään oppilaiden erilaisuuden leimaa. Inklusiivisessa koulussa pyritään korostamaan enemminkin oppilaiden oppimistyylien erilaisuutta. Yksi inklusion tärkeimmistä perusajatuksista on se, että lapsi menee lähikouluunsa yhdessä ikätovereidensa kanssa, jolloin jokaista oppilasta tuetaan hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaan. (Strully & Strully 1997, 148; Jylhä 1999, 140-141.)

Mobergin (2001, 43) mukaan integraation syvin olemus, sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tavoittelu, on varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Hänen mukaansa tällöin ei välttämättä ole tarpeellista käyttää inklusio -termiä. Tällöin on kuitenkin ymmärrettävä ja määriteltävä integraatio muuna kuin pelkkänä sijoitusratkaisuna tai fyysisenä yhdessäolona (Moberg 2001, 43).

2.4.2 Integraation toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä

Integraation toteutumiseen vaikuttavat tekijät voidaan jakaa neljään kategoriaan: 1) asenteelliset, 2) lainsäädännölliset, 3) pedagogiset ja 4) hallinnolliset tekijät (Moberg 1998, 144). Moberg (1998) keskittyy tutkimuksessaan asenteellisten ja pedagogisten tekijöiden vaikutuksiin integraation toteutumisessa. Tutkimuksessa integraation suhtautumisen käsitteelliset ulottuvuudet jäsenyivät viideksi faktoriksi: oikeuden ja

tasa-arvon faktori, häiritsevyyden sieto faktori, yleisopettajien taitoihin luottamisen faktori, yleisopetuksen resursseihin luottamisen faktori ja vaikeimmin vammaistenkin mukaanoton faktori. Tutkimustulokset osoittavat opettajien, sekä erityisesti luokanopettajien suhtautuvan integraatioon varsin kriittisesti. Opettajien oli helpointa hyväksyä oikeuden -ja tasa-arvon faktori eli integraatio nähdään oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edustavan pyrkimyksenä. Voimakkaimmin opettajat epäilivät yleisopetuksen resursseja kohdata kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. Tämä on noussut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa. Samoin kuin vaikeimmin vammaisten mukaanotto yleisopetukseen. Yleisesti voidaan todeta, että opetuksen häiritseminen ja oppimisen vaikeudet ovat ongelmia, joiden perusteella opettajat suosittelevat erityisopetusta. Kehitysvammaiset oppilaat opiskelevatkin yleensä omilla opetusryhmissään, heidän integrointi yleisopetukseen on edelleen melko harvinaista. Samoin opettajat tuntuvat vierastavan häiriköiviä, sopeutumattomia oppilaita. (Moberg 1996, 128-129; 1998 144-149.)

Integraation toteutumisen taustalla on selkeästi sekä pedagogisia että asenteellisia tekijöitä. Mobergin (1998) tutkimus osoittaa, ettei suomalainen yleisopetus pysty kohtaamaan riittävän hyvin kaikkien oppilaiden kasvatuksellisia tarpeita; luokanopettajat pitävät taitojaan riittämättöminä ja vaativat erityisopettajia vammaisille lapsille. Yleisopetuksen muut resurssit koetaan myös riittämättömiksi. Integraatiokehityksen muutos edellyttää myös asenteiden muuttumista. Yhteisen integraatioajattelun hyväksyminen ja siihen sitoutuminen edellyttää asenteiden muutosta opetusta toteuttavien ja toteuttamiseen vaikuttavien henkilöiden, erityisesti opettajien keskuudessa. Inklusion toteuttamista, yhden yhteisen koulun-periaatetta, kannattavat vielä varsin harvat opettajat. Kaikkien oppilaiden, erityisesti vaikeimmin vammaisten, täysiaikaista mukaanottoa tavallisiin luokkiin ei pidetä järkevänä. Jopa osa-aikainen fyysinenkin integraatio koetaan vaikeasti toteutettavana erityisesti vaikeammin vammaisten oppilaiden osalta. (Moberg 1998, 153-155.)

Mobergin (1996) mukaan integraatio koskee oppilaan lisäksi useita henkilöryhmiä. Näiden ryhmien usko integraatioon vaihtelee: vammaisten oppilaiden vanhemmat suhtautuvat ryhmänä myönteisimmin asiaan, kun taas horjuvin usko integraation

toteutumiseen on opettajilla. Tällöin vedotaan integraation edellytysten puuttumiseen. Yleisopettajat kokevat itsensä osaamattomiksi, erityisopettajat korostavat omaa ammatillista professiotaan ja oppilaiden erityistarpeita. (Moberg 1996, 130; 1998, 156.)

2.4.3 Onnistuneen integraation tunnusmerkkejä

Monet integraatiota koskevat tutkimukset (ks. Halvorsen & Sailor 1990; Schaffner & Buswell 1997) ovat tuoneet esiin onnistuneiden integraatoratkaisuiden yhteisiä piirteitä. Keskeisenä edellytyksenä todellisen integraation kehittymiselle on koulun ja ympäröivän yhteisön integraatiota koskeva filosofia. Koulun johtajien, opettajien, muun henkilökunnan, vanhempien ja oppilaiden tulee hyväksyä ajatus integraatiosta ja sitä edellyttävistä toimenpiteistä. Myös kaikkia oppilaita ja heidän kouluohjelmiaan koskevan päätöksenteon tulee olla yhdenmukainen. Tämä koskee esimerkiksi oppilaiden lukujärjestyksiä, koulukuljetuksia sekä vapaa-ajantilojen ja muiden koulupalvelujen käyttöä. (Halvorsen & Sailor 1990, 130; Moberg 1999, 55.)

Schaffner & Buswell (1997, 50-62) ovat esittäneet kaikille yhteisen koulun ja kaikkien oppilaiden hyvän opetuksen edellytyksiksi mm. seuraavia tekijöitä:

1. Sitoutuminen yhteisen koulun filosofiaan ja sen arvopohjaan
2. Vahva johtajuus
3. Erilaisuuden arvostaminen
4. Yhteistyö ja henkilökunnan roolien muuttuminen
5. Tukiverkostojen käyttö
6. Vanhempien osallistuminen
7. Yksilöllinen oppilasarviointi
8. Korkeatasoiset tavoitteet
9. Joustavasti toimivat erilaiset oppimisympäristöt koulun sisällä
10. Riittävä rahoitus

Mobergin (1999, 55) mukaan positiivinen vuorovaikutus ja ystävyyssuhteet ovat merkittäviä kaikille oppilaille. Onnistunut integraatio edellyttää vuorovaikutusta vammaisten ja ei-vammaisten välillä. Tätä voidaan edistää huomalla vuorovaikutukselle

ohjelmalliset puitteet. Toimivassa integraatiossa huolehditaan kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta. Opetustapahtumassa tulee ottaa huomioon kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. Tämä sisältää opetussuunnitelmaa, opettajan ammattiosaamista (opetustaito, -menetelmät), opetusvälineitä ja -materiaaleja sekä lisäpalveluja koskevat vaatimukset (Moberg 1999, 55). Halvorsen ja Sailor (1990, 133-134) korostavat myös oppilaiden vanhempien osuutta integraatiojärjestelyissä. Opettajien tulee olla säännöllisessä yhteydessä oppilaiden vanhempiin ja näin tiedottaa vanhemmille oppilasta koskevista asioista. Vanhempien tulee olla mukana laadittaessa henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia, HOJKSeja. Yhteistyö vanhempien ja opettajien välillä tulee olla luottamuksellista ja avointa. (Halvorsen & Sailor 1990, 133-134.)

2.5 Autististen oppilaiden integraatio

Autisteille tyypilliset vaikeudet estävät heitä hyödyntämästä monia kouluopetuksen perinteisiä menetelmiä, kuten ryhmäopetusta, ympäristön virikkeisyyttä, sanallisia ohjeita ja kommunikaatioon perustuvaa tekemistä. TEACCH-ohjelmaa sovelletaan integroiduille autisteille. (Krappe 1996, 43.) TEACCH-ohjelmassa korostetaan niin sanottua käänteistä integraatiota. Käänteinen integraatio toteutuu esimerkiksi silloin kuin yleisopetuksen luokasta yksi tai useampi oppilas tulevat autististen oppilaiden luokkaan yhteiseen opetustuokioon. (Heikura-Pulkkinen ym. 2000, 23.) Yhteisön jäseneksi integroitumiseen eivät riitä opetus ja kuntoutus vaan myös ympäristön tulee sopeutua paremmin autistisen henkilön tarpeisiin. (Ikonen & Suomi 1998, 175.) Nykykäsityksen mukaan autistien luokat pyritäänkin sijoittamaan normaaliluokkien yhteyteen. Näin integraatiomahdollisuus pyritään pitämään suunnitelmissa koulun aloittamisesta alkaen. (Krappe 1996, 43-44.)

Krappen (1996, 43) mukaan onnistunut integraatio edellyttää tarkkaa suunnittelua ja avustajan mukanaoloa yksilöllisen opetussuunnitelman toteuttamiseksi. Integroidu autistinen oppilas osallistuu luokkaopetukseen tarkoin suunnitellusti katsotuissa aineissa. Autistinen oppilas tarvitsee henkilökohtaista ohjausta, oman työjärjestyksen ja

aineissa. Autistinen oppilas tarvitsee henkilökohtaista ohjausta, oman työjärjestyksen ja oman työtilan itsenäistä työskentelyä varten. Yksilölliset tarpeiden, vahvuuksien ja haasteiden vuoksi autististen oppilaiden integraatiossa suositetaan yksilöintegraatiota. Aineintegraatio, osa-aikainen integraatio ja kokoaikainen integraatio ovat yksilöintegraation eri malleja. Aineintegraatiossa oppilas opiskelee viikottain yhden tai useamman aineen tunneilla yleisopetuksen opetusryhmässä. Osa-aikainen integraatio toteutuu oppilaan ollessa yleisopetuksen luokassa osan aikaa viikosta, esimerkiksi päivän. Kokoaikaisessa integraatiossa oppilaan opetus on järjestetty tarvittavien tukitoimien avulla yleisopetuksen luokassa kokoaikaisesti. (Heikura-Pulkkinen ym. 2000, 22.)

Mesibov ja Shea (1996, 341-342) esittelevät muutamia tutkimuksia autististen oppilaiden integraatiosta. Strain (1985) yhdessä collegoidensa kanssa (Hoyson, Jamieson & Strain 1984; Strain, Hoyson & Jamieson 1985) ovat kohdistaneet tutkimuksensa esikoulu ja ala-asteikäisiin lapsiin, joilla on todettu autistisia piirteitä. He tutkivat sosiaalisen käyttäytymisen yleistymistä segregoiduissa ja integroiduissa ympäristöissä. Sosiaalista käyttäytymistä stimuloitiin opetustuokioilla, joihin osallistui normaalisti kehittyneitä tovereita. Tulokset osoittivat opittujen sosiaalisten vuorovaikutustaitojen yleistyvän paremmin integroidussa kuin segregoidussa ryhmässä. (Mesibov & Shea 1996, 341.) Samansuuntaisia tutkimustuloksia esittää myös Kallioheimo (1997, 111-112) omassa tutkimuksessaan. Hän selvitti tutkimuksessaan sitä, miten autistinen oppilas menestyy peruskoulun oppilaana. Hänen mukaansa integroimalla autistisia oppilaita yleisopetukseen voidaan kehittää heidän sosiaalisia taitojaan.

Mesibovin ja Shean (1996) artikkelissa esitellään myös Mylesin, Simpsonin, Ormsbeen ja Eriksonin (1993) tutkimus, jossa tutkittiin autististen esikoululaisten sosiaalista vuorovaikutusta, kun heidän ei-vammaiset ikätoverinsa olivat joko läsnä tai poissa. Opettajien vuorovaikutus autististen oppilaiden kanssa väheni oppilastovereiden ollessa läsnä. Autistiset oppilaat itse tekivät hyvin harvoja aloitteita sosiaaliseen kanssakäymiseen riippumatta siitä olivatko heidän ei-vammaiset oppilastoverinsa läsnä. Tutkijat tulivat siihen tulokseen, ettei fyysinen integraatio sinällään ole riittävä

stimuloimaan sosiaalista vuorovaikutusta, vaan se vaatii struktuuria, ohjeita, kannustusta ja oppilastoverien mallia. Tutkijat väittivät myös, että sosiaaliset vuorovaikutustaidot ja toiminnallisten taitojen kehitys ovat itsenäisiä Aspekteja, jotka joskus vaativat erilaisia ympäristöjä. (Mesibov & Shea 1996, 341-342.) Mesibovin ja Shean (1996, 342) mukaan tutkimustieto autististen oppilaiden onnistuneesta inkluusiosta on niin rajoittunutta, ettei voida osoittaa todeksi inkluusiivisen lähestymistavan etuja koskien autistisia oppilaita.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata *autististisen oppilaan integraation toteutusta peruskoulun 3. luokalla.*

1. Miten autistisen oppilaan opetus on järjestetty ?
 - 1.1 Miksi autistinen oppilas opiskelee yleisopetuksen luokassa?
 - 1.2 Millaista erityistukea autistinen oppilas tarvitsee?
 - 1.3 Millaiset ovat opetuksen sisällöt?
 - 1.4 Millaisin yhteistyötoimin tuetaan autistisen oppilaan opetusta?

2. Miten autistisen oppilaan integraatio on toteutunut?
 - 2.1 Mikä on ollut erityisen haasteellista tai ongelmallista autistisen oppilaan integroinnissa?
 - 2.2 Mikä on ollut erityisen onnistunutta autistisen oppilaan integroinnissa?
 - 2.3 Miten luokan ja autistisen oppilaan sosiaaliset suhteet ovat kehittyneet integraation aikana?
 - 2.4 Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet autistisen oppilaan integraation kehittymiseen?

3. Miten autistisen oppilaan opetus järjestetään tulevaisuudessa?
 - 3.1 Miten autistisen oppilaan opetus järjestetään lähitulevaisuudessa ala-asteella?
 - 3.2 Miten autistisen oppilaan opetus järjestetään yläasteella?
 - 3.3 Miten autistisen oppilaan integraatiota voitaisiin kehittää?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Aineistonkeruumenetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua (liite 1) ja sosiometristä mittausta (liite 2) Tutustuin myös autistista oppilasta koskeviin kirjallisiin dokumentteihin. Seuraavassa käsittelen laadullista tutkimusta, sen piirteitä, menetelmiä ja luotettavuutta. Samalla pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä esittelen tutkimukseni aineistonkeruu -ja analysointimenetelmiä.

4.1.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen piirteistä ja luotettavuudesta

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja sen pyrkimyksenä on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 161.) Kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan tutkimusta, joka pyrkii kokonaisvaltaisemman tiedon hankintaan, ja jonka aineisto kerätään todellisessa tilanteessa. Yleisesti käytetty tiedonkeruun instrumentti on ihminen eikä mittausväline kuten esimerkiksi strukturoitu kyselylomake. Kvalitatiivisen tutkimuksen on katsottu olevan joustava ja olosuhteisiin mukautuva tutkimustapa. (Hirsjärvi ym. 1998, 165.) Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen piirre on myös se, että kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisotannalla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma muotoutuu usein tutkimuksen edistyessä: tutkimusta toteutetaan joustavasti ja suunnitelmia voidaan muuttaa olosuhteiden niin vaatiessa. Lisäksi tutkitaan tutkittavia tapauksia ainutlaatuisina ja niitä analysoidaan sen mukaisesti eikä pyritäkään suuriin yleistyksiin. (Hirsjärvi ym. 1998, 165.)

Tutkijan oppineisuudesta ja omasta kokemuksesta tutkijana riippuu kuinka hän kerätystä aineistosta löytää ja huomaa uusia näkökulmia ja tasoja. Huomiotavaa on se, että kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto on ainutlaatuinen ja sitä on käsiteltävä ja tutkittava sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 1998, 181.)

Pattonin (1990) ja Tynjälän (1991) mukaan eräänä yleisenä ongelmana kvalitatiivisen tutkimuksen objektiivisuudelle on pidetty läheistä suhdetta tutkijan ja tutkittavien välillä. Lisäksi kvantitatiivisen tutkimuksen kannattajat ovat pitäneet ongelmana laadullisen tutkimuksen pieniä, tarkoituksenmukaisesti valittuja kohdejoukkoja, koska silloin tulokset eivät ole yleistettävissä suurempiin populaatioihin. (Patton 1990, 486-490; Tynjälä 1991, 390.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus riippuu ennen kaikkea tutkijasta, joka on sekä tiedonkeruun että analyysin 'väline' (Patton 1990, 461). Niinpä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on arvioitava sekä tutkijan käyttämiä menetelmiä että myös tutkijaa itseään: hänen kokemustaan, pätevyyttään ja myös hänen arvomaailmansa ko. tutkimuksen suhteen. (Patton 1990, 461; Tynjälä 1991, 395.) Laadulliseen aineistoon perustuvan tutkimuksen luotettavuuden arviointi onkin koko tutkimusprosessia koskeva kysymys (Syrjälä & Numminen 1988, 135).

4.1.2 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tapaustutkimus on yksi kvalitatiivisen tutkimuksen muodoista. Kvalitatiivinen tapaustutkimus kohdistuu prosessiin, koko ympäristöön sekä uuden oivaltamiseen. Tapaustutkimus soveltuu luontevasti tutkimuksiin, joissa pyritään tarkastelemaan opetuksen ja oppimisen käytäntöjä. Tällöin tutkijan kiinnostuksen kohteena on tiettyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, esimerkiksi tietyn koulun, luokan tai oppilaan toiminta. Opetusta tai muuta toimintaa kyseisessä tilanteessa voidaan ymmärtää paremmin tapaustutkimuksen avulla. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10-11.)

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat (Syrjälä ym. 1994, 13). Tapaustutkimus on kuvailevaa ja kokonaisvaltaista tutkimusta, mutta toisaalta siinä pyritään löytämään myös selityksiä ilmiöille. Tutkimustiedon tulee olla mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista

tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. Tapaustutkimuksen raportoinnissa käytetään suoria lainauksia esimerkiksi haastateltujen puheista kuvaamaan ja selittämään tapahtumia ja ilmiöitä. (Syrjälä & Numminen 1988, 80; Syrjälä ym. 1994, 13.)

Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on oleellinen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Huomioitavaa on etteivät tutkittavat ole esineellistettyjä objekteja vaan tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja. Myös tutkijalla on omat subjektiiviset kokemuksensa ja oma arvomaailmansa. Hänellä on omia tutkimuskohteisiin liittyviä oletuksia sekä oma tapa ymmärtää tutkimuskohdetta. Nämä tutkijan toiveet ja ennakkoluulot eivät saa kuitenkaan määrätä sitä, mikä on tutkimuksen lopputulos. Tutkijan tulee tiedostaa kaikki lähtökohtaolettamuksensa ja sitoumuksensa sekä tuoda ne esiin tutkimusraportissaan. (Syrjälä ym. 1994, 14.)

Syrjälän ja Nummisen (1988, 78) mukaan tutkijan ammattitaito on ratkaiseva tapaustutkimuksen toteutuksessa. Tapaustutkimuksen toteutus on suunnitelmallinen ja harkintaan perustuva prosessi. Tapaustutkimukselle on tyypillistä monipuolinen aineistonkeruu. Tutkija hankkii tutkimusaineistoa havainnoimalla, haastatteleamalla ja kokoamalla erilaisia dokumenttiaineistoja tutkimuskohteista. Tapaustutkimuksessa on olennaista joustavuus siinä mielessä, että tietoa etsitään sieltä, mistä sitä voidaan saada. Olennaista on myös se, että tapausta tutkitaan monimetodisesti, jolloin eri menetelmin saadut tiedot täydentävät ja validoivat toisiaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 78; Syrjälä ym. 1994, 14.) Syrjälän ja Nummisen (1988, 78) mukaan tämä ns. triangulaatio on tapaustutkimuksen metodologian keskeinen piirre. Tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, mikäli hyvin erilaisin menetelmin saadaan samat tulokset.

4.2 Tutkimuksen kohde ja aineiston keruu

Tutkimukseni kohteena oli autistinen oppilas ja hänen kasvatukseensa ja opetukseensa osallistuvat henkilöt. Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun ja sosiometrisen mittauksen. Ennen haastattelujen aloittamista

tutustuin autistisen oppilaan varhaiskuntoutusta ja aiempia kouluvuosia koskeviin kirjallisiin dokumentteihin kuten epikriiseihin, kuntoutussuunnitelmiin, HOJKSeihin sekä puheterapeuttien ja psykologien lausuntoihin.

4.2.1 Tutkimushaastattelut

Haastattelin autistista oppilasta, hänen äitiään, luokanopettajaa, koulunkäyntiavustajaa, erityisluokanopettajaa, englanninopettajaa, liikunnanopettajaa ja koulun rehtoria, joka myös opetti autistiselle oppilaalle käsitöitä.

Haastattelut olivat ns. puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa aihealueet on määrätty etukäteen, mutta niiden tarkka muoto ja järjestys puuttuu. Haastattelijan on kuitenkin huolehdittava siitä, että aihealueet tulevat käsiteltyä jokaisen haastattelun aikana järjestyksestä riippumatta. Haastateltaessa on huomioitava se, että kumpikin osapuoli puhuu asioista samoin käsittein ja on ymmärtänyt ne. Mahdolliset merkityssuhteiden muutokset vaikuttavat negatiivisesti haastattelutilanteeseen. (Eskola & Suoranta 1999, 87-88.)

Teemahaastattelua käytettäessä on tutkimuksen suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä haastatteluteemojen suunnittelu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66). Haastatteluni rakentuivat kolmen pääteeman ympärille: 1) autistisen oppilaan opetuksen järjestäminen, 2) integraation toteutuminen / onnistuminen 3) autistisen oppilaan opetus tulevaisuudessa. Olin miettinyt teemat tarkasti etukäteen. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastattelussa on oleellisinta se, että haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa yksityiskohtaisten kysymysten sijaan. Näiden keskeisten teemojen alle olin laatinut joitakin kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli saada haastateltavalta mahdollisimman tarkkaa ja kuvailevaa tietoa autistisen oppilaan integraation toteutuksesta.

Aloitin haastattelut autistisen oppilaan koulunkäyntiavustajasta ja luokanopettajasta, koska arvelin heillä olevan eniten kokemusta ja tietoa autistisen oppilaan opetuksesta ja

integraation toteutumisesta. Näiden kahden ensimmäisen haastattelun jälkeen rajasin tutkimusongelmiani. Laadullisessa tutkimuksessa tulee varautua siihen, että tutkimusongelmat voivat muuttua tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi ym. 1998, 120). Autistisen oppilaan haastattelun tukena käytin teettämäni sosiometristä mittausta. Oppilasta haastatellessani käytin edelleen laatimani teemahaastattelun runkoa, mutta väljemmin kuin muissa haastatteluissa.

Suoritin haastattelut yksilöhaastatteluina sovittuna ajankohtana. Haastattelut kestivät 1-2 tuntia. Luokanopettajan, koulunkäyntiavustajan ja autistisen oppilaan äidin haastattelut kestivät ajallisesti muita haastatteluja pidempään. Jokainen haastateltu suostui haastateltavakseni mielellään. Äänitin kaikki haastattelut nauhurilla, joka oli pöydällä näkyvässä koko haastattelun ajan. Kaikki alkuperäiset haastattelunauhut ovat edelleen tallella.

4.2.2 Sosiometrinen mittaus

Sosiometrinen mittaus avulla selvitetään tavallisesti luokan oppilaiden asemaa eli oppilaiden välisiä sosiaalisten suhteiden preferenssejä. Näillä mittauksilla voidaan arvioida oppilaiden sosiaalista asemaa, luokkaryhmän kiinteyttä, sosiaalista rakennetta sekä ns. klikkejä eli muutaman oppilaan muodostelmia. Sosiometrinen mittaus avulla voidaan myös arvioida oppilaan sosiaaliset ongelmat mittaamalla hänen suosionsa luokkakaverien tai ystävien joukossa. (Aho & Laine 1997, 211; Ikonen 1999, 397.)

Yleisemmin sosiometrinen mittaus avulla opettaja haluaa kartoittaa luokkansa sosiaalista rakennetta kyselemällä toveriverkostosta erottuvimpia oppilaita: suosikkeja, torjuttuja ja johtajia. Tämä mittaus tapa ei kerro kuitenkaan kaikkien oppilaiden sosiaalista asemaa, koska kukin kertoo asenteestaan vain muutamaan oppilaaseen. Luotettavampi ja kattavampi sosiometrinen mittaus on esimerkiksi esittää oppilaille luokan nimilista, johon jokainen merkitsee kunkin nimen kohdalle, kuinka mielellään hän olisin kyseisen oppilaan kanssa asteikolla 1-5. Näistä toverisuhteista tehtyjen matriisien ja sosiogrammien avulla voidaan helposti nähdä, ketkä luokan

oppilaat ovat torjuttuja, ketkä jäävät vähemmälle huomiolle ja ketkä ovat suosikkeja. (Aho & Laine 1997, 211-212.)

Suoritin Roopen luokassa sosiometrisen mittauksen luokanopettajan avustuksella. Tutkimuksessani käytin edellä esitetyn kaltaista sosiometristä mittaria, jonka asteikko oli 1-5. Mittauksen tarkoituksena oli saada tietoa luokan sosiaalisten suhteiden verkostosta. Pyrin kartoittamaan etenkin autistisen oppilaan asemaa luokassa. Haastattelujeni pohjalta olin saanut melko selkeän kuvan autistien oppilaan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta luokkatovereiden kanssa. Ikosen (1999, 397) mukaan haastattelut ovat erityisen tärkeitä sosiaalisten taitojen arvioinnissa, koska lapsen elämään kuuluvilla ihmisillä on usein selkeitä näkemyksiä kasvatettavan ihmissuhteista ja sosiaalisesta käyttäytymisestä. Sosiometrisen mittauksen avulla pyrin selvittämään vahvistaisiko mittaus tekemieni haastattelujeni luoma käsitys Roopen sosiaalisesta käyttäytymisestä ja vuorovaikutussuhteista. Näin pystyin tuomaan tutkimukseeni näkemyksen myös luokan oppilaiden sosiaalisista suhteista, lähinnä oppilaiden keskinäisistä kaverisuhteista. Sosiometrisen mittauksen tuloksia esittelen tutkimukseni luvussa 5.

4.3 Tutkimusaineiston analysointi

Alasuutarin (1994, 74) mukaan tutkimuksen teoreettinen viitekehys määrää sen, millainen aineisto kerätään ja millaista menetelmää sen analysoinnissa käytetään. Toisaalta aineiston luonne asettaa rajat myös sille, millainen teoreettinen viitekehys voi olla ja millaisia metodeja voidaan käyttää. Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä sellaista aineistoa, joka mahdollistaa monenlaiset tarkastelut. Aineisto voi koostua esimerkiksi haastatteluista, havainnoinneista ja erilaisista dokumenteista. (Alasuutari 1994, 74-75.)

Laadullisen tutkimuksen aineiston runsaus ja elämänläheisyys tekee aineiston analyysivaiheen mielenkiintoiseksi, mutta myös ongelmalliseksi ja työlääksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Omassa tutkimuksessani pyrin purkamaan tekemäni haastattelut niin

nopeasti kuin mahdollista. Purin haastattelut käyttäen eksaktin litteroinnin menetelmää. Kirjoitin haastattelut ylös sanasta sanaan. Tämä antoi selkeän kuvan aineistostani myös paperilla. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 185) mukaan haastattelun laatua parantaa se, että haastattelu litteroidaan mahdollisimman nopeasti varsinkin, jos tutkija itse sekä haastattelee että litteroi.

Litterointivaiheen jälkeen käytin useita tunteja litteroidun aineiston lukemiseen. Aineistoa ei voi analysoida, ellei sitä lue ensin hyvin. Mitä paremmin aineisto on tullut tutuksi, sitä paremmin voimme analysoida sitä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143.) Jo haastatteluvaiheen aikana olin tehnyt mielenkiintoisia havaintoja koskien tutkimukseni teemoja. Lukuvaiheessa pyrin aluksi hahmottamaan aineiston kokonaisuutena, mutta pyrin myös löytämään aineistosta selvimmän esille nousevat asiat ja ilmiöt. Tämän jälkeen luokittelin haastatteluaineistoni tutkimukseni teemojen mukaan. Tämän tein käyttäen apunani tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmaa. 'Kopioin' ja 'liitin' tutkimusteemojen alle eri haastatteluista löytyvän aineiston. Tämän jälkeen luin tämän teemoittain muokatun aineiston useaan kertaan ja pyrin löytämään vastauksia tutkimusongelmiini. Mielestäni aineistoni analysointia helpotti teemahaastattelurungon huolellinen suunnittelu. Tämän vuoksi haastattelut olivat selkeitä ja hyvin onnistuneita sekä helposti purettavissa ja analysoitavissa.

4.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta on pyritty arvioimaan kvantitatiiviseen tutkimukseen kehitettyjen reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta. Validiteetti merkitsee yleensä tieteellisten löydösten tarkkuutta, sitä missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta josta ne on saatu. Näitä perinteisiä käsitteitä on muunnettu tapaustutkimukseen soveltuviksi. Tällöin voidaan puhua esimerkiksi uskottavuuden osoittamisesta, tulosten soveltamisesta, siirrettävyydestä ja toistamismahdollisuuksista. (Syrjälä & Numminen 1988, 135; Eskola & Suoranta 1999, 212.)

Eskolan ja Suorannan (1999, 211) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Olen edellisissä luvuissa pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseni etenemistä, mikä osaltaan lisää tutkimukseni luotettavuutta ja uskottavuutta. Näin lukija voi olla selvillä käyttämästäni menetelmästä. Hän voi myös vakuuttua, että päätelmäni vastaavat tutkimukseeni osallistuneiden näkemyksiä ja määritelmiä. Ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka samanlaisiin tuloksiin kyseessä olleessa tutkimuskohteessa toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin eri vaiheineen ja menetelmineen mahdollisimman tarkasti siten, että lukija voi nähdä, etteivät tulokset perustu vain henkilökohtaiseen intuitioon tutkitusta ilmiöstä (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Tarkasta tutkimuksen etenemisen selvittämisestä huolimatta tapaustutkimuksen ongelmana voidaan pitää tutkimuksen toistettavuutta. Syrjälän ja Nummisen (1988, 143) mukaan kasvatustieteellisen tapaustutkimuksen toistettavuutta onkin käytännössä lähes mahdotonta testata, koska kasvatustilanteet ovat tuskin koskaan toteutettavissa samanlaisina.

Lukija voi myös arvioida omia päätelmiäni vertailemalla tutkimusaineistossani esiintyviä suoria lainauksia tutkimukseni raportointiin. Tutkijan on tarkistettava vastaavtko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Tutkimuksen arvioinnin taustalla on kysymys sen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta. Tällöin on kyse tutkimuksen sisäisestä validiteetista, uskottavuudesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 140; Eskola & Suoranta 1999, 212-213.) Tutkimukseni suorittamisen osaltaan vaikuttivat myös omat kokemukseni ja ennakkotietoni autismista ja autististen oppilaiden opetuksesta. Katsoin autismitietoisuudesta olleen hyötyä tutkimukseni alkuvaiheessa, etenkin teemahaastattelua suunnitellessani. Itse haastattelutilanteissa ja myöhemmin aineistoa purkaessani pyrin mukautumaan tutkijan objektiiviseen rooliin mahdollisimman hyvin.

Tapaustutkimuksen ongelmana voi olla myös tutkimuksen yleistettävyys. Itse valitsin tapaustutkimuksen kuitenkin juuri sen yksilöllisyyden ja ainutkertaisuuden vuoksi. Valintaani vaikutti etenkin se, ettei autistisia oppilaita juurikaan ole integroitu

perusopetukseen. Tämän vuoksi pidän tutkimustietoani arvokkaana ja merkityksellisenä etenkin autismiopetuksen kannalta. Lukija ei voi kuitenkaan yleistää tutkimustuloksiani kaikkiin autististen oppilaiden integraatiota koskeviin tapauksiin. Tähän vaikuttaa paitsi tapaustutkimuksen ainutkertaisuus, mutta myös autistisen oireyhtymän yksilöllisyys. Autistisen oireyhtymän pitää sisällään hyvin moninaisia ongelmia, jotka esiintyvät autistisilla henkilöillä hyvin yksilöllisesti.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 140) mukaan triangulaatio on luonnollinen tapa tarkastella tapaustutkimusta ja sen luotettavuutta. Tutkija voi triangulaation avulla puolustautua väitettäessä, että hänen esittämänsä tulokset ovat vain yhden metodin, yhden tietolähteen ja yhden tutkijan harhaa (Syrjälä & Numminen 1988, 140). Tutkimuksessani käytin useita eri aineistonkeruumenetelmiä. Haastatteluiden, osallistuvan havainnoinnin, sosiometrisen mittauksen ja erilaisten dokumenttien avulla hankin tutkimusaineistoa. Vertailemalla näiden eri menetelmien avulla saatuja tuloksia voidaan arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Tällaista menetelmää, jossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta ja -tutkimusmenetelmillä kutsutaan menetelmätriangulaatioksi. (Eskola & Suoranta 1999, 70; Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Omassa tutkimuksessani havainnointi ja sosiometrinen mittaus tukivat ja vahvistivat tekemieni haastatteluiden antamia tuloksia. Monimetodisuudella voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Mielestäni tutkimukseni luotettavuutta ja etenkin uskottavuutta lisäsi se, että haastatteluaineistoni koostui useiden kasvatus- ja opetushenkilöiden haastatteluista. Haastattelemalla kaikkia autistista oppilasta opettavia opettajia pyrin kokoamaan mahdollisimman kattavan ja kuvaavan haastatteluaineiston autistisen oppilaan integraation toteutuksesta.

5 LÖYDÖKSET

Esittelen seuraavassa tutkimukseni tuloksia tutkimustehtäväni teema-alueiden mukaisesti. Joitakin tutkimustuloksia esittelen yleisellä tasolla, mutta joitakin teemoja käsittelen tarkemmin tuomalla esiin haastateltujen henkilökohtaisia kokemuksia. Tässä yhteydessä käytän suoria lainauksia haastattelutilanteista. Suorat lainaukset olen kirjoittanut kursivoidulla tekstillä. Tutkimuksessani esiintyvien henkilöiden ja paikkojen nimet on muutettu. Joissakin luvuissa olen käyttänyt kappaleotsikoita selkeyttämään esittämiäni tutkimustuloksia.

5.1 Autistisen oppilaan kuvaus

Roope on 10-vuotias autistinen poika. Hänen perheeseensä kuuluvat äiti sekä sisaruksia. Roopella todettiin kolmevuotiaana varhaislapsuuden autismi, Dg. F84.0 autismus infantilis.

Ennen koulun aloittamista Roope sai varhaiskuntoutusta sekä kotona että päiväkodissa. Kuntoutus perustui lähinnä Portaati-ohjelmaan sekä autistisille henkilöille suunnatuille Lovaas- ja TEACCH-kuntoutusmenetelmiin. Kuntoutusta antoivat päiväkodin henkilökunta ja psykologi, joka myös huolehti kuntoutuksen suunnittelusta ja arvioinnista. Perhepiirissä kotikuntoutuksesta vastasi lähinnä Roopen äiti. Päiväkodissa Roopen tukena toimi henkilökohtainen avustaja. Roope oli vuoden integroidussa erityisryhmässä, mutta hoitopaikka vaihtui päiväkotiin, jossa hänen sisaruksensa olivat myös hoidossa. Tässä päiväkodissa Roope oli esikoululaisten ryhmässä tukeaan oma avustaja.

Roope aloitti 6-vuotiaana varhennetun oppivelvollisuuden yhdessä viiden muun autistisen oppilaan kanssa autismiluokassa. Kaksi ensimmäistä vuotta olivat ns. koulun esiastetta. Jo ensimmäisestä esi-asteesta lähtien Roopea on pyritty integroimaan yleisopetukseen. Ensimmäisenä kouluvuotenaan Roope oli integroituna äidinkielen

tunnille ja musiikkikerhoon. Toisella esiasteella hän oli integroituna yleisopetuksen 1. luokalle kahtena aamupäivänä viikossa. Kolmantena vuonna Roope oli integroituneena kolmena päivänä viikossa. Tällä hetkellä Roope on yksilöintegroituneena peruskoulun 3. luokalla. Tällä luokalla on Roopen lisäksi 18 oppilasta. Roopen koulunkäynnin tukena on henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja.

Roopella on hyvät valmiudet oppimiseen. Hän osaa puhua, lukea ja kirjoittaa. Roope tarvitsee selkeät ohjeet ja struktuurin toiminnalleen sekä tukea kommunikaatioon liittyvissä ongelmissa. Selkeimmin Roopen autistisuus ilmenee sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation vaikeutena. Roopen on vaikea vapaaehtoisesti ottaa vuorovaikutuskontaktia luokkatovereihinsa. Hänen on vaikea ymmärtää annettuja ohjeita, jos ne annetaan koko ryhmälle eikä suoraan hänelle. Roope tuskastuu helposti, jos hän ei ymmärrä tai osaa annettuja tehtäviä. Tuskastuminen on ilmennyt aggressiivisena käyttäytymisenä tai ns. takalukkona, jolloin Roope ei pysty itse etenemään asiassa mihinkään suuntaan, vaan tarvitsee järjestelmällistä ohjausta selviytyäkseen tilanteesta.

5.2 Autistisen oppilaan opetuksen järjestäminen

5.2.1 Miksi autistinen oppilas opiskelee yleisopetuksen luokassa?

Tutkimusaineistoni mukaan selkeimmät syyt Roopen kokoaikaiseen fyysiseen integraation olivat aiemmat onnistuneet integraatiokokeilut, Roopen hyvät oppimisvalmiudet, integraatioon halukas opettaja, pätevä koulunkäyntiavustaja ja sopiva luokkakoko.

Aloite autistisen oppilaan, Roopen, siirtämisestä erityisluokasta kokoaikaiseen integraatioon yleisopetuksen luokkaan tuli ensi sijaisesti oppilaan äidiltä. Myös erityisluokanopettaja, luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja tukivat kokoaikaista integraatiota, koska aiemmat integraatiokokeilut olivat onnistuneet heidän mielestään

hyvin. Roope oli aiempina vuosina ollut integroituna samaan yleisopetuksen luokkaan muutamasta tunnista kolmeen päivään.

Etenkin koulunkäyntiavustaja, luokanopettaja ja koulun rehtori pitivät tärkeänä sitä, että integraatiota oli lisätty vähitellen alkaen yhdestä tunnista ja edeten vähitellen kohti kokoaikaista integraatiota. He pitivät tärkeänä myös sitä, että Roopea oli integroitu aina tähän samaan yleisopetuksen luokkaan heti esiasteelta lähtien. Nämä aiemmat integraatiokokeilut olivat osoittaneet Roopen kykenevän opiskelemaan yleisopetuksen luokassa avustajan tukemana. Autismiluokassa ei välttämättä olisi enää riittävästi haasteita Roopelle. Roopen oppimisvalmiuksia pidettiin riittävän hyvinä kokoaikaiseen integraatioon.

Se olis varmaan rankkaa kaikille osapuolille, jos olis vielä oppimisvaikeuksia tän autismin lisäksi. Se on varmaan se tärkein juttu tai edellytys tälle integraatiolle. (luokanopettaja)

Roopen äiti oli ollut integraatiokokeilun kannalla jo Roopen oppivelvollisuuden alkaessa. Hänen mukaansa Roope oli päiväkodissa käynyt läpi tehokkaan ja selkeän varhaiskuntoutuksen ja olisi voinut aloittaa oppivelvollisuutensa yleisopetuksessa avustajan tukemana.

Mä en ollut kauheen vakuuttunut tästä erityisluokasta silloinkaan, mutta meillä oli sellainen palaveri, jossa kaikki hyvin voimakkaasti olivat sitä mieltä, että se on tavallaan mahdollisuus Roopelle. (Roopen äiti)

Koulun rehtorin mielestä edellytys Roopen integraatiolle oli se, että avustaja- ja olosuhdeasiat olivat kunnossa ja vastaanottava opettajan oli halukas ottamaan integroitavan oppilaan luokkaansa. Virallisen integraatiopäätöksen myötä oppilasmäärä luokassa, johon autistinen oppilas oli integroitu, pidettiin 20 oppilaassa. Sopiva luokkakoko oli haastateltujen mukaan yksi tärkeimmistä kokoaikaisen integraation edellytyksistä. Rehtori oli Roopen tapauksessa tehnyt selväksi, että Roopen etu on se, mikä ratkaisee integraation määrän. Hän piti Roopen kannalta tärkeänä myös mahdollisuutta palata takaisin autismiluokkaan, jos integraatio ei onnistuisi.

5.2.2 Millaista erityistukea autistinen oppilas tarvitsee?

Tässä luvussa esittelen millaista erityistukea autistinen oppilas tarvitsee yleisopetuksen luokassa. Esittelen myös millaisissa tilanteissa tukitoimia tarvitaan. Olen käyttänyt kappaleotsikoita selventämään lukijalle millaisista tilanteista ja tukitoimista luvun kappaleissa on kysymys.

Kaikki haastatellut pitivät koulunkäyntiavustajaa välttämättömänä Roopen integraation kannalta. Äitiä ja liikunnanopettajaa lukuun ottamatta kaikki pitivät erityisen tärkeänä Roopen jatkuvaa avustamista. Koulunkäyntiavustajan lisäksi keskeisimmiksi tukitoimiksi nousivat tukiopetus- ja jakotunnit, erilaiset opetusjärjestelyt ja päivittäinen strukturointi. Suurimmat vaikeudet Roopella oli ohjeiden ymmärtämisessä, joissakin siirtymätilanteissa, sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja erilaisten tunteenpurkausten, esimerkiksi pettymyksen ja häviämisen, käsittelemisessä.

Ohjeiden ymmärtäminen. Roope tarvitsi avustajan tukea erityisesti opettajan antamien ohjeiden ymmärtämiseen. Roopen oli vaikea ymmärtää, että opettajan koko luokalle antama ohje koski myös häntä. Myös työn aloittaminen vaati avustajan tukea.

Ohjeiden kuunteleminen ja niiden vastaanottaminen ennen kaikkea. Se on vaikeeta. Ja sitten vielä se työhön käyminen, kun se ohje on annettu, että hän vielä toteuttaa sen, mitä pitää tehdä. (koulunkäyntiavustaja)

Luokanopettaja koki myös henkilökohtaisena ammatillisena haasteena autistisen oppilaan luokassaan. Hän kertoi joutuneensa suunnittelemaan opetustaan entistä tarkemmin ja miettimään erityisesti ohjeiden antamista. Hän pyrki antamaan aina mahdollisimman yksiselitteiset ohjeet. Hän laittoi ohjeet usein myös kirjallisesti näkyviin joko piirtoheittimelle tai taululle. Hänen mukaansa visuaalinen tuki, esimerkiksi piirtoheittimen käyttö auttoi Roopea ymmärtämään annetut ohjeet paremmin. Luokanopettaja piti erityisen tärkeänä avustajan jatkuvaa läsnäoloa ja tukea. Hänen mukaansa Roope ei saa tehtyä sovittuja asioita tunnilla, jos avustaja on pois tai sairaana.

Roope tahtois jäädä ajattelamaan omiaan ja ellei kukaan tökkäis sitä niin se ei huomaa aloittaa. Se ei huomaa, että toiset on ottanu kirjat ja alottanu tekeen. (luokanopettaja)

Myös englanninopettaja oli huomannut koulunkäyntiavustajan tarpeellisuuden Roopen luokkatyöskentelyssä. Englannin tunneilla oli paljon haastattelutehtäviä, joissa Roope poistui omalta paikaltaan haastattelemaan joitakin luokkatovereitaan. Englanninopettajan mukaan nämä haastattelut onnistuivat varsin hyvin, mutta Roopen palatessa paikalleen hän tarvitsi avustajan tukea työskentelyn jatkamiseen. Häneltä katosi usein sivu tai tehtävä, jossa oltiin oltu menossa. Hän ei muistanut tai löytänyt sitä yksin ilman avustajan apua ja tukea. Roopen mukaan koulunkäyntiavustajasta oli apua edellä kuvatuissa tilanteissa ja etenkin opettajien antamien ohjeiden ymmärtämisessä.

Joskus kun ope sanoo jotain ja mä en kuule sitä niin silloin avustaja kuiskaa sen mun korvaan, ihan sillain huomaamatta ettei kukaan nää. Silloin se on mun mielestä tosi hyvä. (Roope)

Käsityönopettaja korosti avustajan tärkeyttä etenkin teknisessä käsityössä, jossa käytetään erilaisia työkaluja ja teknisiä laitteita. Hänen mukaansa avustaja oli erityisen tärkeä, koska käsityötä ei opettanut oma luokanopettaja. Avustaja loi turvallisuuden tunteen integroidulle oppilaalle ja myös käsityönopettajalle itselleen. Hänen huomionsa mukaan avustaja kertasi annetut ohjeet Roopen kanssa ja ohjasi häntä eri työvaiheissa.

Liikunnanopettajan mukaan Roope pystyisi osallistuman liikunnanopetukseen myös ilman avustajaa, vaikka Roope oli tarvinnutkin avustajan tukea voimistelussa ja joukkuepelien sääntöjen ymmärtämisessä.

Päivittäinen strukturointi. Koulunkäyntiavustaja laati Roopelle päivittäin struktuurin, lukujärjestyksen, pulpettiin. Tähän päivästrukturiin oli merkitty kellonajat ja oppitunnit. Struktuurin tarkoituksena oli helpottaa Roopen koulupäivän etenemistä. Hän pystyi etukäteen ennakoimaan, mitä seuraavaksi tapahtuisi. Lukujärjestykseen ei ollut merkitty välitunteja tai ruokailutaukoa, koska Roope hallitsi nämä päivittäin

toistuvat siirtymätilanteet. Samoin vessakäynnit, pukemis- ja riisumistilanteet onnistuivat Roopelta itsenäisesti.

Siirtymätilanteet. Roope tarvitsi tukea siirtymisiin omasta luokasta eri opetustiloihin, esimerkiksi englannin tunnille tai jumppasaliin. Englanninopettajan mukaan Roope tarvitsi tukea enemmän käytännönjärjestelyihin kuin itse oppimiseen.

Ylipäättään, kun lähdetään luokkaan, niin katsotaan, että kaikki kirjat on mukana ja, että hän tulee ajoissa ja myöskin löytää oikean paikan. Ei välttämättä ihan tähän oppimiseen liittyviä asioita, mutta näihin käytännön järjestelyihin, siirtymisiin ja tavaroista huolehtimisiin.
(englanninopettaja)

Opetusjärjestelyt. Opetusjärjestelyissä luokanopettaja käytti samanaikaisopetusta, eriyttämistä sekä tukiovetusta tukemaan Roopen oppimista. Integraation myötä luokanopettajalla oli käytössään kaksi ylimääräistä opetustuntia, joista toinen käytettiin Roopen tukiovetukseen ja toinen oli ns. jakotunti. Jakotunti mahdollisti luokan jakamisen kahteen pienryhmään. Tukiovetustunnista luokanopettaja itse käytti toisen puolen ja autismiluokan erityisluokanopettaja toisen puolen. Luokanopettaja piti jakotuntia Roopen kannalta soveliaampana vaihtoehtona, koska tukiovetustunti pidensi Roopen koulupäivää.

Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet. Roopen sosiaalista vuorovaikutusta muiden oppilaiden kanssa pyrittiin tukemaan etenkin välitunneilla. Koulunkäyntiavustaja ulkoili päivittäin yhden välitunnin ajan Roopen kanssa ja pyrki ohjaamaan Roopea mukaan välituntileikkeihin ja -peleihin. Yksin välitunneilla ollessaan Roope mieluiten kierteli yksin pihaa. Näissä tilanteissa saattoi esiintyä autismista johtuvaa rituaalista käyttäytymistä, esimerkiksi käsien räpyttelyä ja hyppimistä.

Roopen äidin mukaan mielekkäämpi ja tasavertaisempi sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta olisi, että välitunneilla kaikille tai osalle Roopen luokan oppilaista opetettaisiin jokin uusi peli tai leikki. Näin välttyttäisiin siltä, että Roopea jatkuvasti ohjattaisiin

menemään mukaan toisten oppilaiden leikkeihin tai, että muita oppilaita rohkaistaisi tai jopa pakotettaisi ottamaan Roope mukaan.

Roopen mukaan hän olisi välitunneilla mieluummin yksin. Hän halusi kierrellä ja kävellä koulun pihalla ja kiipeillä pukkitelineillä. Hän ei juurikaan ollut luokkatovereiden seurassa välitunneilla, ellei koulunkäyntiavustaja ollut ohjaamassa välituntitoimintaa. Roopen mukaan nämä ohjatut välitunnit olivat ikäviä ja tylsiä.

Muuten se on ihan kivaa, mutta se on huono juttu, kun se avustaja käskee meneen pelaan jalkapalloa muiden kanssa. Yksinolo on mukavampaa, kun saa olla siellä pukkipaikassa. (Roope)

Tunnereaktiot. Roope tarvitsi avustajan ja opettajan tukea myös tilanteissa, joissa hän joutui käsittelemään pettymyksen tai ahdistuksen tunteita. Tilanteet tai tehtävät, joita Roope ei osannut ratkaista, olivat hänelle vaikeita. Hän meni helposti ns. takalukkoon ja silloin oli vaikea löytää sitä kanavaa, jota päästään etenemään. Ennen joulua nämä tilanteet saattoivat purkautua pulpetin potkimisena tai tavaroiden heittelemisenä.

Viime viikolla oli tästä sellainen hillitympi versio. Sillä oli hirveen paine, kun se ei ymmärtänyt niitä jakolaskuja. Me harjoteltiin niitä sellasessa pienryhmässä, missä muillakin oli ongelmia, ettei tilanne ollu sellanen, että Roope olis ollu yksin siinä. Niin se ei olis millään halunnu hyväksyä sitä, ettei se osaa. Se repi sitä paperin reunaa ja halus niinku sillä tavoin osoittaa, etten mä tykkää. Siitä näki, että nyt ottaa pahasti.

(luokanopettaja)

Autismiluokan erityisluokanopettajan mukaan juuri näissä tilanteissa avustaja on välttämätön. Roopea tulee kannustaa ja ohjata tilannetta siten, että oikea ratkaisu löytyy. Liikunnanopettajan mukaan myös liikuntatunneilla oli vastaavia tunteenpurkauksia esiintynyt varsinkin joukkuepeleissä, kun Roopen joukkue oli hävinnyt. Nämä tunteenpurkaukset pystyttiin selvittämään yhdessä avustajan kanssa keskustelemalla.

Äidin mukaan kotonakin esiintyi hermostumista etenkin, jos Roopeella oli monta eri asiaa tehtävänä yhtä aikaa. Kotona Roopea vaadittiin rauhoittumaan ja kuuntelemaan ohjeita. Joissakin tapauksissa unohdettiin koko hankala tilanne hetkeksi ja palattiin siihen uudestaan hetken kuluttua. Äidin mukaan Roope pystyy hallitsemaan tunteitaan melko hyvin.

5.2.3 Millaiset ovat opetuksen sisällöt?

Roope opiskelee yleisopetuksen luokassa perusopetussuunnitelman mukaisesti. Ainoastaan äidinkielessä Roopen opiskelua on helpotettu siten, ettei hän kirjoita käsialakirjoitusta vaan käyttää tyyppikirjaimia kirjoitustehtävissä. Hänelle ei ole tehty mukautettua opetussuunnitelmaa tai HOJKSia. Myös arviointi suoritetaan samoin kriteerein kuin muillekin oppilaille.

Haastateltujen mukaan Roope selviytyi perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesta opiskelusta oman luokkansa keskitason mukaisesti. Luokanopettajan mukaan oli vaikea arvioida Roopen vahvuuksia tai heikkouksia oppiaineittain. Esimerkiksi äidinkielessä Roope hallitsi hyvin selkeästi strukturoidut asiat ja kokonaisuudet, kuten sanaluokat. Erilaisten tarinoiden kirjoittaminen oli myös yksi Roopen vahvuuksista äidinkielessä. Hänellä on mielikuvitusta ja kykyä hahmottaa kokonaisuuksia niin, että tarinat ovat mielenkiintoisia alusta loppuun. Äidinkielessä ongelmana oli kirjoittaminen motorisena suorituksena, kirjainhahmot olivat vaikeita Roopelle. Roopen mukaan juuri kirjoittamisen vuoksi äidinkieli oli ikävin oppiaine koulussa.

Käsialakirjoitusta Roope ei tee äidinkielessä laisinkaan. Että siinä mielessä poikkeava, vaikei HOJKSia ookkaan. (luokanopettaja)

Roope kertoi pitäneensä erilaisten tarinoiden kirjoittamisesta ja etenkin niiden lukemisesta. Hän luki mielellään esimerkiksi uskonnonkirjoissa olevia tositapahtumiin pohjautuvia tarinoita. Roopen mukaan uskonto olikin hänen mieluisin oppiaineensa yhdessä liikunnan kanssa. Myös koulunkäyntiavustajan mukaan uskontokirjan tarinat kiinnostivat Roopea niin paljon, että hän saattoi lueskella kirjaa myös vapaa-ajallaan.

Matematiikka oli ollut Roopelle mielekästä ja helppoakin kertotaulun opettelemiseen saakka. Ulkoaopetteleminen oli Roopelle ongelmallista. Vaikeudet kertolaskuissa näkyivät myös jakolaskuissa. Roopen itsensä mukaan matematiikka sujui ihan hyvin kertolaskuista huolimatta.

Reaaliaineissa kuten maantiedossa, luonto- ja ympäristötiedossa Roopella oli vaikeuksia lukea ymmärrettävästi tietotekstejä. Hänen piti harjoitella ja opetella tietotekstin lukemista, mieleenpainamista ja asioiden yhdistelyä. Roopen mukaan tietotekstien lukeminen oli kiinnostavaa, mutta esimerkiksi luonto- ja ympäristötiedon kokeet olivat inhottavia. Hänen mukaansa kokeisiin joutui lukemaan paljon, mikä oli inhottavaa ja raskasta. Avustaja oli tukenut Roopea ympäristötiedon kokeisiin valmistautumisessa siten, että Roopen kanssa oli katsottu etukäteen millainen koe on tulossa. Näin pyrittiin selvittämään oliko kokeessa asioita, jotka olivat Roopelle erityisen vaikeita ymmärtää. Matematiikan kokeet Roopen oli tehnyt muiden mukana itsenäisesti. Nämä kokeet arvioitiin aivan samoin kriteerein kuin muidenkin luokan oppilaiden. Myös lukukausiarvioinnit suoritettiin perusopetussuunnitelman vaatimusten mukaisesti. Nämä arviot olivat sanallisia.

Käsityönopettajan mukaan käsityö oli erilaisessa asemassa muihin oppiaineisiin verrattuna, koska se oli kaikille oppilaille uutta. Hänen mukaansa Roope selviytyi käsityöstä hyvin, eikä hän uskonut, että tekstiilikäsityötkään tulevana vuonna tuottaisivat vaikeuksia.

Englannin opiskelussa opetussisältöjä ei ollut mukautettu tai opetusta eriytetty Roopen kohdalla. Roopen mukaan englanti sujui ihan kivasti, mutta sanojen ulkoaopetteleminen oli välillä hieman työlästä. Roopen mukaan myös englanninkokeet olivat raskaita. Englanninopettajan mukaan Roope pyrki tekemään kaikki tehtävät ja kokeet, mitkä muutkin. Kokeisiin valmistauduttaessa koulunkäyntiavustaja kävi etukäteen Roopen kanssa läpi ne tehtävät ja tehtävätyypit, mitä kokeisiin tuli. Näin pyrittiin mahdollistamaan Roopen itsenäinen kokeen tekeminen ilman avustajan tukea. Kokeiden arviointi ja lukukausiarviointi suoritettiin Roopen kohdalla aivan samoin kuin muillekin oppilaille.

Liikuntatunneilla Roope osallistui opetukseen täysipainoisesti muun opetusryhmän mukana. Ainoastaan hiihdossa Roopea oli eriytetty, koska hiihtäminen oli niin paljon hitaampaa kuin muilla oppilailla. Roopen mukaan liikunta oli hänelle erittäin mielekästä.

Liikunta on tosi kivaa, kun siellä on se trampoliini. Mä olen tosi hyvä hyppään sillä. Mä pääsen sillä niin korkealle, että se herättää muissa huomiota. (Roope)

Huolimatta erityistuen tarpeestaan Roope pyrki suorittamaan perusopetussuunnitelman mukaisesti eri oppiaineiden opetussisällöt. Käsilakirjoitusta Roopelta ei vaadittu. Lisäksi hän sai mahdollisuuden tutustua ympäristötiedon ja englannin kokeisiin etukäteen. Muuten opetussisällöt ja arvioinnit olivat yhdenmukaisia muun opetusryhmän kanssa.

5.2.4 Millaisin yhteistyötoimin tuetaan autistisen oppilaan opetusta?

Yhteistyötoimista keskeisimmiksi nousivat päivittäiset keskustelut Roopen opetukseen osallistuvien henkilöiden kesken sekä yhteistyöpalaverit, joissa olivat läsnä luokanopettaja, koulunkäyntiavustaja, Roopen äiti ja myös Roope itse.

Koulunkäyntiavustaja, luokanopettaja ja erityisluokanopettaja pitivät erityisen tärkeänä päivittäisiä keskusteluja Roopen opetukseen osallistuvien kesken. Koulunkäyntiavustaja pyrki keskustelemaan päivittäin luokanopettajan kanssa Roopen koulupäivästä. Hän piti tärkeänä yhteistyön toimivuutta paitsi Roopen myös itsensä kannalta.

Ei oo ollu sellasta tilannetta, että mää olisin jääny yksin näiden juttujen kanssa. Luokanopettaja on näissä tilanteissa mukana. Pystytään puhumaan asioista oikein, että sillä tavalla helppoa.

(koulunkäyntiavustaja)

Koulunkäyntiavustajan rooli yhteistyössä myös muiden opettajien välillä oli merkittävä. Englannin-, käsityön- ja liikunnanopettaja kokivat saavansa tukea koulunkäyntiavustajalta Roopen opettamiseen. Myös viestit luokanopettajan ja näiden aineiden opettajien välillä kulkivat usein koulunkäyntiavustajan välityksellä. Etenkin

englanninopettaja ja liikunnanopettaja pitivät koulunkäyntiavustajaa tärkeimpänä kontaktihenkilönään. Luokanopettaja pyrki myös itse keskustelemaan muiden opettajien, etenkin englanninopettajan ja erityisluokanopettajan kanssa. Hänen mielestään Roope oli kuitenkin hyvin pieni osa sitä yhteistyötä, koska luokalla oli monia muitakin oppilaita, joiden tekemisistä riitti puhuttavaa. Luokanopettaja koki saaneensa riittävästi tukea yhteistyötiimiltä, mutta totesi myös tekevänsä paljon työtä yksin. Tähän vaikutti hänen omat työskentelytottumuksensa.

Mä en sillä tavoin koe sitä ongelmana, että mää joutuisin hirveesti pähkäilemään ja miettimään ja panostamaan siihe. Roope on tavallaan yksi oppilas mun monien muiden erityisten oppilaiden joukossa, että ei se sillä tapaa ole ongelma. (luokanopettaja)

Yhteistyö erityisluokanopettajan, koulunkäyntiavustajan ja luokanopettajan kesken rajoittui lähinnä Roopen tukiopetustuntien yhteyteen, jolloin avustaja tai luokanopettaja saattoivat Roopen autismiluokkaan. Keskusteluissa vaihdettiin lähinnä kuulumisia siitä, kuinka Roopen opetus oli edennyt ja millaista tukiopetusta tarvittaisiin. Koulunkäyntiavustajan mukaan hän ei ollut tarvinnut erityisluokanopettajalta tietoa autismista tai tukea autistisen oppilaan avustamiseen, koska hänellä oli jo aiempaa kokemusta työskentelystä autismiopetuksessa.

Tärkein yhteistyömuoto koulun ja Roopen kodin välillä olivat yhteistyöpalaverit sekä päivittäin kulkeva reissuvihko. Yhteistyöpalavereita oli pidetty melko säännöllisesti. Aloituspalaverissa olivat olleet läsnä luokanopettaja, koulunkäyntiavustaja, erityisluokanopettaja, puheterapeutti ja Roopen äiti. Myöhemmin pidettäviin palavereihin osallistuivat luokanopettajan, koulunkäyntiavustaja ja äidin lisäksi myös Roope itse. Roopen läsnäoloa palavereissa pidettiin tärkeänä.

On paljon parempi, että Roope on siinä tilanteessa ja kuulee, että kaikki on samaa mieltä, ettei se ole pelkästään sitä, että äiti käskee tekeen jotakin tai opettaja sanoo. Siinä kun se kuulee ne asiat ja perustelut niin se on helpmpi hyväksyä. (luokanopettaja)

Palavereissa oli keskusteltu läksyjenteosta ja erilaisten tunteenpurkausten hallitsemisesta yhdessä Roopen kanssa. Äidin ja luokanopettajan mukaan näissä asioissa oli tapahtunut edistystä juuri sen vuoksi, että Roope oli ollut läsnä palavereissa. Äiti piti tärkeänä palaverien säännöllisyyttä. Näin voitiin keskustella tilanteista, jotka olivat koulussa vaikeita, esimerkiksi Roopen käyttäytymiseen liittyvistä asioista.

Sitten Roopen kohdalla oli näitä juttuja, ettei aina tiedetty, mitä se osaa tai miks se käyttäyty noin. Opettaja saatto ajatella, että se oli Roopelle ihan normaalia, muuta kotiväen mielestä se onkin ihan epänormaalia.
(Roopen äiti)

Äidin mukaan Roope kertoi kotona vähän kouluasioita. Tämän vuoksi palavereissa oli mahdollisuus saada enemmän tietoa koulun etenemisestä ja myös Roopen kaverisuhteista.

Opetushenkilöstö koki olevansa tyytyväinen koulussa tapahtuvaan yhteistyöhön. Samoin koulun ja Roopen kodin välinen yhteistyö koettiin riittäväksi tukemaan Roopen opetusta ja oppimista.

5.3 Autistisen oppilaan integraation toteutuminen

5.3.1 Mikä on ollut erityisen haasteellista tai ongelmallista autistisen oppilaan integroinnissa?

Tutkimukseni mukaan haasteellisinta autistisen oppilaan integroinnissa olivat erilaiset kommunikaatiotilanteet, ahdistus- ja tunnereaktiot ja niiden käsitteleminen sekä vaihtelut autistisen oppilaan jaksamisessa. Lisäksi autistisen oppilaan äidin mukaan HOJKSin puuttuminen oli selkeä epäkohta integraation toteutuksessa.

Kommunikoinnin ongelmat. Haastatellut pitivät haasteellisena toimivaa kommunikaatiota ja vuorovaikutusta autistisen oppilaan integroinnissa. Äidin ja luokanopettajan mukaan kommunikaation ongelmat ilmenivät etenkin vastaanottamisen

puolella. Vaikeudet kommunikaatiossa vaikeuttivat ohjeiden ymmärtämistä luokkatilanteissa, mutta myös vapaa-ajan toiminnoissa esimerkiksi välitunneilla.

Voi olla, että kun se on tuolla kaveriporukassa ja ei ole niin innokas oma-aloitteisesti lähtemään välitunnilla mukaan niiden muiden juttuihin. Niin se voi olla sekin, että kun siellä on kymmeniä lapsia, jotka puhuu ja selittää jotain. Se voi olla Roopele melko epämiellyttävä tilanne, jos se joutuu miettiä kovasti ja tulee sellanen pakokauhu, että apua, mitä ne sanoo ja tarkoittaa. (luokanopettaja)

Roopen äidin mukaan kommunikaation ongelmat saattoivat osaltaan johtua Roopen hyvin valikoivasta kuulosta. Roope ei kuuntele muita, jos hän on orientoitunut itse tekemään jotain. Äidin mukaan tämä on Roopen normaalein tila. Äidin mukaan Roope on kykenevä vastavuoroiseen kommunikaatioon, kun hän itse tekee aloitteen ja lähestyy toista ihmistä ikään kuin odottaen vastausta tai aloitetta kommunikaatioon. Nämä tilanteet olivat haasteellisia niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. Opettajien ja koulunkäyntiavustajan oli vaikea tietää varmasti, oliko Roope ymmärtänyt annetut viestit ja ohjeet. Koulunkäyntiavustajan mukaan täytyi tarkkailla tilanteen etenemistä ja ohjata Roopea, jos näytti siltä ettei hän ollut vastaanottanut annettuja ohjeita.

Ahdistus- ja tunnereaktiot ja niiden käsitteleminen. Kaikki haastatellut totesivat Roopen hermostuman tai ahdistuvan epämiellyttävistä tilanteista. Etenkin pettymykset, epäonnistumiset tai häviö- ja tappiutilanteet ahdistivat Roopea koulussa. Näistä tilanteista johtuvat erilaiset tunteenpurkaukset olivat haasteellisia opetushenkilöstölle. Luokanopettaja, koulunkäyntiavustaja, englanninopettaja ja liikunnanopettaja olivat joutuneet käymään yhdessä Roopen kanssa läpi näitä ahdistus- ja tunnereaktioita. He pitivät haasteellisena näitä tilanteita. Heidän mukaansa ongelmallisinta oli löytää ulospääsy näistä Roopea ahdistavista tilanteista. He olivat kokeilleet monia eri keinoja tilanteista eteenpäin pääsemiseen.

Vaihtelut jaksamisessa. Haastateltujen mukaan etenkin kokoaikaisen integraation alussa Roopen jatkuvat vaihtelut vireystiloissa olivat ongelmallisia. Myös lukuvuoden kuluessa taantumia ja huippuja oli esiintynyt Roopen integraatiossa. Nämä äkilliset

vireystilojen muutokset olivat haasteellisia etenkin koulunkäyntiavustajalle. Hänen mukaansa välillä tuntui siltä, että Roope pärjäisi ilman avustajaa, mutta seuraavassa hetkessä saattoi Roopella olla suuriakin vaikeuksia pysyä opetuksessa mukana. Luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan mukaan nämä vaihtelut jaksamisessa olivat olleet kausittaisia ja vähentyneet lukuvuoden aikana.

Tossa ennen hiihtolomaa hehkutettiin ihan hirveesti sitä, että nyt kaikki menee hienosti, mutta sitten loman jälkeen tuntu, että voi ei! Tipahti sillain alas ja piti alkaa kerään alusta asti sitä hommaa.

(koulunkäyntiavustaja)

Väsymystilojen ja taantumien aikana Roopeen oli erityisen vaikea saada kontaktia. Nämä tilanteet olivat haasteellisia ja ongelmallisia. Luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja pyrkivät tukemaan näinä jaksoina Roopeen oppimista antamalla hänelle mahdollisimman paljon tukea. Koulunkäyntiavustaja piti ongelmallisena kuitenkin sitä, ettei aina voinut olla varma johtuiko Roopeen poissaoleva-olotila väsymyksestä vai oliko hän vain omissa ajatuksissaan tai ei ollut motivoitunut koulutehtäviin. Koulunkäyntiavustajan mukaan Roopeen olotilaa piti tarkkailla jatkuvasti etenkin lukuvuoden alussa, jolloin vireystiloissa saattoi tapahtua äkillisiäkin muutoksia.

Myös käsityönopeettaja oli kiinnittänyt huomiota Roopeen jaksamiseen. Hänen mukaansa käsityöntunneilla, joissa työskentely saattoi olla hyvinkin yksitoikkoista ja pitkäkestoista Roope väsyi helposti. Toisaalta hän totesi myös muiden luokan oppilaiden osalta tapahtuvan usein samalla tavalla. Hänen mukaansa yksilölliset erot jaksamisessa ovat hyvin tyypillisiä kolmasluokkalaisille oppilaille. Erityisluokanopettaja oli huomionnut Roopeen väsymisen. Hänen mukaansa ei voitu olla varmoja siitä johtuivatko vireystilojen vaihtelut autismista tai esimerkiksi suuresta ryhmäkoosta. Opettamassaan autismiluokassa hän oli huomannut autistisille henkilöille tyypillisen vireystilojen vaihtelun.

Kyllä autisteilla on sellasta, että välillä on parempia aikoja ja välillä jopa opitut asiat unohtuu. Vaikea sanoa kuitenkin, mitä se Roopeen kohdalla on. Siellä isossa ryhmässä autistinen oppilas väsy helposti. Ja se joutuu pinnisteleen pysyäkseen mukana ja onhan siellä niitä ärsykeitä

ja kaikkea muuta enemmän kuin tällasessa autismiluokassa. Siinä on avustajalla hommaa, kun mielti miten siitä silloin selvitään ja mennään eteenpäin. (erityisluokanopettaja)

Roopen mukaan hän jaksoi hyvin pitkätkin koulupäivät, mutta hän totesi opiskelun autismiluokassa olleen mielekkäämpää läksyjen vähyyden ja runsaan vapaa-ajan vuoksi. Roope olisi halunnut mukaan autismiluokassa tehdyille retkille. Hän oli keskustellut asiasta autismiluokan erityisluokanopettajan kanssa, joka oli luvannut ottaa Roopen joskus mukaan yhteiselle retkelle.

Kyllä autismi A-luokassa oli mukavampaa. Kun siellä ei tullut juuri koskaan läksyjä. Ja sitten siellä oli vain yksi tunti töitä ja sitten vapaa-aikaa. Silloin sai pelata tietsikkaa paljon enemmän. (Roope)

Erityisluokanopettajan mukaan autististen oppilaiden opettajille ja avustajille oli haasteellista ja joskus jopa hyvinkin ongelmallista pysyä mukana oppilaan vireystilojen vaihteluissa. Nämä vaihtelut, taantumet ja huiput opituissakin taidoissa saattoivat turhauttaa autistisen oppilaan kanssa työskenteleviä henkilöitä. Hänen mukaansa tulisi kuitenkin muistaa, että nämä vaihtelut ovat hyvin tyypillisiä autistisille henkilöille ja kuuluvat siten autistisen oppilaan avustajan ja opettajien työhön.

HOJKS. Roopen äiti ihmetteli sitä, ettei Roopelle ollut laadittu HOJKSia (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma). Hän piti tilannetta ongelmallisena paitsi Roopen kannalta myös lakisääteisesti. Hänen mukaansa Roope oli erityisoppilas, joka oli integroitu yleisopetuksen. Lakisääteisesti, jokaisella erityisopetukseen otetulla tai siirretyllä oppilaalla tulisi olla HOJKS.

Olishan se hyvä saada se HOJKS, vaikka onhan Roope aika lähellä niin sanottua tavallista lasta. Mä en ole jaksanut puuttua siihen ja toisaalta mä en ymmärrä sitä, ettei sitä ole tehty niiden toimesta, kun siellä sitä asiantuntemustakin pitäis olla. (Roopen äiti)

Äidin mukaan Roope ei olisi tarvinnut HOJKSia niinkään opetuksen sisältöjen puolesta vaan lähinnä sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämisen kannalta. Hän olisi halunnut

nostaa HOJKSiin esimerkiksi Roopen välituntitoiminnan. Hän olisi halunnut ja toivonut, että välituntitoimintaan olisi asetettu konkreettisempia tavoitteita ja sisältöjä. Luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan mukaan HOJKSia ei oltu tehty, koska Roope eteni peruskoulun opetussuunnitelman mukaisesti opiskelussaan, eikä hänen opetustaan ollut tarvinnut juurikaan eriyttää tai mukauttaa kolmasluokkalaisten opetussuunnitelmasta. Roopen äiti ymmärsi tämän, mutta korosti, ettei HOJKSilla tarkoiteta vain opetussisältöihin liittyviä opetusjärjestelyitä. HOJKSin tarkoitus on tukea oppilasta myös muilla kehityksen osa-alueilla.

Tutkimukseni mukaan Roopella ei ollut ongelmia opetussisältöihin liittyvissä asioissa. Haasteellisemmat ja ongelmallisemmat tilanteet autistisen oppilaan integraation toteuttamisessa liittyivät kommunikaatioon, ahdistus- ja tunnereaktioiden käsittelemiseen, oppilaan jaksamiseen ja vireystilojen vaihteluihin. Lisäksi HOJKSin puuttuminen oli selkeä epäkohta erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen toteuttamisessa.

5.3.2 Mikä on ollut erityisen onnistunutta autistisen oppilaan integraatiossa?

Tutkimukseni mukaan autistisen oppilaan integraatio oli kokonaisuudessaan hyvin onnistunut. Roopen tapauksessa kokoaikaisen integraation todettiin vaikuttaneen hänen kehitykseensä kokonaisvaltaisesti. Selkeimmiksi onnistuneen integraation tunnusmerkeiksi nousivat tunnereaktioiden hallitseminen, sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittyminen sekä Roopen jaksamisen ja oppimisen kehittyminen. Sosiaalisen vuorovaikutuksen osalta tarkastelen integraation vaikutuksia tässä luvussa ainoastaan Roopen kannalta.

Tunnereaktioiden hallitseminen. Haastateltujen mukaan Roope oli kuluneen lukuvuoden aikana selkeästi oppinut hillitsemään ja hallitsemaan tunteitaan. Lukuvuoden alussa Roopen pettymyksensietokyky oli ollut hyvin alhainen, hänen oli ollut vaikea sietää häviöitä liikuntatuntien peleissä tai epäonnistumisia koulutehtävissä. Tunteen purkaukset olivat olleet voimakkaita ja ne olivat ilmenneet usein pulpetin potkimisena tai tavaroiden heittelemisenä. Koulunkäyntiavustajan mukaan vielä ennen

joulua näitä voimakkaita ja hallitsemattomia tunnereaktioita oli ollut melkein viikottain. Kevätlukukaudella Roope oli oppinut hillitsemään itseään paremmin. Koulunkäyntiavustaja piti tätä yhtenä merkittävimpänä saavutuksena Roopen kokoaikaisen integraation aikana. Pettymys ja turhautuneisuus näkyi edelleen Roopen olemuksessa, mutta enää hän ei purkanut pettymystään itkulla tai hermostumisella. Hänen kanssaan pystyi keskustelemaan paremmin ja ohjaamaan näin tilannetta eteenpäin. Myös englannin- ja liikunnantunneilla Roope selvisi yhä paremmin ahdistavista tunteista ja tilanteista, jotka aiemmin olivat saattaneet Roopen ns. takalukkoon ja haitanneet Roopen opetustilanteita.

Välillä siitä näkee, että se raivo ja turhautuneisuus on olemassa, mutta se ei pura sitä siinä tilanteessa samalla tavoin kuin ennen. Mun mielestä se pystyy paremmin kontrolloimaan sitä tilannetta, ettei se ryöstäydy käsistä. (luokanopettaja)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittyminen. Integraation myötä Roopen ja muun luokan välinen sosiaalinen vuorovaikutus oli lisääntynyt. Kehitys oli ollut hidasta, mutta kuitenkin näkyvää. Luokanopettajan mukaan Roope oli alkanut pikku hiljaa lähestyä muuta luokkayhteisöä, eikä Roope enää hänen mielestään eristäytynyt muista samalla tavoin kuin ennen. Roope ei kokenut ahdistavaksi oloaan muiden joukossa ollessaan ja hän jutteli aiempaa enemmän muiden oppilaiden kanssa luokassa. Luokanopettaja piti tätä kehitystä erittäin myönteisenä ja tärkeänä Roopen kannalta.

Myös erityisluokanopettaja ja äiti pitivät merkittävänä sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehitystä. Erityisluokanopettajan mukaan integraation myötä Roope oli oppinut sosiaalisia vuorovaikutustaitoja enemmän kuin aiemmin autismiluokassa. Hänen mielestään Roope sai yleisopetuksen luokassa oikeaa käyttäytymismallia sosiaalisiin tilanteisiin ja hyötyi ns. mallioppimisesta. Äidin mukaan muiden lasten kanssa oleminen ja yhdessä tekeminen oli kehittynyt lukuvuoden aikana.

Kotona Roope odotti aina niin kauan ennen kuin muut lapset oli menneet pois leikkikentältä. Nykyään Roope menee leikkikentälle siks, että siellä on muita lapsia. Siinä on ollut tällainen suunta nyt, ettei se halua vaan mennä puistoon vaan myös siks, että siellä on muitakin. (Roopen äiti)

Huolimatta sosiaalisten vuorovaikutustaitojen lisääntymisestä useat haastatellut totesivat Roopen yhä edelleen tarvitsevan tukea ja ohjausta etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa Roopen piti tehdä aloite kanssakäymiseen.

Jaksaminen. Haastatellut olivat tehneet selkeitä huomioita Roopen jaksamisen kehittymisessä lukuvuoden aikana. Alkusyksystä, kokoaikaisen integraation alkuvaiheessa, Roopella oli ollut ongelmia keskittyä koko oppitunnin ajan. Etenkin englanninopettaja oli huomannut selkeän muutoksen Roopen jaksamisessa kuluneen lukuvuoden aikana. Hänen mielestään Roopen jaksamisen kehittymiseen englannin tunneilla vaikutti se, että Roope oli tottunut integraatiosysteemeihin. Hän osasi ennakoita tilanteita ja tehtävätyyppejä, mikä osaltaan vähensi ahdistavia tilanteita ja näin vaikutti myös jaksamiseen. Koulunkäyntiavustaja ja Roopen äiti olivat integraation alussa olleet huolissaan Roopen jaksamisesta perusopetuksen luokassa. He olivat lukuvuoden aikana huomanneet Roopen kehittyvän jaksamisessa. He pitivät tärkeänä sitä, että Roope jaksoi keskittyä ja pysyä tunneilla opetuksessa mukana. Koulunkäyntiavustajan mukaan jaksaminen omalta osaltaan mahdollisti Roopen perusopetus suunnitelman mukaan etenevän opetuksen. Opetuksen eriyttämiseen ei ollut tarvetta ainakaan jaksamisen ongelman vuoksi. Äidinkin mukaan vireystilojen vaihtelut olivat tasaantuneet lukuvuoden aikana. Roopen mukaan oli kiva lähteä viikonlopun jälkeen kouluun. Hänen mukaansa hän jaksoi hyvin, vaikka välillä päivät olivat pitkiä esimerkiksi bändikerhon vuoksi.

Kyllä niitä vireystilavaihteluja varmaan on vieläkin, mutta niinhän niitä on muillakin lapsilla. Mutta mun mielestä niitä on vähemmän. Eikä enää sillä lailla päivittäin tai säännöllisesti, että olis huonoja hetkiä. (Roopen äiti)

Oppiminen ja oppiaineet. Haastatellut pitivät tärkeänä Roopen hyviä oppimisvalmiuksia jo integraatiota aloitettaessa. Lukuvuoden kuluessa Roope oli edelleen kehittynyt monella osa-alueella. Monet haastatelluista pitivätkin integraation merkittävimpana antina Roopen kokonaisvaltaista kehittymistä. Eri oppiaineissa Roope oli pystynyt suoriutumaan luokkansa keskitasolla useimmissa oppiaineissa, eikä hänen opetustaan ollut tarvinnut eriyttää enää niin usein kuin lukuvuoden alkaessa. Koulunkäyntiavustajan

mukaan myös koetilanteissa, joissa avustajan oli aiemmin pitänyt selittää Roopele kokeen kysymyksiä, Roope selviytyi itsenäisemmin. Hän oli oppinut ymmärtämään kysymyksiä ilman avustajan tukea. Koulunkäyntiavustaja kertoi tuen tarpeen vähenneen myös siirtymätilanteissa. Siirtymät koulussa sujuivat paremmin ja myös bussilla kulkeminen kotiin ja kouluun sujui itsenäisesti.

Roope muisti tulla hakeen jumppapussin, vaikka ensiks unohtikin sen. Sillain huolehti ja muisti paremmin, minne ollaan menossa ja mitä tulee olla mukana, vaikken huomauttanutkaan. (koulunkäyntiavustaja)

Luokanopettaja ja erityisluokanopettaja pitivät tärkeänä mallioppimista. Heidän mukaansa Roope oli oppinut normaalikäyttäytymisen mallia yleisopetuksen luokassa. Mallioppimisen kehittymistä he pitivät tärkeänä etenkin sosiaalisten vuorovaikutus- ja käyttäytymistilanteiden kannalta, mutta myös muun oppimisen kannalta. Roope oli oppinut erilaisia työskentelymalleja ja -taitoja kuluneen lukuvuoden aikana. Roopen äidin mukaan työskentelytaitojen oppimisesta kertoi erityistuen tarpeen väheneminen.

Ettei se jää enää vaan odottaan, että avustaja auttais alkuun, vaan itse yrittää kuunnella ja toimia. Kyllä ne työskentelytottumukset on nyt ihan hyvät, istuu pulpetissa, kuuntelee ja yrittää ymmärtää, mitä pitäis tehdä. (Roopen äiti)

Lukuvuoden aikana moni koulun ulkopuolinenkin asia oli muuttunut. Äidin mukaan Roope kulki itsenäisesti koulusta kotiin ja teki myös läksynsä itsenäisesti heti kotiin tultuaan. Aiemmin läksyjen teossa oli ollut ongelmia, mutta eräässä yhteistyöpalaverissa asiasta oli keskusteltu Roopen ollessa läsnä. Tämän palaverin myötä Roope alkoi itse huolehtia läksyjen teosta heti koulupäivän jälkeen. Näissä palavereissa oli keskusteltu myös tunteiden hillitsemisestä. Äidin mukaan Roopen kanssa pystyi keskustelemaan asioista ja Roope oli oppinut ymmärtämään häntä koskevien asioiden merkityksen. Äidin mukaan vaikeuksia tosin edelleen tuotti se, että Roope saattoi juuttua omiin ajatuksiinsa, mikä aiheutti vaikeuksia työhön käymisessä.

Luokanopettaja piti oppimisvalmiuksien kehittymisen lisäksi tärkeänä Roopen omaa aktiivisuutta ja innokkuutta. Myös englanninopettaja oli iloinen Roopen aktiivisuudesta

ja motivaatiosta englannin opiskeluun. Hänen mielestään Roope oli kehittynyt myös tällä osa-alueella. Roope viittasi ahkerasti, vastasi ja puhuikin englantia mielellään. Etenkin ääntämisessä Roope oli kehittynyt valtavasti. Englanninopettajan mukaan Roope jopa oma-aloitteisesti pyrkii korjaamaan tekemiään virheitä.

Hän pyrkii korjaamaankin omaa ääntämistään, jos huomaa tehneensä virheen. Ja sellasen ilon näkee sieltä silmistä, kun tehdään sellaisia kekseliäitä tehtäviä tai kun kertoa omia mielipiteitä esimerkiksi lempiruusta tai juomasta, niin kyllä hän onnistuu tosi hyvin.
(englanninopettaja)

Luokanopettajan mukaan aktiivisuus ja opiskelun mielekkyys näkyivät etenkin oppiaineissa, jotka olivat motivoivia Roopelle. Mielikuvitus ja kokonaisuusien hahmottaminen olivat vahvuuksia, jotka olivat lukuvuoden aikana kehittyneet edelleen. Roope kirjoitti ja luki mielellään tarinoita äidinkielen tunneilla. Samoin hän oli tunneilla aktiivinen ja kertoi rohkeasti oman mielipiteensä.

Tutkimukseni mukaan kokoaikainen integraatio oli edistänyt autistisen oppilaan kehitystä monella tavoin. Kokonaisvaltainen kehitys näkyi etenkin oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymisessä, tunteiden hallitsemisessa, oppimisessa ja jaksamisessa.

5.3.3 Miten luokan ja autistisen oppilaan sosiaaliset suhteet ovat kehittyneet integraation aikana?

Autistisen oppilaan kokoaikaisen integraation myötä luokan muiden oppilaiden suhtautuminen ja asenteet erilaisuuteen olivat selkeästi muuttuneet. Luokan oppilaat olivat oppineet hyväksymään erilaisuutta paremmin ja pitivät Roopea tasavertaisena luokkatoverina. Roope otettiin mukaan pari- ja ryhmittöihin sekä joukkuepeleihin. Luokan osalta sosiaalinen integraatio oli toteutunut hyvin. Oppilaat suhtautuivat toisiinsa tasavertaisina luokkayhteisön jäseninä. Autistisen oppilaan kohdalla edistysaskeleet olivat olleet pieniä. Hän oli tutkimukseni mukaan lähentynyt muuta ympäröivää luokkayhteisöä. Sosiaaliset vuorovaikutussuhteet olivat kuitenkin edelleen melko yksipuolisia, Roope ei juurikaan ottanut kontaktia luokkatovereihinsa.

Suhtautuminen ja asenteet. Ennen kokoaikaiseen integraatioon siirtymistä Roope oli ollut integroituna muutamia tunteja ja päiviä viikossa nykyisessä yleisopetuksen luokassaan. Luokanopettajan mielestä integraatioprosessin alussa, etenkin ensimmäisellä luokalla, luokassa oli ollut useita oppilaita, joiden oli ollut todella vaikea sietää minkäänlaista erilaisuutta tai poikkeavaa. Nämä oppilaat eivät halunneet olla Roopen kanssa missään tekemisissä. Tämä vaikeutti opetuksen järjestämistäkin, esimerkiksi ryhmätöitä tehtäessä.

Siellä oli selkeästi sellaisia ryhmiä, joihin Roopea ei missään tapauksessa voinut laittaa. Että siellä alko heti hirvee sota ja show, että mä en ala ton kanssa mihinkään ja suurinpiirtein ties, että oli lapsia, jotka ajatteli, ettei toi edes oo ihminenkään. Sillä tapaa hirveen jyrkkä ja kielteinen asenne oli alkuun. Ihan selkeesti on muuttunut, että tänä päivänä Roope voi mennä ihan kenen kanssa vaan tekeen ryhmätöitä.
(luokanopettaja)

Luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan mukaan Roope aisti sen, etteivät kaikki luokan oppilaat hyväksyneet häntä. Joidenkin oppilaiden käyttäytyminen oli niin avointa, ettei siinä ollut mitään peittelyä tai salailua. Roopea ei usein edes kutsuttu nimeltä vaan todettiin, etten mä halua istua 'ton' vieressä tai 'ton vammasen' kanssa mä en tee yhtään mitään. Luokanopettajan mukaan tällaisen käyttäytymisen ja asennoitumisen taustalla oli koti. Ensimmäiselle luokalle tulleet oppilaat tulivat suoraan kotoa tai päiväkodeista, eikä heillä ollut kosketusta erityislapsiin. Roope koettiin poikkeavaksi juuri sen vuoksi, että hän tuli erityisluokasta. Luokanopettajan mukaan asenteet olivat syvällä oppilaissa ja niihin oli alkuvaiheessa todella vaikea vaikuttaa.

Vaikka niitä erilaisia oppilaita näkeekin tuolla välitunnilla, niin sen voi helposti sulkea silmistään tai mennä muualle, mutta kun se oppilas tulee omaan luokkaan niin se on vaikeampaa. (luokanopettaja)

Luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja pyrkivät asettamaan luokalle käyttäytymisrajat. Näin he pyrkivät aluksi ohjailemaan oppilaiden käyttäytymistä ja suhtautumista Roopen ja muihin koulun erityisoppilaisiin. Tämän jälkeen luokanopettaja oli pyrkinyt

ohjailemaan asenteita suvaitsevaisempaan suuntaan. Pikku hiljaa muutosta luokan asenteissa ja käyttäytymisessä oli alkanut tapahtua.

Se tulee taas pikkuhiljaa ihan pienistä tilanteista, että pystyy istumaan ensiks vaikka muutaman metrin päässä , niin se on jo suuri voitto. Ja siitä sitten pikku hiljaa luovimalla eteenpäin. Melkoista taistelua tuulimyllyjä vastaan se alussa oli. (luokanopettaja)

Ensimmäisen ja toisen luokka-asteen aikana Roopen ollessa integroituna vain muutamia päiviä viikossa luokan oppilaat olivat kokeneet Roopen ns. vierailijana. Roopen kokoaikaisen integraation myötä suhde paitsi muihin oppilaisiin myös opettajiin ja koulunkäyntiavustajaan oli arkipäiväistynyt. Luokan oppilaat eivät olleet enää kokeneet Roopea vierailijana tai mitenkään erityisen poikkeavanakaan. Roopen ollessa poissa tai lähtiessä puheterapiaan luokan oppilaita kiinnosti, missä hän oli tai mihin hän meni. Roopea pidettiin yhtenä luokan oppilaista. Tämä oli haastateltujen mielestä yksi kokoaikaisen integraation merkittävimpiä saavutuksia.

Luokanopettaja piti tärkeänä oppilaidensa asenteiden muuttumista paitsi Roopea kohtaan myös koulun muita erityisoppilaita kohtaan. Hänen mukaansa oppilaat eivät enää pelkää tai arastele erilaisia oppilaita esimerkiksi välitunnilla. He ovat ottaneet kontaktia näihin oppilaisiin ja tuntevat heitä jopa nimiltä. Myös koulun rehtori/käsityönopettaja oli huomannut muutosta yleisissä asenteissa erilaisuutta kohtaan. Hänen mukaansa autistiset oppilaat poikkesivat koulun muista erityisoppilaista. Autisteista ei välttämättä huomannut esimerkiksi ulkonäön perusteella, että he olivat erilaisia. Koulun harjaantumisloukan oppilaat olivat erottuneet selkeästi koulun muista oppilaista ikänsä ja ulkoisen olemuksena perusteella. Tämä oli saattanut aiheuttaa hämmennystä ja pelkoja etenkin koulun uusille oppilaille. Rehtori piti integraatiota erityisen tärkeänä erilaisuuden hyväksymisen ja suvaitsevaisuuden lisäämisen kannalta. Hänen mukaansa koulun alkaessa erityistä tukea tarvitsevista oppilaista kerrottiin muille oppilaille ja pyrittiin tutustumaan erityisluokkien oppilaisiin ja toimintaan.

Pari- ja ryhmätyöskentely. Haastateltujen mukaan Roopeella ei ollut varsinaisesti mitään sellaista ryhmää, mihin hän olisi halunnut kuulua. Toisaalta etenkin luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan mukaan luokassa ei enää ollut sellaisia oppilaita, jotka eivät olisi ottaneet Roopea ryhmäänsä tai parikseen. Luokanopettaja oli pari- ja ryhmätöissä sekä luokan istumajärjestystä miettiessään pyrkinyt jakamaan oppilaat siten, että työskentely olisi Roopen kannalta kaikkein mieluisinta ja toimivinta. Luokassa istuttiin 3-4 oppilaan ryhmissä. Luokanopettajan mukaan istumajärjestys oli toimiva juuri pari- ja ryhmätöitä järjestettäessä myös Roopen kannalta. Vaikeutena oli edelleen Roopen oma-aloitteisuuden puuttuminen vuorovaikutustilanteissa. Useimmiten Roope tarvitsi avustajan tukea pari- tai ryhmätöihin ryhdyttäessä. Koulunkäyntiavustajan mukaan Roope osasi työskennellä pareittain tai ryhmässä, jos hänet selkeästi ohjattiin johonkin tiettyyn ryhmään. Tällaisissa tilanteissa Roope kysyi apua ja ohjeita myös luokkatovereiltaan, mutta työskennellessään itsenäisesti Roope yleensä turvautui avustajan tai opettajan apuun vaikeissa tilanteissa. Luokanopettajan mukaan luokan oppilaat olivat integraation aikana tottuneet siihen, että Roope tarvitsi välillä muita enemmän apua ja ohjausta. Ryhmässä istuessaan joskus jokin oppilaista auttoi Roopea alkuun työskentelyssä. Tämä oli koulunkäyntiavustajan ja luokanopettajan mukaan selkeä merkki onnistuneesta integraatiosta.

Ja kun ne ryhmässä istuu niin joku saattaa huomata, jos Roope ei teekkään jotain juttuja ja silloin ne sanoo, että Roope sun pitää nyt ottaa tää paperi ja tehdä tästä. Niinku sillä tavalla luontevasti ohjaa, eikä sano, että etkö sää nyt älyä tehdä tästä tätä. (luokanopettaja)

Roopen mukaan pari- ja ryhmätyöt olivat kivoja. Hän istui samassa ryhmässä Juuson kanssa, joka oli Roopen mukaan hänen paras kaverinsa. Juuson kanssa hän oli tehnyt paritöitä eniten, koska he istuivat vierekkäin. Roopen mukaan mieluisa paritehtävä oli ollut tehtävä, jossa piti etsiä internetistä tietoa koirista. Hän oli tehnyt tehtävän yhdessä Juuson kanssa. Roope toivoi, että parityönä tehtäviä tietokonetehtäviä olisi koulussa enemmän.

Koulunkäyntiavustajan mukaan etenkin integraation alussa oli ollut tilanteita, joissa luokan oppilaita oli tullut kysymään koulunkäyntiavustajalta jotakin Roopeen liittyvää.

Tällöin koulunkäyntiavustaja oli ohjannut oppilaat Roopen luokse kysymään suoraan häneltä. Koulunkäyntiavustaja oli näin pyrkinyt ohjaamaan myös luokan muita oppilaita vuorovaikutukseen Roopen kanssa. Kokoaikaisen integraation myötä tällaiset tilanteet, joissa koulunkäyntiavustaja oli ollut välikätenä Roopen ja muun luokan välillä, olivat vähentyneet selkeästi. Luokan oppilaat ottivat kontaktin suoraan Roopeen, jos heillä oli siihen tarvetta.

Englanninopettaja oli kiinnittänyt huomiota pari- ja ryhmätyöskentelyn onnistumiseen englannintunneilla. Erilaisissa haastattelutehtävissä Roope otti kontaktia hyvin luokkatovereihinsa. Roopen itse valitessa haastattelukumppaninsa hän valitsi luokan rauhallisempia ja hiljaisempia poikaoppilaita, mutta ei koskaan tyttöoppilaita. Englanninopettaja pyrki ohjailemaan parityöskentelyä siihen suuntaan, että luokan muutkin oppilaat olisivat kontaktissa Roopeen enemmän.

Käsityönopettaja ei ollut huomannut mitään erityistä muiden oppilaiden suhtautumisessa Roopeen. Käsityötuntien aluksi oltiin pidetty yhteisiä aamunavauksia ja Roope oli osallistunut niihin vuorollaan muiden tavoin. Käsityönopettaja oli kiinnittänyt huomiota siihen, ettei Roope kyselyt neuvoja muilta oppilailta vaan turvautui useimmiten avustajan apuun. Myös liikunnanopettaja oli tehnyt saman huomion liikuntatunneilla. Hänen mukaansa vastavuoroisuutta kommunikaatiossa ei juurikaan ole. Luokan pojat olivat neuvoneet Roopea joukkuepelin säännöissä ja ottaneet hänet mukaan peleihin. Liikunnanopettajan mukaan pojat antoivat palautetta toisilleen hyvinkin suoraan pelien tiimellyksessä, mutta kukaan ei ollut syrjinyt tai syyttänyt Roopea virheistä tai epäonnistumisista. Roopea oli päinvastoin rauhoiteltu ja kannustettu tappiotilanteissa, jotka olivat olleet Roopelle vaikeita. Liikunnanopettajan mukaan piti tätä merkinä luokan hyvästä yhteishengestä ja ryhmäytymisestä. Hän oli kiinnittänyt huomiota myös siihen, ettei Roope keskustellut tai spekuloinut pelejä muiden oppilaiden tavoin tuntien jälkeen.

*Pojat siellä kesken pelin ja pelien jälkeenkin keskustelee ja spekuloi niitä pelijuttuja ja elää niissä voimakkaasti, mutta Roopelle se peli taitaa olla ohi, kun se on pelattu, ettei se juuri keskustele niiden kavereiden kanssa.
(liikunnanopettaja)*

Kaverisuhteet. Vapaa-ajan toiminnoissa esimerkiksi välitunneilla Roopella ei ollut ketään ns. parasta kaveria. Haastateltujen mukaan välitunneilla Roope kuljeksi mieluummin yksin ja omissa oloissaan ellei häntä ohjattu toimimaan yhdessä muiden kanssa. Toisaalta useat haastatellut olivat havainneet kehitystä Roopen välituntitoiminnoissa lukuvuoden aikana. Eristäytyminen muusta porukasta ja yksin kierteleminen oli vähentynyt. Roope oli alkanut kulkea välillä muun ryhmän mukana, mutta edelleen oli vaikea arvioida kuinka Roope osallistui ryhmässä toimimiseen. Haastatellut olivat yksimielisiä siitä, ettei Roopella ollut juurikaan kavereita omassa luokassaan. Roopen äidin mukaan myös Roope itse oli ymmärtänyt tämän asian. Roope asui koulun lähiympäristön ulkopuolella ja kotiympäristön kaverit kävivät eri koulua kuin Roope. Äidin mukaan tämä oli yksi kaverisuhteiden kehittymisen vaikeus. Roopen kaikki koulukaverit asuvat koulun lähiympäristössä ja näkevät toisiaan myös vapaa-ajalla. Äidin mukaan Roope jää tästä sosiaalisesta ympäristöstä täysin ulkopuoliseksi. Roope oli myös itse kysellyt, miksi hän ei käy samaa koulua kuin kotipiirin lapset. Roopen äiti oli harkinnut koulun vaihtamistakin, mutta nyt kolmannen luokan kevätlukukaudella Roope oli itse halunnut jatkaa nykyisessä koulussaan. Äiti arvioi kokoaikaisen integraation vaikuttaneen Roopen halukkuuteen jatkaa nykyisessä koulussa.

Roopen mukaan hänellä oli koulussa muutamia kavereita. Juuso ja Simo olivat hänen kavereitaan koulussa. He olivat olleet myös Roopen syntymäpäiväkutsuilla. Roope oli ollut myös Juuson syntymäpäivillä. Roopen oman arvion mukaan koulussa olevat kaverit olivat mukavampia kuin kotipiirin kaverit. Hänen mukaansa kotipiirin kaverit olivat häntä vanhempia ja isompiakin. Haastattelun mukaan Roope ei juurikaan kiinnittänyt huomiota muihin luokkakavereihin esimerkiksi vapaa-ajalla välituntitoiminnoissa.

No, en mä oikein koskaan edes tottunut niihin. Juuson ja muiden kanssa olen tunneilla, mutta ulkona tykkään kävellä yksin. (Roope)

Roopen äiti oli kysellyt Roopelta kiusaamisesta. Roopen mukaan häntä ei ollut kiusattu koulussa. Äiti ei voinut kuitenkaan olla varma, ymmärsikö Roope, mitä kiusaamisella

tarkoitettiin. Äitiä oli huolestuttanut, kuinka paljon Roopen käyttäytymisrituaalit, räpistelyt, käsien heiluttelut ja hyppelyt, ärsyttivät muita luokan oppilaita. Luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan mukaan näitä esiintyi kuitenkin niin vähän, etteivät muut oppilaat olleet juurikaan kiinnittäneet niihin huomiota. Roopea ei ollut juurikaan ärsytetty tai kiusattu matkimalla hänen käyttäytymistään. Luokanopettajan mukaan tämä oli merkki luokan kehittyneestä suvaitsevaisuudesta ja erilaisuuden hyväksymisestä.

Sosiometrinen mittaus. Roopen luokassa tehdyssä sosiometrisessä mittauksessa oppilaiden piti arvioida jokaista luokkatoveriaan. Mittari oli pisteytetty asteikolla 1-5. Roopen saama pistemäärä oli 38, joka oli luokan alin. Luokan ylin pistemäärä oli 63 ja keskiarvo 54. Sosiometrisen mittauksen mukaan haastateltujen arvioit Roopen kaverisuhteista olivat samansuuntaisia. Sosiometrisen mittauksen tulosten (liite 3 ja 4) mukaan kukaan Roopen luokkatovereista ei nimennyt Roopea parhaimmaksi kaverikseen. Roope oli merkinnyt yhden poikaoppilaan, Juuson, parhaaksi kaverikseen. Juuso oli ollut myös Roopen synttäreillä yhdessä erään toisen luokan oppilaan, Simon kanssa. Roope arvioi sosiometrisessä mittauksessa Simon kuuluvan kavereihinsa. Simo sai mittauksessa luokan korkeimman pistemäärän. Kuitenkaan kumpikaan pojista ei arvioinut Roopea parhaaksi kaverikseen. Juuso arvio Roopen kuuluvan kavereihinsa, mutta Simon mukaan Roope ei ollut hänen kaverinsa. Muista luokan oppilaista Juuson lisäksi kaksi tyttöä piti Roopea kaverinaan. Muiden arviot Roopesta sijoittuivat sosiometrisen mittauksen kahteen viimeiseen kategoriaan. Myös Roopen oma arvio luokan oppilaista oli selkeästi kaksijakoinen. Juusoa ja Simoa lukuun ottamatta Roope sijoitti muut luokkatoverinsa mittarin kahteen alimpaan kategoriaan. Sosiometrisen mittauksen tulos vahvisti haastattelujen antamaa kuvaa Roopen sosiaalisesta asemasta luokassa. Hänellä oli ainostaan yksi tai kaksi kaveria luokassa. Valtaosaa luokkatovereistaan Roope ei pitänyt kavereinaan eivätkä myöskään he pitäneet Roopea kaverinaan.

Tutkimukseni mukaan Roopen integraation myötä luokan muiden oppilaiden suhtautuminen erityistä tukea tarvitsevaan oppilaan oli parantunut. Roope otettiin mukaan pari- ja ryhmätöihin tasavertaisena luokan jäsenenä. Kaverisuhteet olivat hyvin

vähäisiä Roopen ja luokan oppilaiden kesken. Myös Roopen sosiaalisten taitojen kehittyminen oli ollut hidasta, vaikka etenkin oppitunneilla Roope otti kontaktia entistä paremmin luokkatovereihinsa ja oli lähentynyt muuta luokkayhteisöä.

5.3.4 Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet autistisen oppilaan integraation kehittymiseen?

Haastateltujen mukaan autistisen oppilaan integraatio oli hyvin kehittynyt. He pitivät kokoaikaista integraatiota onnistuneena prosessina. Autistisen oppilaan hyvät oppimisvalmiudet, sopiva luokkakoko, integraatioprosessiin vahvasti sitoutuneet kasvatus- ja opetushenkilöt sekä siirtyminen vähitellen kokoaikaiseen integraatioon olivat merkittävimmät tekijät autistisen oppilaan integraation kehittämisessä ja onnistumisessa.

Koulunkäyntiavustajaa ja sopivaa luokkakokoa pidettiin välttämättömänä, jotta integraatiota oltiin voitu edes ajatella toteutettavan. Luokkakoko määräytyi lakkisääteisesti Roopen integraation myötä. Roope oli 11- vuotisen oppivelvollisuuden piirissä, mikä rajoitti oppilasmäärän luokassa 20 oppilaaseen. Koulun rehtori piti jakotunteja ja tukiopetustuntia tärkeänä Roopen integraation kehittymiselle. Näillä järjestelyillä opetusryhmiä oli voitu pienentää joidenkin oppiaineiden kohdalla, mikä oli varmasti ollut hyödyksi Roopen oppimiselle. Pienestä luokkakoosta ja koulunkäyntiavustajasta olivat hyötyneet myös luokan muut oppilaat. Luokanopettajan mukaan koulunkäyntiavustaja oli välttämätön Roopelle, mutta myös muulle ryhmälle. Erityistä tukea ja ohjausta tarvitsivat useat luokan oppilaat, mikä oli haastateltujen mielestä myös yksi tekijä Roopen integraation kehittämisessä. Luokan oppilaat eivät kokeneet Roopea erityisen poikkeavaksi, koska he olivat tottuneet siihen, että koulunkäyntiavustaja auttoi paitsi Roopea myös luokan muita oppilaita.

Haastatellut pitivät merkittävänä kaikkien integraatioon osallistuneiden kasvatus- ja opetushenkilöiden sitoutumista integraation toteuttamiseen. Koulunkäyntiavustaja oli pätevä ja autismikoulutuksen saanut. Lisäksi hänellä oli aiempaa työkokemusta autismiluokasta. Luokanopettaja oli alusta asti ollut halukas ottamaan autistisen oppilaan luokkaansa. Hän oli ollut erittäin motivoitunut kehittämään Roopen

integraatiota eteenpäin. Tärkeänä tekijänä pidettiin myös vanhemman, koulun johdon ja opettajien sekä autismiluokan erityisluokanopettajan sitoutumista integraation toteuttamiseen. Haastateltujen mukaan juuri sitoutuminen ja halu yhteistyöhön olivat merkittäviä tekijöitä Roopen integraation kehittämisessä ja onnistumisessa.

Koko ryhmä oli sitoutunut ja halukas tähän, jos joku osapuoli on vastentahtoinen niin ei se onnistu. Ja mikä mun mielestä olis tärkeätä niin se, että tällä olis jatkuvuutta. (luokanopettaja)

Rehtori korosti autismiluokan erityisopettajan osuutta integraation kehittämisessä. Hän oli rehtorin mukaan heti autismiopetuksen alkaessa luonut kontakteja yleisopetuksen opettajiin ja tuonut integraatioajatuksia esille. Yleisopetuksen opettajat olivat rehtorin mukaan alusta alkaen olleet integraatiomyönteisiä, mikä osaltaan helpotti myös Roopen integraation kehittämistä. Myös erityisluokanopettaja korosti luokanopettajien integraatiomyönteisyyttä. Hänen mukaansa koulun opettajat ja oppilaat olivat oppineet hyväksymään koulun arjen erityisoppilaineen ja integraatioprosesseineen. Hänen toiveenaan ja tavoitteenaan oli, että jatkossakin autismiluokasta voitaisiin integroida oppilaita ainakin osa-aikaisesti yleisopetukseen. Erityisluokanopettaja oli ollut Roopen integraation toteutukseen erittäin tyytyväinen.

Haastatellut pitivät merkittävänä tekijänä Roopen henkilökohtaisia oppimisvalmiuksia integraation kehittämisessä. Autismista johtuvasta erityistuen tarpeesta huolimatta Roope kykeni toimimaan ja oppimaan oppilasmäärältään erityisluokkaa paljon suuremmassa ryhmässä. Roopen oppimisvalmiudet olivat riittävät perusopetussuunnitelman mukaiselle opiskelulle. Tämä osaltaan oli mahdollistanut kokoaikaisen integraation kehittämisen ja onnistumisen

Roope puhuu, lukee , kirjoittaa ja osallistuukin aktiivisesti, niin kyllä se ainakin mun työtä helpottaa. Onhan se selvä, että jos oppilas ei puhu, eikä kirjoita, ei tunnista värejä. Niin kyllähän sitä olis hankala niveltää siihen ryhmään mukaan. (englanninopettaja)

Haastateltujen mukaan Roopen integraatioprosessin kehittyminen osa-aikaisesta, muutaman tunnin integraatiosta kokoaikaiseen integraatioon oli edennyt maltillisesti ja

harkiten. Haastatellut arvioivat tämän mahdollistaneen onnistuneen kokoaikaisen integraation toteutuksen. Roope oli ollut jollakin tapaa integroituneena tähän samaan luokkaan jo ensimmäisestä luokasta lähtien ja integraatiota oli lisätty mahdollisuuksien mukaan vuosittain.

Roopella sitä integraatiota on ollut pikku hiljaa. Mä nään sen sillain, että vaikka oppilas aloittaa koulunsa täällä autismiluokassa, niin ei sen tarte olla se paikka, missä se koulunsa lopettaa. Vaan eletään sen mukaan miten tilanteet vaihtuvat ja muuttuvat. Integraatio tulee kuvioihin mukaan, kun se on järkevää tälle oppilaalle ja ympäristölle. Roopen jutussa tää homma on edennyt juuri näin. (erityisluokanopettaja)

Kokoaikaisen integraation kehittymiseen selkeimmin vaikuttivat Roopen henkilökohtaiset ominaisuudet, integraatioon sitoutuneet kasvatus- ja opetushenkilöt, sopiva luokkakoko sekä maltillinen siirtyminen osa-aikaisesta integraatiosta kokoaikaiseen integraatioon.

5.4 Miten autistisen oppilaan opetus järjestetään tulevaisuudessa?

5.4.1 Miten autistisen oppilaan opetus järjestetään lähitulevaisuudessa ala-asteella?

Tutkimukseni mukaan autistisen oppilaan opetuksessa tulisi olla jatkuvuutta. Haastatellut pitivät tärkeänä sitä, että Roopen integraatiota voitaisiin jatkaa nykyisessä luokassa ja nykyisen koulunkäyntiavustajan tukemana ala-asteen loppuun asti. Osa haastatelluista arvioi Roopen tarvitsevan mahdollisesti erityisopetuksen tukea tai mukautettua opetussuunnitelmaa etenkin reaaliaineissa. Eniten haastateltuja arveluttivat mahdolliset muutokset opetushenkilöstössä, lähinnä opettajan tai koulunkäyntiavustajan vaihtuminen.

Haastatellut pitivät nykyistä integraatiosysteemiä toimivana ja onnistuneena. Heidän mukaansa Roopen opetus ala-asteen aikana tulisi järjestää nykyisen mallin mukaisesti. Haastatellut pitivät erityisen tärkeänä koulunkäyntiavustajan työn jatkumista. Myös

Roopen äiti piti tärkeänä nykyisen koulunkäyntiavustajan jatkamista, vaikka arviokin Roopen selviävän jatkossa paremmin ilman avustajaakin. Luokanopettaja tulisi vaihtumaan Roopen siirtyessä neljännelle luokalle. Tämä ei huolestuttanut haastateltuja niin paljon kuin koulunkäyntiavustajan tai luokan vaihtuminen. Luokanopettaja korosti jatkuvuuden merkitystä toteutettaessa autistisen oppilaan integraatiota. Hänen mukaansa olisi ensisijaisen tärkeätä nykyisen koulunkäyntiavustajan jatkaminen Roopen tukena, mutta myös uuden opettajan tukena.

Jos sillä autistilla, jota integroidaan avustaja vaihtuu joka vuosi, niin se on kyllä katastrofaalista. Mää toivon, että tää avustaja vois jatkaa. Avustaja pystyy pitämään ne arkirutiinit ja sellaset hommat entisellään, vaikka opettaja vaihtuukin. (luokanopettaja)

Haastateltujen mukaan nykyisen koulunkäyntiavustajan luomat yhteistyösuhteet muihin opettajiin ja etenkin Roopen kotiin olivat vaikuttaneet onnistuneeseen integraation toteutukseen. Uusi koulunkäyntiavustaja joutuisi luomaan tämän verkoston uudelleen.

Useat haastatellut pitivät tärkeänä Roopen integraation jatkamista nykyisessä luokassaan. Heidän mukaansa nykyisen kokoaikaisen integraation myötä luokan oppilaista oli muodostunut sosiaalinen tuki Roopelle, mikä auttaisi ja tukisi integraation toteutusta jatkossa opettajan vaihtuessaakin. Opettajan vaihtuminen ja mahdollinen avustajan vaihtuminen huolestuttivat haastateltuja, mutta heidän mielestään mahdollisiin muutoksiin oli valmistauduttava ja sopeuduttava. Etenkin englanninopettaja korosti muutoksiin sopeutumista, oli kyseessä sitten kuka tahansa luokan oppilaista.

Jos tulee uusi opettaja niin siinä on opettelemista jokaisessa lapsessa ei pelkästään autistissa. Sitten, jos avustajakin vaihtuu niin siinä on monta uutta asiaa. Ja se vaikuttaa moneen asiaan, olemiseen ja elämiseen täällä. Näitä muutoksia tulee elämässä joka tapauksessa, itse kunkin on tavalla tai toisella niihin sopeuduttava. (englanninopettaja)

Haastateltujen arviot opetuksen sisällöistä ja niiden vaikeutumisen vaikutuksesta Roopen integraation toteuttamiseen jatkossa ala-asteella vaihtelivat. Liikunnan- ja käsityönopettaja arvioivat Roopen suoriutuvan perusopetussuunnitelman mukaisesti

kyseisissä oppiaineissa ala-asteen loppuun asti. Haastatelluista osa arvioi Roopen reaaliaineiden ja englannin opiskelun vaikeutuvan tulevina vuosina. Luokanopettajan mukaan laajemmat ja yhä vaikeutuvat tietotekstit reaaliaineissa saattaisivat olla Roopella vaikeita ymmärtää. Myös matematiikan opiskelu, mikä oli tähän asti sujunut hyvin saattaisi vaikeutua matemaattisten asioiden käsitteellistyessä. Myös englanninopettajan mukaan englannin opiskelussa tehtävätyypit vaikeutuisivat ja sanasto lisääntyisi. Englanninopettaja arvioi myös itsenäisten ratkaisujen ja itsenäisen työskentelyn lisääntyvän jatkossa, mikä saattaisi olla vaikeata Roopelle. Toisaalta englanninopettaja arveli nykyisillä tukitoimilla Roopen selviävän muun opetusryhmän mukana. Hän oli kuitenkin valmis mukauttamaan ja eriyttämään Roopen opetussisältöjä ja opetusta jatkossa, mikäli Roopen integraatio sitä vaatisi. Roopen äidin mukaan myös kotona tulisi kiinnittää enemmän huomiota englanninlaksyjen tekemiseen ja Roopen tukemiseen.

Osa haastatelluista piti mahdollisena mukautetun opetussuunnitelman laatimista Roopelle etenkin niissä oppiaineissa, joissa käsiteltiin laajoja tietotekstikonaisuuksia. Toisaalta haastatellut korostivat, sitä että integraation toteutuksessa huomioitaisiin Roopen etu ja realistiset oppimismahdollisuudet muun opetusryhmän mukana. Haastatelluista etenkin erityisluokanopettaja piti tärkeänä HOJKSin laatimista Roopelle, vaikkei varsinaista mukauttamista opetussisällöissä tarvittaisikaan. Hänen mukaansa olisi tärkeätä, että opetusta eriytettäisiin ja opetussisältöjä mukautettaisiin Roopen edun mukaisesti. Hän korosti kuitenkin sitä, ettei Roope tulisi palaamaan enää erityisluokkaopetukseen. Hän uskoi Roopen kykenevän opiskelemaan riittävillä tukitoimilla tuettuna ala-asteen loppuun asti nykyisessä luokassaan.

Luokanopettaja, erityisluokanopettaja ja koulun rehtori pitivät yhtenä vaihtoehtona myös osa-aikaisen erityisopetuksen tarjoamaa opetuksellista tukea. Toisaalta he kaikki epäilivät osa-aikaisen erityisopetuksen resurssien riittävyyttä ala-asteen myöhemmillä luokka-asteilla. Luokanopettajan mukaan osa-aikaisen erityisopetuksen resurssia tulisi lisätä, koska luokassa oli useita oppilaita, joilla oli ongelmia lukemisessa ja kirjoittamisessa. Lisäksi osa tätä resurssia käytettiin puheopetukseen. Roope ei ollut nykyisen integraation aikana tarvinnut osa-aikaisen erityisopetuksen tukea.

Luokanopettajan mukaan kuitenkin jatkossa esimerkiksi matematiikassa ja reaaliaineissa voisi olla Roopelle hyödyllisempää saada erityisopetusta joko yksin tai pienryhmässä. Toisaalta hän arveli tilanteen olevan ongelmallinen paitsi osa-aikaisen erityisopetuksen resurssin vähenemisen vuoksi, mutta myös Roopen integraation vuoksi.

Ja sitten tässä syntyy äkkiä sellainen asetelma Roopen suhteen, että aletaankin ajatella, että kun se keraan on tullut sieltä erityisluokasta niin miks se syö täältä sitä erityisopetusresurssia. Sillä tapaa vaikea juttu. (luokanopettaja)

Myös koulun rehtori arvioi nykyisten erityisopetusresurssien olevan riittämättömiä Roopen opetuksen tukemiseen. Hänen mukaansa olisi etenkin Roopen edun mukaista, että Roopen integraatiota jatkettaisiin luokkamuotoisena nykyisessä luokassa ala-asteen loppuun asti. Rehtori piti yhtenä mahdollisuutena ryhmäkokojen pienentämistä ja avustaja- ja tukipalvelujen parantamista osa-aikaisen erityisopetuksen sijasta. Hänen piti tärkeänä myös ns. jakotuntien lisäämistä. Näin mahdollistettaisiin luokanopettajan yksilöllisempi opetus ja tuki Roopen opetuksessa. Rehtorin mukaan myös mukautetun opetussuunnitelman mahdollisuus tulisi ottaa huomioon jatkossa.

Jos se ei näillä tukitoimilla onnistu, niin sitten täytyy muuttaa oppisisältöjä ja laatia HOJKS. Täytyy tehdä opetuksessa arvovalintoja ja karsia jotain pois. (rehtori)

Roopen äidin mukaan jatkossa opettajien ja mahdollisesti avustajien vaihtuessa tärkeätä olisi uusien opetushenkilöiden asenne erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta kohtaan. Äidin mukaan jatkossa koulunkäyntiavustaja ei olisi välttämätön Roopelle, vaikka Roope tulisi tarvitsemaan tukea tietyissä tilanteissa edelleenkin. Äidin mukaan luokanopettajan tulisi kyetä antamaan tukea ja ohjausta Roopelle normaaleissa luokkatilanteissa ilman avustajaakin. Se, että luokanopettaja varmistaa oppilaansa ymmärtäneen esitetyn asian on Roopen äidin mukaan myös luokanopettajan työtä. Siihen ei erillistä avustajaa välttämättä tarvita. Roopen äiti kritisoi nykyisten opettajien käsitystä oppilaistaan. Hänen mukaansa kenelläkään opettajalla ei tule koskaan olemaan sellaista luokkaa opetettavanaan, jossa ei olisi yhtään erityistä tukea ja ohjausta

tarvitsevaa oppilasta. Äidin mukaan vastuu näistä asenteista ja toimintamalleista kuuluu paitsi opettajille myös opettajankoulutuslaitoksille.

Haastatellut pitivät Roopen nykyistä integraatiomallia toimivana ala-asteen loppuun asti. Heidän mukaansa integraatiossa tulisi olla jatkuvuutta ja koulunkäyntiavustajan sekä luokan tulisi säilyä samoina ala-asteen loppuun asti. Mukautettu opetussuunnitelma, HOJKS ja mahdolliset osa-aikaisen erityisopetuksen palvelut saattaisivat olla osa Roopen integraation toteutusta jatkossa.

5.4.2 Miten autistisen oppilaan opetus järjestetään yläasteella?

Haastateltujen arviot autistisen oppilaan opetuksen järjestämisestä yläasteella vaihtelivat erityisluokkamuotoisesta opetuksesta perusopetussuunnitelman mukaiseen opetukseen tavallisessa yläasteen luokassa. Koulun rehtori esitti yhdeksi vaihtoehdoksi kehitteillä olevaa kotiluokkamallia. Useimmat haastatelluista pitivät tukitoimia, etenkin koulunkäyntiavustajan tarvetta välttämättömänä autistisen oppilaan opetusta järjestettäessä yläasteella. Eniten yläasteopetuksessa haastateltuja arveluttivat jatkuvat siirtymiset ja muutokset luokkatiloissa sekä opettajissa.

Tutkimukseeni osallistuneista henkilöistä koulunkäyntiavustaja ja liikunnanopettaja eivät osanneet arvioida, miten ja millaisin tukitoimin Roopen opetus tulisi järjestää yläasteella. Muiden haastateltujen näkemykset ja arviot olivat melko yksilöllisiä ja vaihtelevia. Luokanopettaja piti tärkeänä, että nykyisestä opetusryhmästä säilyisi tietty ydinryhmä, joka siirtyisi Roopen kanssa samalle yläasteelle. Näin Roopen tukena olisi ainakin tuttu sosiaalinen verkosto. Luokanopettajan arvion mukaan Roope tulisi tarvitsemaan erityistukea, etenkin koulunkäyntiavustajaa, opiskellessaan yläasteella.

Yläasteella on kuitenkin aineenopettajat. En tiedä, voi olla kyllä hankala juttu paikasta toiseen seilaaminen ja joka tunti eri opettaja.

*Opetusjärjestelyissä tulee joustaa, eikä niinkään niissä sisällöissä.
(luokanopettaja)*

Luokanopettaja arvio Roopen kykenevän suoriutumaan opiskelussaan yläasteellakin perusopetussuunnitelman mukaisesti. Hän korosti toimivien ja Roopelle mielekkäiden opetusjärjestelyjen kehittämistä eikä niinkään opetuksen sisältöjen mukauttamista. Hänen mukaansa kulunut vuosi yleisopetuksen luokassa oli osoittanut Roopen pärjäävän muiden luokkatovereiden joukossa ilman opetuksen mukauttamista.

Myös englanninopettaja uskoi Roopen kykenevän opiskelemaan yläasteellakin yleisopetuksen luokassa avustajan tukemana. Hän piti kuitenkin mahdollisena sitä, että osa Roopen opetuksesta, esimerkiksi reaaliaineet, jouduttaisiin siirtämään erityisopetuksen piiriin. Hän korosti myös kodin tukea ja jaksamista, koska yläasteella myös kotona tehtävien töiden määrä lisääntyisi huomattavasti. Hän arvioi myös murrosiän tuovan muutoksia Roopen elämään. Yläasteopetuksen huonona puolena hän piti jatkuvasti vaihtuvia aineenopettajia sekä mahdollisesti vaihtuvia opetusryhmiä. Englanninopettajan mukaan Roope tarvitsisi nykyisen kaltaisen 20 oppilaan opetusryhmän, jossa ei tapahtuisi suuria muutoksia.

Rehtorin mukaan Roopen kokoaikainen integrointi yläasteella saattaisi käydä rankaksi Roopella. Hän piti ongelmana myös ala-asteen luokassa muodostuneen sosiaalisen verkoston hajoamista siirryttäessä yläasteelle. Rehtorin mukaan yksi vaihtoehto Roopen yläasteopetuksessa voisi olla ns. kotiluokkamalli. Rehtori oli mukana työryhmässä, joka oli kehittelemässä autististen oppilaiden yläasteopetusta Roopen kotikaupungissa. Kotiluokkamallissa jonkun yläasteen yhteyteen perustettaisiin ryhmä, kotiluokka, autistisille tai asperger- oppilaille. Kotiluokkaan pyrittäisiin järjestämään autististen oppilaiden tarvitsemat tukipalvelut ja välineet. Kotiluokassa toimisi erityisluokanopettaja yhdessä avustajien kanssa. Autistiset oppilaat opiskelisivat joko kotiluokassa tai edellytystensä mukaisesti integroituina yleisopetuksessa. Kotiluokan tarkoituksena olisi tarjota tukea ja tietoa autismista myös yläasteen aineenopettajille. Rehtori arvioi Roopen hyötyvän muiden autististen oppilaiden tavoin kotiluokkamallisesta opetuksesta yläasteella.

Myös erityisluokanopettaja piti kotiluokkamallia hyvänä vaihtoehtona autististen oppilaiden yläasteopetusta järjestettäessä. Hän korosti etenkin aineenopettajille

suunnattujen tukipalveluiden tärkeyttä. Autistisen oppilaan ongelmat ja vaikeudet ovat niin spesifejä, että yläasteella opettavat aineenopettajat tuskin selviäisivät Roopen opetuksesta ilman toimivia tukipalveluja. Erityisluokanopettaja epäili Roopen jaksamista yläasteella etenkin jatkuvien opetustilojen ja aineenopettajien vaihtumisten vuoksi. Roopen kannalta hän piti hyvänä kotiluokkamallia, koska siellä voitaisiin rauhassa miettiä mihin ja miten autistista oppilasta integroitaisiin. Osa opetuksesta voitaisiin toteuttaa myös kotiluokassa pienemmässä opetusryhmässä. Kokoaikaisen integraation toteutumisesta ja onnistumisesta yläasteella hän oli huolissaan. Hän ei uskonut aineenopettajien pystyvän sitoutumaan integraation toteuttamiseen luokanopettajan tavoin.

Jokaisen opettajan tulisi sitoutua siihen hommaan. Ettei se välttämättä onnistu niin hyvin se integraatio siellä yläasteella kuin ala-asteella. Se ei tuota tulosta, jos ei sitä halua ole siihen hommaan.

(erityisluokanopettaja)

Englanninopettajan mukaan kotiluokkamalli oli hyvä ratkaisu autistisen oppilaan yläasteopetuksessa. Hän oli kuitenkin aineenopettajana sitä mieltä, että integraatiota toteutettaessa sen tulisi kyseisen aineen kohdalta olla kokoaikaista. Hänen mukaansa olisi mahdotonta opettaa oppilasta, joka osallistuisi vain osalle viikon englannintunneista. Hän korosti myös asianmukaisen välineistön ja materiaalin olemassaoloa myös aineenopettajien luokissa eikä autistisen oppilaan kotiluokassa.

Roope ei nyt tarvitse mitään erityistä apuvälineistöä, mutta sitten joku toinen autisti, joka käyttää vaikkapa tietokoneavusteista kommunikaatiota. Niin, ei oo mitään järkeä istuttaa sitä siellä tunneilla, jos ei mahdollista siihen koneen käyttöön. (englanninopettaja)

Roopen äiti piti kotiluokkamallia järkevänä vaihtoehtona autististen oppilaiden yläasteopetusta järjestettäessä. Hän ei kuitenkaan uskonut Roopen tarvitsevan kotiluokkamallin tarjoamia tukipalveluita. Hän uskoi Roopen kykenevän suoriutumaan oppivelvollisuudestaan perusopetussuunnitelman mukaisesti myös yläasteella. Hän oli miettinyt kotikaupunkinsa erilaisia yläastesysteemejä. Hänen mukaansa kaupungin eräällä yläasteella opiskeltiin seitsemännellä luokallakin kiinteässä

perusopetusryhmässä. Tällöin vaihtelua opetusryhmissä tulisi vähemmän ja sosiaalinen verkosto pysyisi kiinteämpänä. Tämä helpottaisi opettajien jatkuvia vaihtumisia ja muita muutostekijöitä. Äidin mukaan Roope poikkesi nykyisistä autismluokan oppilaista niin paljon, ettei hän pitänyt järkevän paluuta kotiluokkaan, missä todennäköisimmin olisi Roopea selvästi heikkotasoisimpia oppilaita.

Perusopetussuunnitelman mukainen yläasteopetus, mukautettu yläasteopetus ja erityisluokkamuotoinen yläasteopetus olivat haastateltujen arvioimia mahdollisia Roopen yläasteopetuksen muotoja. Haastatellut pitivät tärkeänä myös koulunkäyntiavustajan tukea Roopen yläasteopetuksessa. Jatkuvat siirtymiset ja muutokset luokkatilanteissa ja aineenopettajissa arveluttivat haastateltuja eniten integraation toteuttamisessa yläasteella.

5.4.3 Miten autistisen oppilaan integraatiota voitaisiin kehittää?

Haastatellut olivat tyytyväisiä nykyiseen kokoaikaisen integraation toteutukseen ja heidän oli melko vaikea löytää uusia kehittämisideoita integraation kehittämiseen. Pienryhmätoiminta, välituntitoiminnan kehittäminen ja jakotuntien lisääminen olivat tutkimukseni mukaan tärkeimpiä integraation kehittämisen osa-alueita jatkossa.

Kaikki haastatellut arvioivat Roopen tarvitsevan jatkuvaa tukea sosiaalisten vuorovaikutustaitojen lisäämiseen. Nykyinen ohjattu välituntitoiminta todettiin hyväksi, mutta useat haastatellut pitivät tärkeänä välituntitoiminnan kehittämistä edelleen. Yksi ohjattu välitunti päivässä oli heidän mukaansa liian vähän. Tosin haastatellut arvioivat Roopen tarvitsevan myös lepoaikaa, itseksensä rauhoittumista. Erityisluokanopettaja piti tärkeänä luokassa tehtäviä pari- ja pienryhmätöitä. Hänen mukaansa pienryhmätoiminnan kehittämisen lisäksi voitaisiin kehittää tuki- ja kummioppilassysteemiä, jossa joku tai jotkut luokanoppilaista aina vuorollaan pyrkisivät ottamaan Roope mukaan välitunti- ja vapaa-ajantoimintaan. Luokanopettajan mukaan jatkossa Roopelle oli tärkeää jatkaa koulun bändikerhoharrastustaan, koska siellä hän tapaisi myös muita koulun oppilaita.

Opetusjärjestelyiden kehittämisessä nousi esiin jakotuntien lisääminen. Osa haastatelluista piti jakotuntien lisäämistä tärkeämpänä kuin yksilöllistä tukiopetusta. Jakotunneilla opetusryhmä olisi pienempi, mutta siellä olisi kuitenkin muitakin luokan oppilaita. Näin Roope saisi yksilöllisempää tukea opettajalta, mutta ei kuitenkaan joutuisi eriytetyksi muusta opetusryhmästä. Erityisluokanopettaja oli pitänyt hyödyllisenä viikottaista yksilöopetustuntia autismiluokassa, mutta hänkin arveli Roopen hyötyvän enemmän jakotunneista ja omassa opetusryhmässä opiskelemisesta.

Roope itse toivoi jatkossa voivansa käyttää enemmän tietokonetta koulussa. Roopen mukaan tietokone oli hyvä väline koulussa ja kotona. Kotona Roope käytti paljon internettiä sekä pelasi tietokoneella. Hän oli alkanut myös tekemään omaa Pokemon-aiheista nettisivua. Koulussa Roopelle olivat olleet mielekkäitä etenkin tietokoneen avulla tehdyt pari- ja ryhmätyöt. Hän toivoi niitä olevan enemmän neljännellä luokalla.

Roopen äiti toivoi jatkossa opetushenkilöstöltä herkkyyttä huomata, millaista tukea Roope tarvitsisi. Hänen mukaansa olisi Roopen kannalta parempi, ettei koulunkäyntiavustaja aina olisi Roopen saatavilla. Myös luokanopettajalta hän toivoi enemmän aikaa ja yksilöllistä huomioimista ja tukea Roopen oppimiseen. Hänen mukaansa oli tärkeätä, että myös luokanopettaja huomioisi sen milloin tuen tarve on todellinen ja ennen kaikkea sen, miksi oppilas tarvitsee tukea. Myös luokanopettajan tulisi käydä vaikeat asiat uudelleen läpi ja yrittää löytää ne syyt, miksi oppilas ei ymmärrä tai kykene toimimaan vaikeissa tilanteissa. Roopen äiti piti tärkeänä yhteistyöpalavereja myös integraation jatkuessa. Näiden palaverien myötä voitaisiin myös kotona olla tietoisia Roopen integraation toteutumisesta ja sen kehittämisestä.

6 POHDINTA

Autististen oppilaiden opetus on kehittynyt maassamme viime vuosikymmenen aikana melkoisin harppauksin. Autismi ja autismiopetus on koettu tärkeäksi erityispedagogiseksi tutkimusalueeksi. Tutkimustieto autististen henkilöiden diagnosoinnista, kuntoutuksesta ja opetuksesta on osaltaan lisännyt autististen oppilaiden määrää erityisopetuksessa. 1990-luvulla autistisille oppilaille alettiin perustaa omia erityisluokkia eri puolille Suomea ja vuonna 1999 opetusministeriö julkisti Autististen lasten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -luonnoksen. Huolimatta jatkuvasta autismiopetuksen kehittämisestä autististen oppilaiden opetus järjestetään segregoituneena omissa erityisluokissaan. Kansainvälisesti, etenkin Yhdysvalloissa, on myös autististen oppilaiden opetus pyritty järjestämään inklusiivisen ajattelun mukaisesti yleisopetuksessa oppilaan lähikoulussa. Tutkimustieto näistä kokeiluista on ollut hyvin vaihtelevaa. Suomessa autististen oppilaiden integraatiota on tutkittu hyvin vähän. Tähän on ollut varmasti syynä autististen oppilaiden integroinnin vähäisyys. Oman tutkimukseni myötä pyrin tuomaan esiin autistisen oppilaan integraation toteuttamiseen ja onnistumiseen liittyviä tekijöitä. Tässä luvussa tarkastelen tutkimusmenetelmäni ja tutkimukseni tuloksia sekä pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tutkimusmenetelmän arviointia

Tutkimusmenetelmäksi valitsin laadullisen tapaustutkimuksen. Tiedossani oli eräs autistinen oppilas, joka oli integroitu peruskoulun kolmannen luokan opetusryhmään. Tutkimustietoni autistisen oppilaan integroinnista rajoittuu vain tähän tapaukseen. Uskon kuitenkin tutkimukseni antavan hyödyllistä tietoa autististen oppilaiden integroinnin toteuttamiseen yleisemmälläkin tasolla. Tulee kuitenkin pitää mielessä autistisen oireyhtymän hyvin yksilöllinen ilmeneminen eri henkilöillä (Ikonen & Suomi 1998). Autismista aiheutuvat vaikeudet osaltaan vaikuttavat myös integraation toteuttamiseen. Näin tutkimustietoni yleistettävyyttä muiden autististen oppilaiden

integraation järjestämiseen tulee kriittisesti ja tapauskohtaisesti arvioida. Koen kuitenkin merkitykselliseksi tutkimustietoni autistisen oppilaan opetuksen järjestämisestä, integraation toteutuksesta ja onnistumisesta. Mielestäni osoituksena tästä on myös Suomen Autismiliiton ja Honkalampi-säätiön osoittama kiinnostus tutkimustani kohtaan. He halusivat tutustua tutkimukseeni ja tutkimustuloksiini autistisen oppilaan kokoaikaisen integraation toteutumisesta.

Haasteellisempänä osana tutkimustehtävääni koin tutkimusaineistoni analysoinnin. Haastattelut olivat ajallisesti melko pitkiä ja sisälsivät hyvin paljon tarkkaa kuvausta autistisen oppilaan integraation toteutuksesta. Lisäksi käytössäni oli useita erilaisia autistista oppilasta koskevia dokumentteja. Useaan kertaan toistetun huolellisen lukemisen jälkeen luokittelin haastatteluaineistoni tutkimukseni teemojen mukaan. Tämä auttoi minua hahmottamaan tutkimusaineistoni kaikessa laajuudessaan. Tutkimuksen raportointivaiheen koin mielekkääksi, koska kirjoittaminen on itselleni melko helppoa. Raportoinnin myötä huomasin huolellisen teemahaastattelujen suunnittelun ja aineiston tarkan analysoinnin olleen eduksi tutkimukseni etenemiselle ja tutkimukseni löydösten esittelemiselle.

Tapaustutkimukseni rikkaudeksi koen tarkan kuvauksen autistisen oppilaan integraation toteuttamisesta. Eri opetus- ja kasvatushenkilöiden tarkat kuvaukset näkyvät tutkimuksessani myös suorina lainauksina. Näiden kuvausten ja selvitysten myötä lukija voi muodostaa havainnollisen kuvan integroitavan oppilaan arjesta yleisopetuksessa. Tutkimukseni osoittaa autistisen oppilaan integroinnin olevan mahdollista ja toteuttamisen arvoista. Tapaustutkimuksestani uskon olevan hyötyä etenkin autististen oppilaiden opettajille ja heidän vanhemmilleen.

6.2 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimukseni mukaan autistisen oppilaan kokoaikainen integraatio peruskoulun kolmannella luokalla oli toteutunut hyvin. Riittävät ja asianmukaiset tukitoimet mahdollistivat autistisen oppilaan opetuksen järjestämisen perusopetussuunnitelman

mukaisesti. Koulunkäyntiavustaja koettiin välttämättömäksi nykyisessä integraatiojärjestelyssä, mutta myös jatkossa toteutettaessa oppilaan integraatiota alasteen ylemmillä luokilla ja mahdollisesti yläasteellakin. Koulunkäyntiavustajan merkitystä autistisen oppilaan opetuksessa ja opetuksen järjestämisessä ovat tutkineet mm. Young ja Simpson (1997). Heidän tutkimuksessaan pyrittiin selvittämään koulunkäyntiavustajien ja kolmen ala-asteikäisen autistisen oppilaan välistä suhdetta integroiduissa luokkatilanteissa. Youngin ja Simpsonin mukaan autistisen oppilaan kokoaikaista integraatiota harkitessa tulee varmistua siitä, että kaikki integraation toteutukseen osallistuvat henkilöt ovat sitoutuneita ja kykeneviä kohtaamaan oppilaan erityiset tarpeet. Heidän mukaansa koulunkäyntiavustajien tulee olla koulutettuja työskentelemään autististen oppilaiden kanssa. Heitä tulisi myös jatkokouluttaa ja ohjata työssään (Young & Simpson 1997, 31-39.) Myös Kerola ja Timonen (2001) korostavat autististen oppilaiden kanssa työskentelevien jatkuvaa konsultaatiota ja tukea kuntouttavan opetuksen ja jatkuvuuden turvaamiseksi. Roopen henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja oli kokenut avustaja, joka oli osallistunut useisiin autismikoulutuksiin ja työskennellyt autismiluokassa aiemmin. Mielestäni tämä koulunkäyntiavustajan kokemus ja ammattitaito oli yksi kokoaikaisen integraation onnistumisen perusedellytyksiä.

Integraation toteutumiseen vaikuttivat myös integroitavan oppilaan henkilökohtaiset oppimisvalmiudet, kasvatus- ja opetushenkilöstön sitoutuminen integraation toteuttamiseen sekä toimiva yhteistyö oppilaan kodin ja koulun välillä. Samansuuntaisia tutkimustuloksia esittävät myös Bennet ja Rowe (1996) tapaustutkimuksessaan, jossa selvitettiin autistisen oppilaan opetuksen toteuttamista yleisopetuksen luokassa. Heidän mukaansa on tärkeätä tietää ja tuntea integroidun oppilaan vahvuudet ja erityistarpeet. Onnistuneen integraation kannalta merkityksellistä on myös opetushenkilöstön positiivinen ja avoin asenne sekä sitoutuminen integraation toteuttamiseen. Bennet ja Rowe korostavat myös vanhempien roolia integraatiojärjestelyissä. Myös heidän tulee osoittaa olevansa kiinnostuneita ja sitoutuneita tukemaan lapsensa integraation toteutusta. (Bennet & Rowe 1996, 183.)

Tutkimukseni mukaan autistisen oppilaan kasvatus- ja opetushenkilöstö oli huolissaan mahdollisista muutoksista oppilaan integraatiojärjestelyissä tulevina kouluvuosina. Jatkuvuus on yksi tärkeimpiä tekijöitä autistisen oppilaan opetusta järjestettäessä, esimerkiksi ympäristön ja opetushenkilöstön suhteen (Ikonen & Suomi 1998; Gillberg 1999; Kerola & Timonen 2001). Tutkimukseni kohteena olleen autistisen oppilaan kohdalla oli mietitty opetuksen jatkuvuutta jo ennen kokoaikaiseen integraatioon siirtymistä. Hänen tapauksessaan oltiin myös valmiita palaamaan takaisin erityisluokkaopetukseen ellei integraatiota koettaisi hänen kannaltaan hyödylliseksi. Mielestäni ei ole kovinkaan järkevää edes kokeilla integraatiota ellei siihen ole valmistauduttu riittävän hyvin.

Inklusiivisessa ajattelussa korostetaan sitä, että jokaisen koulun tulisi kehittää järjestelmä, jossa kaikkien oppilaiden tarpeet otetaan huomioon (Strully & Strully 1997; Jylhä 1999; Naukkarinen 2000; Moberg 2001). Tutkimassani tapauksessa autistisen oppilaan yksilöllinen tuen tarve oli huomioitu mielestäni erittäin hyvin. Oppilaan opetus järjestettiin riittävän pienessä opetusryhmässä pätevän koulunkäyntiavustajan tukemana. Oppilas sai tarvittaessa myös tukiopetusta sekä opetusta puolitetussa opetusryhmässä ns. jakotuntien ansiosta. Nämä oppilaan yksilölliset tarpeet huomioivat opetusjärjestelyt mahdollistivat kokoaikaisen integraation onnistuneen toteutuksen. Inklusiosta tai inklusiivisesta koulusta ei tutkimukseni tapauksessa voitane kuitenkaan puhua. Inklusiivisen ajattelun mukaan oppilaan tulisi aloittaa oppivelvollisuutensa samassa lähikoulussa yhdessä muiden kotipiirinsä lasten kanssa (Strully & Strully 1997; Naukkarinen 2000; Moberg 2001). Tutkimukseni kohteena ollut oppilas kävi koulua oman asuinalueensa ulkopuolella. Oppilas oli myös integroitu yleisopetukseen erityisluokasta, jossa hän oli aloittanut oppivelvollisuutensa. Tosin integraatiota yleisopetuksen luokkaan alettiin toteuttaa jo hänen ensimmäisenä kouluvuotenaan. Tätä pidettiin erittäin merkityksellisenä nykyisen integraation toteutukselle. Oppilaan integraatiota oli lisätty vähitellen hänen taitojensa ja oppimisvalmiuksiensa mukaan. Näin oli siirrytty muutaman tunnin aineintegraatiosta kokoaikaiseen integraatioon. Kokoaikaista integraatiota pidettiin parempana etenkin sosiaalisten suhteiden kehittymisen kannalta. Mielestäni tämä on yksi integraatioajattelun ja inklusiivisen

kasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita. Fyysisen ja toiminnallisen integraation kautta tavoitellaan yhteisöllisyyttä ja sosiaalista integraatiota (Hautamäki ym. 2001, 182-183).

Autistisen oppilaan ja luokan sosiaalisissa suhteissa oli tapahtunut selkeätä muutosta kokoaikaisen integraation myötä. Luokan asenteet ja suhtautuminen erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta kohtaan olivat muuttuneet suvaitsevaisemmiksi. Autistista oppilasta ei enää koettu 'vierailijaksi' vaan hänen koettiin kuuluvan luokkaan yhtenä oppilaana muiden joukossa. Tutkimukseni mukaan myös autistinen oppilas oli lähentynyt muuta luokkayhteisö ja saanut luokasta itselleen myös kaverin. Nämä edistysaskeleet olivat olleet melko pieniä, mutta ne koettiin erityisen merkittäväksi autistisen oppilaan kannalta. Mielestäni nämä tutkimustulokset kertovat kokoaikaisen integraation edistäneen autistisen oppilaan sosiaalista kehitystä. Saman suuntaisia tuloksia ovat esittäneet myös useat muut autististen oppilaiden integraatiota tutkineet henkilöt. (ks. Strain, Hoyson & Jamieson 1984;1985; Kallioheimo 1997)

Tutkimukset (ks. esim. Myles ym. 1993) ovat osoittaneet kuitenkin myös sen, ettei pelkkä fyysinen integraatio riitä stimuloimaan sosiaalista vuorovaikutusta autististen oppilaiden kohdalla. Tämä oli huomattavissa myös omassa tutkimuksessani. Autistisen oppilaan oma-aloitteinen kontaktinottaminen luokkatovereihin oli vähäistä. Autistinen oppilas tarvitsi tukea ja ohjausta etenkin välitunneilla tapahtuvissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Nämä sosiaaliset vuorovaikutustilanteet yhdessä kommunikaation ongelmien kanssa koettiin haasteellisimmiksi ja ongelmallisimmiksi autistisen oppilaan integraatiossa. Näissä tilanteissa autistisen oppilaan koettiin tarvitsevan eniten koulunkäyntiavustajan tukea. Integraation toteutukseen osallistuneiden mukaan nämä tilanteet olisivat myös jatkossa haasteellisia ja heidän tavoitteenaan olikin löytää uusia keinoja autistisen oppilaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin tukemiseen. Luokassa oli kokeiltu pari- ja ryhmätöitä, mitkä olivat onnistuneet varsin hyvin. Uusina kehittämisideoina tutkimuksessani nousivat esiin kummi -ja tukioppilastoiminta.

Whitaker, Barret, Joy, Potter ja Thomas (1998) esittelevät tutkimusartikkelissaan menetelmän, jolla heidän tutkimuksensa mukaan kyettiin lisäämään yleisopetukseen

integroitujen autististen oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta luokkatovereiden kanssa. He käyttivät tutkimuksessaan menetelmää, jota kutsuttiin ystäväpiiriksi ('circles of friends'). Luokanopettaja valitsi luokastaan 6-8 oppilasta, jotka kokoontuivat säännöllisesti yhdessä integroidun autistisen oppilaan kanssa ystäväpiiriin. Kokoontuminen tapahtui kouluajalla esimerkiksi ennen lounastaukoa tai välitunnilla. Aluksi kokoontumisia ohjasi autistisen oppilaan kuntouttaja, mutta myöhemmin vastuu kokoontumisista oli luokanopettajalla. Ystäväpiirin tavoitteena oli pyrkiä lisäämään autistisen oppilaan omaehtoista vuorovaikutusta luokkatovereihinsa. Ystäväpiirissä käytettiin erilaisia strukturoituja haastatteluja ja kysymyksiä helpottamaan vuorovaikutusta. Vähitellen pyrittiin vapaampaan keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Tutkimuksen mukaan ystäväpiirin myötä autistisen oppilaan sosiaalinen vuorovaikutus kehittyi ja hän sai luokkatovereista ystäviä, joiden kanssa hän oli tekemisissä myös koulun ulkopuolella. (Whitaker, Barrat, Joy, Potter & Thomas 1996, 60-64.) Mielestäni ystäväpiirin kaltaista menetelmää voisi kokeilla myös Roopen luokassa parantamaan ja lisäämään omaehtoista vuorovaikutusta autistisen oppilaan ja muun luokan välillä.

Autistisen oppilaan integroinnin arvioitiin toteutuneen ja onnistuneen hyvin. Tämä oli osaltaan vaikuttanut siihen, ettei oppilaalle ollut lainkaan tehty HOJKSia. Mielestäni tämä oli selkeä epäkohta autistisen oppilaan opetuksen järjestämisessä. Luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja vetosivat siihen, ettei oppilaan opetussisältöjä ollut tarvinnut mukauttaa. Kuitenkin lakisäätteistekin määrätään, että jokaisella erityisopetukseen otetulla tai siirretyllä oppilaalla tulisi olla HOJKS. Myös inklusiivisessa ajattelussa korostetaan oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista ja oppilaiden yksilöllisten opetusohjelmien (HOJKS) huomioimista (Moberg 1998; Naukkarinen 2000). Autistisen oppilaan integraatiojärjestelyissä oli huomioitu oppilaan erityistuen tarve, tukitoimet opetusjärjestelyissä sekä myös oppilaan toiminta luokkatilanteiden ulkopuolella, esimerkiksi välitunneilla. Nämä ovat juuri niitä asioita, joita tulisi näkyä oppilaan HOJKSissa. Oppilaan äiti arvioikin HOJKSin toteutuvan käytännössä, vaikkei sitä virallisesti ollutkaan tehty. Huomionarvoista HOJKSia laadittaessa on se, että siihen tulee sisällyttää kaikki oppilaan opetuksen järjestämistä koskevat asiat (Tilus 1999; Saloviita 1999). Roopen kohdalla HOJKSiin olisi voinut sisällyttää esimerkiksi tavoitteet ja menetelmät, joilla hänen sosiaalista vuorovaikutustaan ja

kommunikaatiotaan olisi voitu parantaa. HOJKSista on hyötyä oppilaalle myöhemminkin esimerkiksi opettajan tai avustajan vaihtuessa, sillä HOJKSeihin tutustumalla uusi opettaja voi saada selkeän kuvan siitä mitä ja miten on milloinkin tehty.

Tutkimuksessani nousi esiin myös autistisen oppilaan opetuksen järjestäminen jatkossa ala-asteella ja yläasteella. Koulunkäyntiavustajaa pidettiin tärkeänä tekijänä myös oppilaan tulevana kouluvuotena. Nykyistä integraatiojärjestelyä pidettiin toimivana ainakin ala-asteen ajan. Tutkimukseeni osallistuneita huolestuttivat yläasteopetuksessa jatkuvat siirtymätilanteet ja vaihtuvat aineenopettajat, mitkä saattaisivat muodostua ongelmallisiksi autistisen oppilaan opetuksen järjestämisessä. Mielestäni nämä ongelmat ovat varsin odotettavia toteutettaessa autistisen oppilaan integrointia yläasteella. Ovatko aineenopettajat valmiita ottamaan luokkaansa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan ja huomioimaan opetuksessaan tämän oppilaan yksilölliset tarpeet? Riittääkö koulunkäyntiavustajan ammattitaito ja aika opetussisältöjen vaikeutuessa ja yhteistyön lisääntyessä useiden eri aineenopettajien myötä? Mielestäni autistisen oppilaan yläasteopetusta suunniteltaessa tulee huomioida paitsi oppilaan omat edellytykset myös integraatioon toteutukseen osallistuvien opetushenkilöiden todellinen halu ja mahdollisuus sitoutua integraation toteuttamiseen. Vaarana on, että autistisen oppilaan nykyisessä integraatiossa saavutettu toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio jää pelkäksi fyysiseksi integraatioksi.

Autististen oppilaiden yläasteopetusta on suunniteltu ja kehitetty Roopen kotikaupungissa. Mielestäni autistisille ja asperger-oppilaille suunniteltu kotiluokka olisi hyvä vaihtoehto myös Roopen yläasteopetusta pohdittaessa. Kotiluokkamallin tarkoituksena on luoda yläasteopetuksen yhteyteen autistisille oppilaille oma kotiluokka, jossa olisi heille tarpeelliset tukipalvelut avustajineen, apuvälineineen ja materiaaleineen. Oppilaiden opetus tapahtuisi oppilaiden edellytysten mukaisesti joko kotiluokassa erityisluokanopettajan johdolla tai integroituna yleisopetukseen. Kotiluokkamallissa korostetaan myös kotiluokan tarjoamia tukipalveluita aineenopettajille. Aineenopettajat saisivat tietoa autismista ja yksilöllisistä opetusjärjestelyistä sekä tukea omaan opetukseensa. (Knuuttila, Pulkkinen & Suomi

2001.) Tulevaisuudessa näemme kuinka kotiluokkamalli toimii Roopen kotikaupungissa. Jatkossa olisikin mielenkiintoista seurata Roopen koulutien etenemistä ja integraation toteutusta etenkin yläasteella. Miten autistisen oppilaan opetus tai integraatio onnistuu yläasteella? Kuinka autistisen oppilaan sosiaaliset suhteet kehittyvät kokoaikaisen integraation jatkuessa ala- ja yläasteella? Mielenkiintoista olisi selvittää valtakunnallisestikin, kuinka moni autistisista oppilaista opiskelee erityisluokkamuotoisesti tai edes osittain integroituneena yleisopetuksen. Nämä voisivat olla mielenkiintoisia ja tutkimisen arvoisia asioita mahdollisia jatkotutkimuksia pohdittaessa.

Autistisen oppilaan integraatio on haasteellinen prosessi kaikille osapuolille kuten tutkimuksenikin on osoittanut. Autistisen oireyhtymän yksilöllisyys tekee autististen oppilaiden opetuksesta ja etenkin integroinnin toteutuksesta haasteellisen. Tutkimukseni osoittaa myös sen, kuinka integroinnissa voidaan onnistua ja mitä onnistuminen vaatii integroinnin toteuttamiseen osallistuvilta. Onnistunutta integraatiota ei toteuteta ilman vahvaa sitoutumista, ammattitaitoa, yhteistyötä ja suotuisia ympäristötekijöitä. Tärkeätä on myös tiedostaa integraation edellytykset, edut ja mahdolliset haitat. Toivon tutkimukseni antavan uskoa ja innostusta myös autististen oppilaiden integraation onnistuneeseen toteuttamiseen.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Bennet, T. & Rowe, V. 1996. Getting to Know Abby. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 11 (3), 183-188.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gillberg, C. 1992. Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna. Natur och kultur, Stockholm.
- Gillberg, C. 1999. Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. 2. uusittu painos. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Halvorsen, A.T., & Sailor, W. 1990. Integration of Students with Severe and Profoud Disabilities: A Review of Research. Teoksessa R. Gaylord-Ross (toim.) Issues and Research in Special Education vol 1, 110-172.
- Hautamäki, I., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Juva: WSOY.
- Hautamäki, I., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Juva: WS Bookwell Oy.
- Heikura-Pulkkinen, U., Honka, S. & Varpula, V. 2000. Autistien perusopetuksen kuntakohtainen opetussuunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A 11:2000.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. 3.-4 painos. Tampere: Tammer-Paino.
- Ikonen, O. & Suomi, A. 1998. Autismi: Esiintyvyys ja käyttäytyminen. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Autismi -teoriasta käytäntöön. Juva: Atena, 53-72.

- Ikonen, O. & Suomi, A. 1998. Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Autismi -teoriasta käytäntöön*. Juva: Atena, 154-205.
- Ikonen, O. 1999. Sosiaalinen kasvatus. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? 2. korjattu painos*. Helsinki: Hakapaino Oy, 384-408.
- Jokiharju, T., Kukkurainen, S., Kulmala, A. & Rantanen, J. 1995. *Autisti avaa koulun oven*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Jylhä, I. 1999. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 140-151.
- Kallioheimo, A. 1997. *Autistinen oppilas peruskoulussa - mahdollisuus vai rasite?* Lapin yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Karagiannis, A., Stainbeck, W. & Stainbeck, S. 1997. *Rationale for Inclusive Schooling*. Teoksessa S. Stainbeck & W. Stainbeck *Inclusion (toim.) A Guide for educators*. 2. painos. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing, 3-15.
- Kerola, K. & Timonen, T. 2001. *Autismin kirjo*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy, 309-319.
- Knuuttila, T., Pulkkinen, S. & Suomi, A. 2001. *Autismiopetuksen kehittäminen Jyväskylässä. Työryhmän esitys kehittämissuunnitelmaksi 2001*.
- Krappe, K. 1996. *Autistinen lapsi koululaisena- TEACCH-ohjelman sovellusta*. Teoksessa M-L. Ponsila & T. Siirilä (toim.) *Lasten kielihäiriöt ja autismi. Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisuja 29*. Helsinki: Yliopistopaino, 41-44.
- Kulomäki, T. 1992. *Mitä on autismi*. Sosiaali- ja terveyshallitus.
- Mesibov, G. & Shea, V. 1996. *Full Inclusion and Students with Autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 26 (3), 337-346.
- Moberg, S. 1996. *Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa*. Teoksessa H. Blom, A. Lindström, U. Saaresmaa & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 121-136.

- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Juva: Atena, 136-161.
- Moberg, S. 1999. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Hakapaino Oy, 38-63.
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy, 34-48.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. Kasvatus 31, 159- 170.
- Patton, M. 1990. Qualitive evaluation and research methods. 2 painos. Newbury Park: Sage Publications.
- Peltier, G.L. 1997. The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. Contemporary education 68, 234-238.
- Perusopetuslaki N:o 628/1998, 17§.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Schaffner, C.B. & Buswell, B.E. 1997. Ten Critical Elements for Creating Inclusive and Effective School Communities. Teoksessa S. Stainbeck & W. Stainbeck (toim.) Inclusion, A Guide for Educators. 2. painos. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing, 49-65.
- Sipilä, A-K. 1999. Tuettu kommunikaatio (FC) apuna ilmaisussa. Erityisopetuksen tutkimus - ja menetelmätieto 3/99, 83-84.
- Strully J.L. & Strully C. 1997. Friendships as an Educational Goal: What We Have Learned and Where We Are Headed. Teoksessa S. Stainbeck & W. Stainbeck (toim.) Inclusion, A Guide for Educators. 2. painos. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing, 141-154.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988: Tapaustutkimus kasvatustieteissä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia, 51/88: Oulu: Oulun yliopisto.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2- painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tilus, P. 1999. HOKS -henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A 7:1999.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 390-398.
- Whitaker, P., Barrat, P., Joy, H., Potter, M. & Thomas, G. 1998. Children with Autism and Peer Group Support: Using 'Circles of Friends'. British Journal of Education 25 (2), 60-64.
- Young, B. & Simpson, R. L. 1997. An Examination of Paraprofessional Involvement in Supporting Inclusion of Students with Autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 12 (1), 31-39.

LIITE 1: TEEMAHAASTATTELU

TEEMAHAASTATTELU:

luokanopettaja, koulunkäyntiavustaja, vanhempi, englanninopettaja, liikunnanopettaja, käsityönopettaja/rehtori, erityisluokanopettaja, autistinen oppilas

1. *Opetuksen järjestäminen/sisällöt*

- miksi yleisopetuksessa? millainen luokka?
- autistisen oppilaan yksilölliset erityistarpeet (HOJKS); avustajan ja tuen tarve, millaista tukea?
- fyysinen läsnäolo; eriyttäminen?
- työskentelymuodot (pari-ryhmätyöt); osallistuuko, miten sujuu?
- oppisisällöt: englanti, tekninen käsityö?
- arviointi
- tukitoimet ja yhteistyö eri tahojen kesken

2. *Integraation toteutuminen*

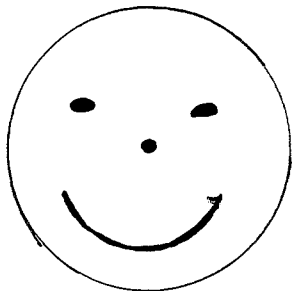
- fyysinen, toiminnallinen ja sosiaalinen integraatio oppilaan ja luokan kannalta
- miten kehittynyt ?
- mikä ollut erityisen onnistunutta?
- mikä on mahdollistanut onnistuneen integroinnin?
- mikä on ollut ongelmallista? miten ongelmatilanteista selvitty?

3. *Tulevaisuus*

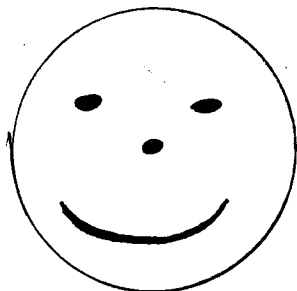
- autistisen oppilaan opetus jatkossa
- integraation jatkuminen?
- kehittämissuunnitelmat



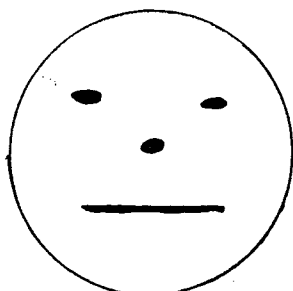
Hän on kaikkein paras kaverini.



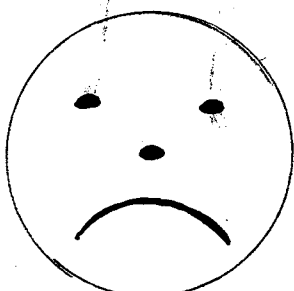
Hän kuuluu kavereihini.



Hän ei kuulu kavereihini, mutta haluaisin hänet kaverikseni.



Hän ei ole kaverini.



Hänestä en pidä.

LIITE 3: SOSIOMETRISEN MITTAUKSEN TULOKSET:

oppilaiden valinnat

5 pist. = Hän on paras kaverini.

4 pist. = Hän kuuluu kavereihini

3 pist. = Hän ei kuulu kavereihini, mutta haluaisin hänet kaverikseni.

2 pist. = Hän ei ole kaverini.

1 pist. = Hänestä en pidä.

VALITTU OPPILAS

VALITSUJA

	R	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	S
R		2	2	5	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4
A	4		4	3	4	4	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
B	4	5		4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4
C	4	1	1		3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	5
D	1	1	1	1		2	1	1	5	1	5	4	1	1	1	3	1	1	5
E	2	2	4	2	4		2	2	4	4	4	4	1	4	2	4	4	4	4
F	2	5	4	1	2	2		4	2	4	4	1	3	4	4	3	2	2	2
G	1	4	5	1	2	4	4		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
H	2	2	2	2	4	1	2	2		2	4	4	1	2	2	2	4	4	4
I	2	4	4	2	2	2	5	4	2		2	2	3	5	4	3	2	2	2
J	3	4	4	3	5	5	4	4	5	4		5	4	4	4	4	5	5	5
K	2	2	2	2	4	1	2	2	5	2	4		1	2	2	2	4	4	4
L	1	4	4	2	4	2	4	4	4	4	4	2		4	4	4	4	4	4
M	2	5	5	1	1	2	4	4	2	4	4	2	5		4	4	4	4	2
N	1	4	4	1	1	1	4	4	1	5	1	1	4	5		4	1	1	1
O	2	4	4	2	2	3	3	4	3	4	4	2	5	4	4		3	3	3
P	2	1	2	1	4	4	1	2	4	2	4	4	4	2	2	2		4	4
Q	1	2	2	2	4	1	2	2	4	2	5	4	1	2	2	1	5		2
S	2	2	2	4	4	4	4	2	2	2	2	5	2	2	2	2	4	2	
yht	38	54	56	39	53	44	55	53	57	56	62	55	45	57	50	52	62	61	63

alin: 38 (Roope)

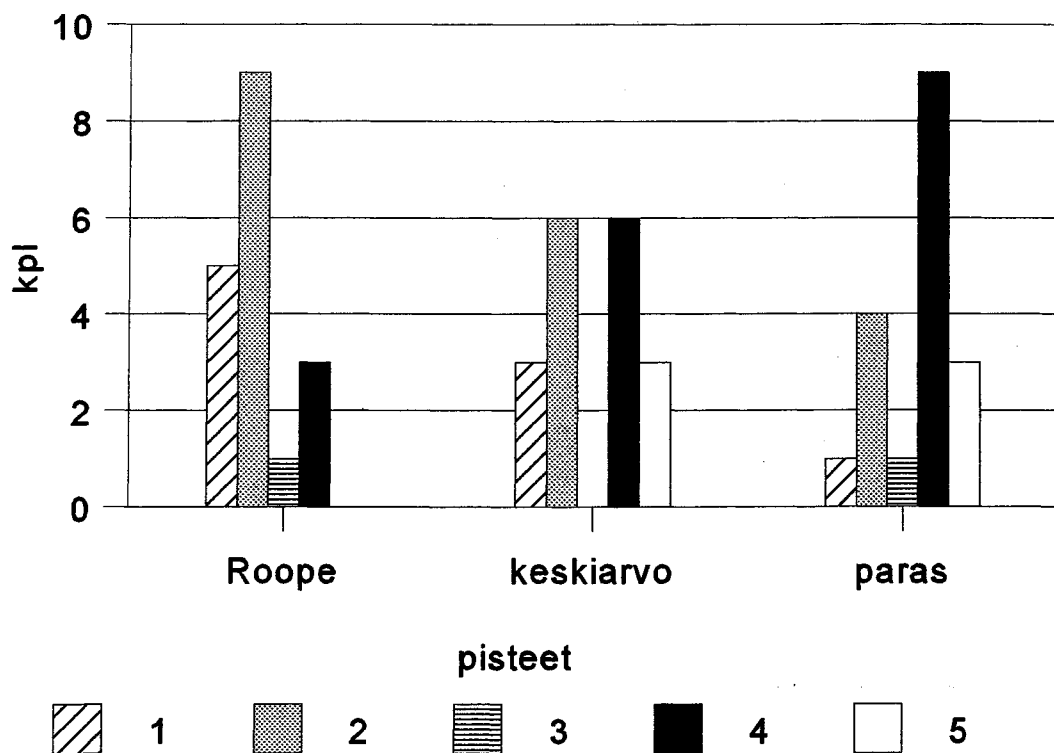
keskiarvo: 54

ylin: 63

LIITE 4: SOSIOMETRISEN MITTAUKSEN TULOKSET:

Roopen saamien valintojen jakauma verrattuna keskiarvojakaumaan ja suosituimman oppilaan saamien valintojen jakaumaan.

Sosiometrinen mittaus



5 pist. = Hän on paras kaverini.

4 pist. = Hän kuuluu kavereihini

3 pist. = Hän ei kuulu kavereihini, mutta haluaisin hänet kaverikseni.

2 pist. = Hän ei ole kaverini.

1 pist. = Hänestä en pidä.