

**DYSFAATTISTEN LASTEN KOULUSIIRROT VALTION ERITYISKOU-
LUSTA OMAAN KUNTAAN**

Marjo Välimäki

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos

MARJO VÄLIMÄKI: Dysfaattisten lasten koulusiirrot valtion erityiskoulusta omaan kuntaan.

Pro gradu -tutkielma, 77 sivua

Huhtikuu 2001

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla dysfaattisten lasten koulusiirtoprosessia. Kyselytutkimuksella pyrittiin saamaan selville millaisia tukitoimia tarvittiin, jotta oppilas voi siirtyä valtion erityiskoulusta oman kunnan kouluun. Tutkimuksessa paneuduttiin myös kysymyksiin, kuinka koulusiirto suoritettiin ja miten integraatio onnistui. Yhtenä keskeisenä tarkoituksena oli syventää ja laajentaa ymmärrystä dysfasiasta, dysfaattisten lasten opetuksesta sekä ennen kaikkea heidän koulusiirroistaan.

Aineisto kerättiin avoimilla kyselylomakkeilla kahdeksan dysfaattisen oppilaan huoltajilta sekä lasten nykyisiltä opettajilta. Oppilaista kolme kahdeksasta oli tyttöjä. Opettajista seitsemän palautti kyselylomakkeet.

Tutkimuksen löydösten mukaan sekä huoltajat että lasten nykyiset opettajat painottivat koulukokeilun ehdotonta tärkeyttä ennen virallista koulusiirtoa. Löydöksissä tuli esille myös se, että oli merkittävää, kuka koulukokeilua ensimmäisenä ehdotti. Erityisluokanopettajan ehdottamat koulusiirrot onnistuivat parhaiten. Onnistuneiden koulusiirtojen päällimmäisiksi kokemuksiksi nousivat kotikunnan luokanopettajan myönteinen asenne integrointia kohtaan sekä riittävät tukitoimet. Yleisimmät tukitoimet dysfaattisille oppilaille olivat luokanopettajan antama tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus sekä koulunkäyntiavustajan tuki.

Avainsanat: dysfasia, erityisopetus, koulusiirto, integraatio, tukitoimet

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	4
2 DYSFAATTISTEN LASTEN OPETUS JA KOULUSIIRROT.....	5
2.1 Dysfasian määrittelyä.....	5
2.2 Dysfasian diagnosointi.....	6
2.3 Dysfaattisten lasten opetus ja kuntoutus.....	8
2.4 Koulusiirrot yleisopetuksesta erityisopetukseen.....	11
2.5 Integrointi yleisopetukseen.....	15
2.6 Dysfaattisen lapsen perhe omassa kunnassa.....	17
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	21
4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	23
4.1 Kyselylomaketutkimus.....	23
4.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu.....	24
4.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	25
5 LÖYDÖKSET.....	26
5.1 Dysfaattisten lasten varhaisvuodet ja dysfasian toteaminen.....	26
5.2 Lintuvuoren koulu.....	28
5.3 Koulukokeilu.....	32
5.4 Virallinen koulusiirto omaan kuntaan.....	35
5.5 Yhteistyö asiantuntijoiden kanssa.....	40
5.6 Dysfaattisen lapsen perhe.....	44
5.7 Opettajan osaaminen.....	48
6 POHDINTA.....	51
LÄHTEET.....	62
LIITTEET	
Liite 1: Kyselylomake huoltajille.....	68
Liite 2: Kyselylomake opettajille.....	74

1 JOHDANTO

Mitä vaikea-asteisempi dysfasia lapsella on, sitä enemmän se yleensä haittaa lapsen kehitystä, vuorovaikutusta, toimintaa sekä oppimista. Dysfasiassa on myös paljon liitännäisoireita, kuten ongelmia sosiaalisissa taidoissa, luetun ymmärtämisessä, matematiikan oppimisessa, motoriikassa sekä luetun ja kuullun mieleen painamisessa. (Marttinen, Timonen, Aro & Siiskonen 2001, 21-22.)

Tein opintoihini kuuluvaa viimeistä työharjoittelua valtion erityiskoulussa keväällä ja kesällä 1999. Työskentelin koulussa koulukuraattorin työparina. Työharjoitteluun kuuluvia tehtäviä tehdessäni kohtasin myös koulusiirtokysymyksiä. Lähetin ja otin vastaan koulukokeilussa olevien oppilaiden tietoja huoltajilta, erityisopettajilta, terapeuteilta sekä luokanopettajilta.

Harjoittelun aikana mielenkiintoni dysfasiaan sekä dysfaattisten lasten koulusiirtoihin heräsi. Harjoittelun jälkeen jäin miettimään monia kysymyksiä liittyen dysfaattisten lasten opetukseen. Mietin integraation vaihtoehtoa segregoidun opetuksen tilalle. Vähitellen näistä mieltäni askarruttavista kysymyksistä muotoutui tämän tutkimuksen kyselylomakkeet.

Kyseessä on tutkimus, jossa kuvataan dysfaattisten lasten koulusiirtoja valtion erityiskoulusta omaan kuntaan. Aineisto on kerätty avoimilla kyselylomakkeilla kahdeksan dysfaattisen oppilaan huoltajilta sekä seitsemältä lasten nykyiseltä opettajalta.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla dysfaattisten lasten koulusiirtoprosessia. Tutkimuksessa selvitetään millaisia tukitoimia on tarvittu, jotta lapsi on voinut siirtyä valtion erityiskoulusta oman kunnan kouluun. Samalla yritetään paneutua myös kysymyksiin, kuinka koulusiirto on suoritettu ja miten integraatio on onnistunut.

Yhtenä keskeisenä tarkoituksena on syventää ja laajentaa ymmärrystä dysfasiasta, dysfaattisten lasten opetuksesta sekä heidän koulusiirroistaan.

Tutkimustulosten mukaan sekä huoltajat että lasten nykyiset opettajat painottivat koulukokeilun ehdotonta tärkeyttä ennen virallista koulusiirtoa. Onnistuneiden koulusiirtojen päällimmäisiksi kokemuksiksi nousivat kotikunnan luokanopettajan myönteinen asenne integrointia kohtaan sekä riittävät tukitoimet.

2 DYSFAATTISTEN LASTEN OPETUS JA KOULUSIIRROT

2.1 Dysfasian määrittelyä

Dysfasia on vaikeus omaksua ja hallita äidinkieltä (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 74). Dysfasian oletetaan johtuvan raskauden, synnytyksen tai imeväisiän aikana aiheutuneesta keskushermoston vauriosta tai toimintahäiriöstä (Hyytiäinen-Ruokokoski 1993, 5; Tuovinen 1995, 13). Kielihäiriöt jotka todetaan ennen kouluikää ovat yleensä pysyviä ja säilyvät aikuisikään asti. Kielivaikeudet ovat kroonisia ja muuttuvat ajan myötä oppimisen ongelmiksi. On vaikeaa tietää ja ennustaa tuleeko lapsi pääsemään koskaan normaalitasolle. (Paul 1995, 9.)

Dysfasia on yläkäsite vaikeille kielen- ja puheenkehityksen häiriöille (Salo 1999, 11). Kielellisen kehityksen häiriöstä käytetään lukuisia eri termejä. Mitään yleisesti hyväksyttyä määritelmää dysfasiasta ei ole olemassa. Dysfasia-termi sisältää monia oirekuvia ja vaikeustilaltaan erilaisia ongelmaryhmiä. (Aram, Morris & Hall 1993, 583; Leonard 1998, 3; Johnson 1996, 70; Van Balkom 1991, 6; Korkman 1995, 120; Wallach & Butler 1994, 333.) Erilaiset termit kertovat, että kieli kehittyy hitaammin

ja mikään termeistä ei pysty täydellisesti kuvaamaan jonkun yksittäisen lapsen kielellistä poikkeavuutta. Riippumatta termistä jota käytetään, voidaan olettaa, että lapsen kielen käyttäytyminen on erilaista kuin mitä voisi odottaa joltain tietynikäiseltä lapselta. Dysfasia-termiä käytetään erityisesti lasten kehityksellisiin häiriöihin viitattaessa. (Johnson 1996, 70.)

Käytännössä dysfasia-termillä tarkoitetaan erityistä kielellisen kyvyn häiriötä sekä kielenkehityksen viivästymistä normaalista älykkyystasosta, ympäristöstä ja kuulosta huolimatta. (Ahvenainen & Ikonen ym. 1994, 74; Korhonen 1995, 154; Korpilahti 1998, 48; Rantala & Hällback 1993, 13-14). Kielenkehityksen häiriö saattaa esiintyä ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa. Dysfaatikon on esimerkiksi vaikeaa selventää ja oikaista omia käsityksiään sekä nimetä omia tunteitansa. Dysfaattisella lapsella on vaikeuksia sekä puheen ymmärtämisessä että tuottamisessa ja lisäksi vaikeuksia tulkita oikein eleitä ja ilmeitä, nämä asettavat suuria haasteita ympäristölle jossa lapsi elää. Yhteisen kielen puuttuminen tai toistensa ymmärtämisen vaikeus heikentävät kykyä solmia kontakteja ja nämä taas johtavat dysfaatikon vetäytymiseen ja eristäytymiseen. (Korpilahti 1998, 40; Leonard 1998, 5; Paukku 1998, 30.)

2.2 Dysfasian diagnosointi

Diagnosoinnin tavoitteena on saada selville, mistä on kyse esimerkiksi oppimisvaikeuksissa, millainen erityisopetusratkaisu voi olla sopiva, tai laajemmista kokonaisuuksista puhuttaessa, miten jokin opetus- tai kuntoutusmenetelmä toimii tai millaista erityisluokan toiminta on. Diagnoosilla tarkoitetaan oppilaan henkisen toiminnan tai tilan teoreettisesti perusteltua kuvausta, keskeisten kehityslinjojen tunnistamista ja tieteellistä nimeämistä oppilaan erilaisten tutkimusten perusteella. Oikeaan osuneesta diagnoosista seuraa ennuste ja sen mukainen toimenpide, jolla oppilaan tilannetta pyritään auttamaan. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 99, 100-102.)

Ennen kuin päädytään dysfasiadiagnoosiin täytyy ottaa huomioon kielelliset taidot, kuulon normaalius, neurologiset vaikeudet ja mahdolliset suun rakenteet sekä ei-verbaalinen älykkyys, mikä mittaa muuta kuin luku- ja kirjoitustaitoa (Leonard 1998, 10). Diagnoosissa kerätään tietoa jo olevissa olevista raporteista sekä huoltajilta. Diagnoosi tehdään tiedoista joita on saatu; tutkimalla ja tulkitsemalla niitä. Diagnoosissa tunnistetaan ja nimetään ongelma. (Paul 1995, 20.) Dysfaattisten lasten tunnistaminen ja diagnosointi ei ole yksiselitteistä (Aram, Morris & Hall 1993, 588, Leonard 1998, 3). Dysfasian diagnosointi on tarkentunut viime vuosina huomattavasti. Dysfaattisia lapsia diagnosoidaan 1-3 % kustakin ikäluokasta. Maassamme arvioidaan olevan noin 7000 dysfaattista lasta ja nuorta. (Salo 1999, 11.) On arvioitu, että kielellisesti häiriöisten lasten ensimmäisen asteen sukulaisilla on kielellisiä häiriöitä. Riskit periytyvään kielelliseen häiriöön on merkitsevästi suurempi pojilla kuin tytöillä, samoin dysfasia on selvästi yleisempää pojilla kuin tytöillä (Leonard 1998, 3; Van Balkom 1991, 7; Korkman 1995, 124; Rantala & Hällback 1993, 14.) Dysfasia diagnoosiin päädytään, jos ei voida osoittaa että vaikeus tai häiriö johtuisi jostakin rakenteellisesta tai toiminnallisesta häiriöstä (Paul 1995, 143).

Lieväasteisessa dysfasiassa arkielämän puheen ymmärtäminen onnistuu yleensä hyvin, mutta käsitteellisempien ja pidempien asioiden vastaanotossa on usein ongelmia, kuten esimerkiksi puheilmaisuus voi olla niukkaa sekä sananlöytäminen ja nimeäminen ovat vaikeita. Lievä dysfasia ei välttämättä vaikeuta pienen lapsen arkipäivän toimintoja, mutta saattaa aiheuttaa kouluiässä oppimisvaikeuksia. (Rantala & Hällback 1993, 14; Salo 1999, 11.) Wallach & Butlerin (1996, 354) mukaan kaikilla ei kuitenkaan ole häiriönä sanojen tunnistamisen vaikeus. Kaikki lapset ovat erilaisia, vaikkakin heillä on kielellinen häiriö. Lapsi saattaa onnistua kerran jossakin asiassa, mutta seuraavalla kerralla hän mahdollisesti epäonnistuu.

Keskivaikeassa dysfasiassa kielelliset vaikeudet haittaavat arkipäivän kommunikaatiotilanteita. Puheen ymmärtäminen on vaikeaa. Sanavarasto on ikään nähden niukka sekä lisäksi sananlöytämisessä ja nimeämisessä voi olla huomattavia

vaikeuksia. (Wallach & Butler 1994, 333.) Puheilmaisun niukkuus on tyypillinen piirre. Toisinaan puhe voi taas olla vuolasta ja selkeää, mutta sisällöllisesti epäadekvaattia, jolloin suurimmat ongelmat voivat olla juuttumista sekä poikkeavuutta puheintonaatiossa. Keskiasteisesti dysfaattinen lapsi on usein ryhmässä arka, muutosta vastustava ja/tai keskittymätön. (Leonard 1998, 5; Rantala & Hällback 1993, 14-15.) Keskivaikeiden kielihäiriöiden taustalla on useimmiten perinnöllisiä tekijöitä. Kielihäiriöiden taustalla ovat myös raskauden tai varhaisen kehitysvaiheen neurologisia riskitekijöitä. (Korpilahti 1998, 48.)

Lapsella jolla on vaikea-asteinen dysfasia puheen- ja kielenkehitys on voimakkaasti häiriintynyttä ja näin ollen ongelmat vaikeuttavat lapsen selviämistä arkipäivän tilanteissa. Puhetuotos saattaa puuttua kokonaan tai lapsi kykenee tuottamaan vain vaikeasti tulkittavia sanahahmoja. Puheen ymmärtämisessä on poikkeuksetta vaikeutta ja ääritapauksissa lapsi ei kykene lainkaan ymmärtämään puhetta tai ymmärtää vain yksinkertaisen, tilannesidonnaisen puheen. Nämä lapset tarvitsevat tiivistä kuntoutusta, jossa korostuvat puheen vastaanottoa ja tuottoa tukevat sekä usein puheen tuottoa korvaavat kommunikaatiokeinot. (Rantala & Hällback 1993, 15.) Vaikeisiin kielihäiriöihin liittyy vahvasti myös äännejärjestelmän heikkouksia sekä kieliopillisten taitojen puutteita (Korpilahti 1998, 47). Yksilöillä on vaikeutena onnistua löytämään tekstistä olennainen asia ja säästää muistettava aines. Vaikea-asteisessa dysfasiassa on vaikeutena muistaa ja onkia muistettava aines takaisin muistista. (Bernstein & Tiegerman 1993, 20.) Vaikeiden kielellisten ongelmien seurauksena dysfaattisilla lapsilla on usein myös emotionaalisia, sosiaalisia sekä käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. (Tuovinen 1995, 1).

2.3 Dysfaattisten lasten opetus ja kuntoutus

Härkönen (1996, 68) muistuttaa, kuinka dysfaattisten lasten koulunkäynnin järjestelyt vaihtelevat kovasti eri puolilla maata. Koulumuodon valinta riippuu paljon siitä, missäpäin maata lapsi asuu ja missä vaiheessa dysfasiadiagnoosi on tehty.

Peruskoulussa edellytetään, että opetuksen ja kasvatuksen järjestäminen huomioi oppilaan ikäkauden ja siihen perustuvat kasvun ja oppimisen edellytykset. Tästä seuraa opetuksen yksilöllistäminen joustavasti esimerkiksi oppimisedellytysten perusteella. Peruskouluopetuksen yhtenä tärkeimmistä lähtökohdista on myönteinen ihmiskäsitys. Tähän ihmiskäsitykseen sisältyy yksilön erilaisuuden kunnioittaminen. Samaiseen ihmiskäsitykseen perustuvat myös peruskoulun erityisopetuksen tavoitteet, joita on viisi: oppioikeus, normalisaatio eli erityisopetuksen järjestäminen mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen yhteydessä, opetuksen tehokkuuden tavoite, kokonaiskuntoutuksen tavoite sekä ennaltaehkäisy. (VIERIKERIN erityisopetus 1994, 12-13.)

Peruskoulua ohjaavassa lainsäädännössä turvataan kaikille oppilaille kykyjensä ja edellytystensä mukainen opetus ja kasvatusta. Erityisopetuksessa opetus sovitetaan oppilaiden oppimisedellytysten mukaiseksi. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 128.) Opetuksen tulee olla yhteistyössä kotien kanssa (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 22). Vaikeasti dysfaattisilla lapsilla on pidennetty oppivelvollisuus. Lievemmin dysfaattisilla lapsilla on normaali oppivelvollisuus ja he tulevat kouluun joko seitsemänvuotiaina tai vuotta myöhemmin oppivelvollisuuden lykkäyksellä. (Härkönen 1996, 69.) Kun perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei ilmeisesti lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus ennen seitsemättä ikävuotta ja kestää 11 vuotta (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 22). Oppivelvollisuudesta säädetään laissa ja siitä ei voi saada vapautusta (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 21).

Vaikeasti vammaisen lapsen oppivelvollisuus alkaa jo kuusivuotiaana. Pidennetty oppivelvollisuus koskee esimerkiksi kehityksessään viivästyneitä. Vamman tulee olla sellainen, ettei lasta ainakaan ilman erityistoimenpiteitä voida opettaa yhdeksänvuotisessa peruskoulussa. Pidennetty oppivelvollisuus perustuu vain oppilaan vammaan. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 22.) Peruskoulussa on kaksivuotinen esiasteen opetus niille oppilaille, joiden oppivelvollisuus kestää 11 vuotta. Esiasteen oppilaat tulevat oppivelvollisiksi kuusivuotiaana. Kaksivuotiseen

esiasteeseen voivat lapset tulla oppivelvollisina jo viisivuotiaina. Esiasteella annetaan opetusta ja oppilaanohjausta. Kunta on velvollinen järjestämään oppivelvollisille perusopetusta. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 91-92.)

Kuntoutuksen tarpeen arvioiminen lähtee poikkeavan henkilön itsenäisen elämisen oikeudesta. Kuntoutuksen tavoitteissa painottuvat sosiaalisen hyvinvoinnin ja itsenäisen elämän mahdollisuus. Kuntoutus on toimintaa, joka vähentää kuntoutuvan ulkopuolisen tuen sekä avun tarvetta. Kuntoutustilanne nähdään kuntoutuvan henkilön omana ja henkilökohtaisena kasvutapahtumana. (Aaltonen 1993, 37; Murto 1992, 42-43.)

Kuntoutuksen ensisijainen tehtävä on tukea lapsen mahdollisimman normaalia kehitystä (Aaltonen 1993, 39). Kuntoutuksen avulla jokainen löytää paikkansa yhteiskunnassamme. Kuntoutuksella tarkoitetaan ulkopuolisia toimenpiteitä, joilla pyritään tukemaan lapsen fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyisyyttä. Kuntoutus on laaja käsite ja sen alle voidaan lukea kaikki, mikä auttaa vammaista ihmistä arkipäivän kohtaamisessa ja elämässä yleensä. (Aaltonen 1993, 37.) Kuntoutuksella on ratkaiseva merkitys poikkeavan yksilön elämässä ylläpitää hyvä elämän laatu ja pyrkiä parantamaan sitä (Murto 1992, 42). Hoidettaessa dysfasiaa yritetään muuttaa tai poistaa ongelma, jolloin lapsesta tulisi henkilö, joka ei tarvitsisi hoitoa. Kaikkien lasten kohdalla olisi toivottavaa päästä tähän, mutta useinkaan ei tiedetä mitkä seikat kielihäiriöön vaikuttavat. (Paul 1995, 59.)

Kuntoutus on terapiaa. Terapialla tarkoitetaan ulkopuolisten ammattilaisten suorittamia toimenpiteitä johonkin erityistarpeeseen. Tavallisimpia terapioida ovat puhe-, fysio-, toiminta-, psyko-, musiikki- ja taideterapiat. (Hautamäki & Lahtinen ym. 1993, 130.) Terapian lähtökohtana on kahden ihmisen vuorovaikutussuhde, jossa toisella on jotakin, mitä toinen tarvitsee selviytyäkseen elämässään paremmin. Poikkeavalle lapselle terapia on osa hänen elämäntaivaltaan. (Jansson-Verkasalo & Söderholm 1998, 252, 260.) Terapian lopputuloksen kannalta on olennaista se, että

kuntoutuja pystyy luomaan itselleen riittävän hyvän elämänlaadun ja kokee olevansa arvokas sellaisenaan (Jansson-Verkasalo & Söderholm 1998, 268).

Aaltosen (1993, 38) mukaan lääkinällinen kuntoutus on osa terveydenhuollon toimintaa. Lääkinällisen kuntoutuksen piiriin kuuluvat yksilöterapiat, kuten puheterapia sekä sopeutumisvalmennus ja kuntoutusohjaus. Sosiaalinen kuntoutus on pyrkimistä helpottaa sopeutumista, sosiaalisia vaikeuksia sekä edesauttaa sosiaalista toimintakykyä. Sosiaalisen kuntoutuksen julkinen organisaatio on sosiaalitoimi ja sen päävastuulla on sosiaalisen kuntoutuksen piiriin kuuluvien palvelujen ja etuuksien kustantaminen ja osittainen järjestäminen.

Kasvatuksellinen kuntoutus käsittää lapsen peruskoulun järjestämisen. Opetustoimi vastaa erityiskoulujen ja -luokkien mahdollisuudesta kuntouttajana. (Aaltonen 1993, 39.) Kuntoutus on kokonaisvaltaista hoitamista (Murto 1992, 44). Erityisopetus on myös kuntoutusta. Erityisopetukseen tarvitaan kaikkien kasvatukseen, opetukseen ja kuntoutukseen osallistuvien yhteistyötä. Sen lähtökohtana on oppilaiden yksilölliset tarpeet. Erityisopetus on ennalta ehkäisevää, korjaavaa sekä oppilaan kehitystä ja kasvua että oppimista tukevaa työtä. Erityisopetus on sillanrakentamista kohti normaaliutta ja yhtäläisiä oikeuksia. Sillan rakentaminen sujuu paremmin, kun rakentajia on joen molemmilla rannoilla. (VIKERI erityisopetus 1994, 14-15.)

2.4 Koulusiirrot yleisopetuksesta erityisopetukseen

Koulu- ja luokkasiirtoja on arvioitava oppilaan lähtökohdista. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon työyhteisön työskentelyolosuhteiden turvaaminen. Siirroista tulee neuvotella lapsen huoltajien kanssa. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 88.) Pietiläinen (1998, 336-337) painottaa, kuinka palveluiden suunnittelu ja huoltajien osallistumisen lisääminen korostuvat siirtymävaiheissa, joita lapsen kohdalla tapahtuu. Näitä siirtymävaiheita ovat esimerkiksi tilanteet joissa lapsi vaihtaa koulua. Hyvää ja onnistunutta siirtymää voidaan tukea erilaisilla keinoilla. Nämä keinot

auttavat perhettä ja lasta selviytymään uudesta tilanteesta. Hyvä ja onnistunut siirtymä vaatii yksilöllisen suunnitelman, ajankäytön tarkoituksenmukaisuuden, riittävien vaihtoehtojen esittämisen sekä asianmukaisen tiedon jakamisen. Hyvässä siirtymässä on huoltajien ohella työntekijöitä sekä lähtevältä että vastaanottavalta taholta. Tällöin tulee turvatuksi selkeä vastuunjako ja tiedonkulku huoltajien ja työntekijöiden välillä sekä erityisesti työntekijöiden kesken. Onnistuneen siirtymävaiheen toteutus edellyttää asian tarkastelua useasta eri näkökulmasta. Tulee etsiä parhaat mahdolliset toteutusvaihtoehdot.

Mamlinin (1999, 36-37) mukaan yksi tärkeimmistä asioista koulusiirrossa on, että opettajien tulee olla yhteistyössä jo koulusiirron toteutuksen harkintavaiheessa. Rungas yhteistyö suunnitteluvaiheessa ja ratkaisuja tehtäessä on hyväksi. Koulusiirtoa tulee harkita, lisäresurssit ovat tarpeen. Yhteistyö yleis- ja erityisopetuksen opettajien välillä on välttämätöntä, jotta siirto olisi järjestelmällinen ja se on suunniteltava huolellisesti. Koulusiirtoon valmistauduttaessa tehdään työtä inklusiivisen koulun tarpeisiin. Koulun johto, koulusiirtoja käsittelevä henkilökunta ja ne henkilöt, jotka pitävät koulun tehtäviä tärkeinä tuovat esille myös tämän päivän pääasiallisen tarpeen, elinikäisen oppimisen mahdollisuutena kaikille. Fox & Ysseldyke (1997, 81) painottavat, että vanhemmilla on viimekäden oikeus päättää lastensa koulusiirrosta. Lapsen kouluvaihtoehtoa mietittäessä, vanhemmilla on useita valintamahdollisuuksia aina kokoaikaisesta erityisopetuksesta yleisopetukseen.

Erityisluokalle siirtämisestä päättää kunta (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 88). Oppilaan sijoittaminen erityisluokalle tapahtuu kouluviranomaisten päätöksellä. Siirtoratkaisu perustuu asiantuntijoiden mielipiteeseen. (Saloviita 1999, 24.) Vanhemmilla on ratkaiseva osuus päätettäessä oppilaan sijoitusvaihtoehtoja, joita ovat opetus peruskoulun yleisopetuksen yhteydessä, erityisluokalla, kunnan erityiskoulussa tai valtion erityiskoulussa. Erityisopetusta järjestetään myös siirtämällä lapsi toisen kunnan kouluun. Valtio ylläpitää erityiskouluja kuulo-, näkö- ja liikuntavammaisille. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 25; Siiskonen 1993, 50.)

Jos oppilaalle ei voida antaa esimerkiksi vammaisuuden tai kehityksessä viivästyksen vuoksi opetusta yleisopetuksessa, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetuksen oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 85-86.) Erityisopetuksen tulee olla kasvatettavan kannalta yleistä opetusta parempi vaihtoehto ja se tulisi toteuttaa mahdollisimman pitkälle yleisen opetuksen yhteydessä. Etujen, jotka erityisopetuksesta saadaan tulee olla suuremmat kuin sen haitat. (Moberg 1990, 243.) Erityisopetus on turvaverkko sellaisille oppilaille, jotka eivät eri syistä yllä yleisopetuksen normien mukaiseen osaamiseen (Ahvenainen & Holopainen 1999, 131). Useimmat dysfaattiset lapset saavat opetusta erityisluokissa (Siiskonen 1993, 51). Erityisluokan oppilaat ovat usein keskenään eri-ikäisiä, samoin heidän oppimisvaikeudet voivat olla hyvin erilaisia, tästä johtuen sijoittaminen erityisluokalle ei välttämättä tuotakaan odotettua oppilasryhmää (Saloviita 1999, 29).

Oppivelvollinen voi saada peruskoulua vastaavaa opetusta muussa oppilaitoksessa kuin peruskoulussa. Näitä oppilaitoksia pitää yllä valtio, yksityiset sekä kuntayhtymät. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 22.) Lintuvuoren koulu on valtion erityiskoulu kuuroille, huonokuuloisille, dysfaattisille sekä kuulonäkövammaisille oppilaille. Koulu ottaa oppilaita kaikkialta Suomesta. Koulussa on myös oppilaskoti. Oppilaan täysihoito oppilaskodissa on oppilaalle maksuton. Oppilaskoti toimii kouluviikon. Oppilaalla on oikeus kuljetukseen oppilaskodista kotiin ja takaisin. Huoltajalla on oikeus käydä oppilaskodissa. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 140-141.) Oppilaskodin kasvatus- ja kuntoutustyö on oleellinen osa valtion erityiskoulujen tarjoamia tukipalveluja (Siiskonen 1993, 57). Oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Poikkeavalla oppilaalla on opetuksen ja oppimateriaalien lisäksi oikeus saada maksutta muun muassa opetus- ja oppilashuoltopalvelut. Oppilaalla on oikeus maksuttomaan koulumatkaan, jos se muodostuu oppilaalle liian vaikeaksi tai pitkäksi. Oppilas on oikeutettu maksuttomaan majoitus- ja täysihoitoon. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 22.)

Peruskouluopetuksen lisäksi valtion erityiskoulut toimivat tukipalveluiden tuottajina. Valtion erityiskouluissa toimii ohjaavia opettajia, joiden tehtävänä on huolehtia tukipalveluiden järjestämisestä. Oppilashuollon henkilöt kuten fysioterapeutti, koulupsykologi, -kuraattori, erikoissairaanhoitaja sekä puheterapeutti kuuluvat erityisluokanopettajien ohella työryhmään, joka suunnittelee ja tarjoaa tuki- ja ohjauspalveluja. (Siiskonen 1993, 57.) Lintuvuoren koulu järjestää koulutusta, lähinnä perehdyttämiskursseja dysfaattisten lasten opetukseen, luokanopettajille, joilla on luokassaan dysfaattisia oppilaita. Muu tukitoiminta sisältää tarvittaessa ohjauskäyntejä paikanpäälle. Tällaisten käyntien tarkoituksena on tukea kunnan kouluun sijoitettua dysfaattista oppilasta. Samalla tuetaan oppilaan huoltajia ja opettajia, jakamalla tietoa sekä neuvottelemalla opetuksen ja kokonaiskuntoutuksen asioista. Kotikunta voi lähettää oppilaan myös tilapäiseen opetukseen valtion erityiskouluun. (Siiskonen 1993, 57.)

Siirto segregoivaan, erilliseen erityisopetukseen tapahtuu vasta kun se on välttämätöntä. Tällöin pedagogisen poikkeavuuden tulee olla tarpeeksi suuri. Paluu integroivaan yleisopetukseen taas tapahtuu heti kun se on mahdollista. Käytännössä siirto tapahtuu koulumenestyksen ja sopeutumisen perusteella. (Murto 1992, 18.) Erityisluokkaopetus tukee poikkeavan omaa identiteettiä. Poikkeavien yksilöiden sosiaalinen ympäristö, joka muodostuu yksinomaan toisista poikkeavista, tukee poikkeavuuden merkityksen kasvua. Segregaatiota tulee arvostaa yhtenä vaihtoehtona. Sitä tulee kuitenkin kehittää integroivaan suuntaan, jolloin erityiskoulu olisi mahdollisuuksien mukaan yhteistyössä opetuksen toteuttamisessa yleisopetuksen kanssa integraation kautta. (Murto 1992, 20.) Kun lapsi on pienessä erityisryhmässä, jossa kaikilla on omanlaisensa vaikeudet, niin koulukiusaaminen on ainakin ryhmän sisällä vähäisempää (Pauku 1998, 31).

2.5 Integrointi yleisopetukseen

Oppilaan siirtää pois erityisluokalta kunnan päättämä toimielin. Oppilaan siirtäminen hänen kehitystään vastaavalle peruskoulun muulle luokalle ei edellytä tutkimuksia, ainoastaan huoltajien kuulemista. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 88-89.) Erityisoppilaiksi diagnosoitujen oppilaiden parhaaksi oppimisympäristöksi on osoittautunut vammattomista ikätovereista koostuva tavallinen luokka (Saloviita 1999, 28).

Dysfaattisen lapsen koulumuoto tulee arvioida aina yksilöllisesti. Sopivimman koulumuodon valinta ei ole helppoa, koska lapsen oppimisen erityispiirteet tulevat esiin vasta kouluiässä, on kuitenkin syytä muistaa, että koulumuotoa voidaan vaihtaa oppilaan tarpeiden mukaan. (Siiskonen 1993, 50.) Emotionaalinen ja sosiaalinen sopeutuminen yleisiin kouluihin ei suju aina ongelmitta. Onnistunut vuorovaikutus kouluissakin riippuu paljon kommunikointitaidoista. Koulunkäynti perustuu liian usein onnistumiseen eli lapsi saa erityisopetusta ja tukipalveluja vasta epäonnistumisten jälkeen tai kun on havaittu, että hän selviytyy heikommin kuin muut. Dysfaattisella lapsella on riski paitsi akateemiseen epäonnistumiseen, niin myös itsetunnon ja sosiaalisen kehityksen ongelmiin. (Tuovinen 1995, 36). Usein oletetaan, että dysfaattiset lapset hyötyvät suuresti integraatiosta saadessaan normaalilapsilta hyviä kielellisiä malleja. Integraatio sinällään ei kuitenkaan takaa yhtäläisiä mahdollisuuksia kielelliseen suoritukseen. (Weiss & Nakamura 1992, 66.) Usein integraatoratkaisu tehdään koulun ehdoilla (Murto 1992, 30).

Integraatiolla tarkoitetaan erityisopetuksen tukea tarvitsevan oppilaan sijoittamista yleisopetuksen opetusryhmään. Integraatio on yksi mahdollisuus järjestää opetusta. Tämä on osoitus positiivisesta suhtautumisesta erilaisuuteen. Se on normalisaatioperiaatetta toteuttava opetus. Tämä merkitsee muun muassa mahdollisuutta normaaliin kouluympäristöön. Tällöin kuitenkin edellytetään, että saadaan tarpeelliset tukitoimet yleisopetuksen lisäksi. Mikäli suotuisia olosuhteita ei pystytä järjestämään niin opetus hoidetaan erityisluokalla. Integraatiossa tilannetta on

tarkasteltava kaikkien osapuolien näkökulmasta. Integraation vastustusta ovat lisänneet liian nopeat ilman riittäviä valmisteluja tehdyt ratkaisut integraatiosta. (VIAKARI erityisopetus 1994, 16-18.) Onnistuneen yhteisopetuksen taustalla on huolellinen suunnittelu, opettajan ja vanhempien sitoutuminen integraatiofilosofiaan ja yhteistyöhön erityisesti opettajien, vanhempien sekä oppilashuotoryhmän välillä (Haaja 1997, 14).

Integrointi on eheyttämistä. Integroinnin tärkeimpiä edellytyksiä on rinnastaminen eli samanaikaisopiskelu. (Kari 1994, 95-96.) Integraatiolla tarkoitetaan erityiskasvatuksen yhteydessä pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä (Hautamäki, Lahtinen & ym. 1993, 133). Integraation peruselementteinä pidetään seuraavaa kuutta asiaa: jokaisen yksilön kunnioittaminen, jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään, itsemääräämisoikeus, tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen, mahdollisuus olla arvostettu sekä mahdollisuus osallistumiseen (Hautamäki, Lahtinen & ym. 1993, 138). Integraatio merkitsee sitä, ettei yksilöä vammaisuuden perusteella luokitella erityispalvelujen otsikolla johonkin muualle kuuluvaksi. Integraatio on juuri sitä, että poikkeava henkilö voi käyttää kokonaan tai mahdollisimman paljon yleisiä palveluja. Integraatiossa korostetaan kaikkien mahdollisuutta suorittaa oppivelvollisuus yleisopetuksessa. (Murto 1992, 17.) Kysymys on koulun kehittämisestä sellaiseksi, että se pystyy ottamaan kaikkien oppilaiden tarpeet huomioon (Haaja 1997, 15). Poikkeava koululainen tavallisessa koulussa saattaa kokea yksinäisyyden ja syrjässä olemisen tunteen (Murto 1992, 15).

Oppilaille joilla on lieviä oppimisvaikeuksia voidaan järjestää ensisijaisesti erityisopettajan antamaa osa-aikaista erityisopetusta, jonka tehtävänä on tukea peruskoulun yleisopetusta. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opiskelua on pyritty tehostamaan perusopetusryhmässä. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 128, 131.) Lapsi oppii uusia taitoja sekä tietoja ollessaan vuorovaikutuksessa itseään osaavampien henkilöiden kanssa, jotka ovat läsnä hänen kehityspaikassaan (Leskinen 1999, 26). Poikkeavalta lapselta saatetaan vaatia usein vähemmän kuin mihin hänen

oppimiskapasiteettinsa riittäisi (Murto 1992, 15). Vaikeuden tulee olla sellainen, ettei oppilasta ole tarkoituksenmukaista siirtää kokonaan erityisluokalle. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan tavallisimmin puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisille. Osa-aikaista erityisopetusta tulee käyttää oppilaan oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien lievittämiseen ja poistamiseen. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 85-86.)

Tukiopetusta tulee antaa tilapäisesti jälkeen jääneille tai muutoin erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Tukiopetusta annetaan varsinaisten luokkatuntien ulkopuolella tai niiden lisäksi. Oppilas tarvitsee tukiopetusta esimerkiksi oppimisvaikeuksien voittamiseksi eli vaikeiden asioiden opettamiseksi tehostetusti. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 70, 85.)

2.6 Dysfaattisen lapsen perhe omassa kunnassa

Opettajat ja asiantuntijat vaihtuvat muutaman vuoden välein, mutta lapsen vanhemmat ja sisarukset pysyvät rinnalla useimmiten (Saloviita 1999, 63). Vanhemmat ja huoltajat tarvitsevat tukea ja tietoa sekä avointa keskustelua. Erityisesti poikkeavan lapsen kasvun ja kehityksen kannalta on merkityksellistä se, kuinka koko perhe pärjää omassa arjessaan. (Pietiläinen 1998, 334.) Lasta rakastaville huoltajille lapsi on ennen kaikkea persoona, eikä hän muutu kasvottomaksi diagnoosinumeroksi silloinkaan, kun hän sellaisen saa (Saloviita 1999, 20).

Kasvatuksellisten erityistarpeiden huomioonottaminen koskettaa myös oppilaan vanhempia. Tehokas erityisopetus edellyttää usein vanhempien mukanaoloa. Myös vanhemmat tarvitsevat kasvatustyönsä tueksi erityisopetuksellisia palveluja. (Hautamäki & Lahtinen ym. 1993, 130.) Huoltajat tarvitsevat riittävästi tietoa lapsen tilasta, tilanteesta kuten myös mahdollisista palvelu- ja tukijärjestelmän tarjoamista tukimuodoista lapsen ja perheen tarpeisiin. (Pietiläinen 1998, 334.) Perheen on

luotava itselleen päivästä toiseen ylläpidettävissä oleva arkirutiini. Jotkut vanhemmista haluavat omalla kustannuksellaan lisäohjelmia, harrastuksia ja terapiaa lapselleen. On myös vanhempia, joiden mielestä perhe-elämä on omaa sekä yksityistä ja kuntoutus on asiantuntijoiden aluetta. Toiset perheet korostavat lapsen yksilöllisyyttä ja valinnanvapautta, kun taas toiset ovat enemmän kuntoutuskeskeisiä. Poikkeavan lapsen perheessä palvelut vaikuttavat perheen toimintaan. (Leskinen 1999, 27-28.) Pietiläisen (1998, 334) mukaan lapsi itse ei useinkaan pysty huolehtimaan omista asioistaan, ja tällöin vastuu asioiden huolehtimisesta on huoltajilla. Lapsi on osa omaa perhettään, ja hänen edustajinaan erilaisissa palvelutilanteissa toimivat huoltajat. Poikkeavien lasten kohdalla palveluiden ja tuen tarvetta sekä voimavaroja tarkastellaan koko perheen näkökulmasta.

Jokaisen kunnan on järjestettävä yleis- ja erityisopetus tukipalveluineen yhteistyössä kaikkien kasvatukseen, opetukseen ja kuntoutukseen osallistuvien kanssa. Opetuksen järjestäminen on koko kuntaa koskeva yhteinen asia ja sitä säätelee alituisesti muuttuva sekä vaihteleva opetuksen tarve. Paikallisen tukiverkoston muodostavat kunnan koulu-, sosiaali- ja terveystoimen palvelut. Tämän tukiverkoston tarkoituksena on auttaa ja tukea koulua, perhettä ja oppilasta silloin, kun opiskelu koulun tukitoimenpiteistä huolimatta ei suju perheen taloudellisten, sosiaalisten tai muiden syiden vuoksi, koulun opetusjärjestelyjen tai oppilaasta itsestään johtuvien syiden vuoksi. (VIIKERI erityisopetus 1994, 26-27.)

Kuntakohtaiset voimavarat sekä työn laatu vaikuttavat myös oppilashuollon palveluihin ja niiden saatavuuteen, koulupsykologin palveluihin sekä muihin kuratiivisiin palveluihin (VIIKERI erityisopetus 1994, 29). Useat erityisopetuksen oppilaat tarvitsevat myös sosiaalihuollon palveluja (Hautamäki & Lahtinen ym. 1993, 130). Paikallisen koulun merkitys lapselle on suuri asia. Tämän takia koulun tulisi olla jokaisen lapsen oikeus. (Haaja 1997, 15.)

Aaltonen (1993, 38) huomauttaa, että kuntoutus on palvelua. Sen lähtökohta on aina lapsessa ja hänen perheessään. Kuntoutuminen ja kehittyminen vaatii ammattiapua ja

asiantuntemusta, jota ei voida huoltajilta edellyttää. Vanhemmat ovat ensisijaisesta vanhempia, eivät kuntouttajia. Parhaimmillaan kuntoutus on ammattilaisten ja kuntouttajien sekä läheisten sujuvaa yhteistyötä pyrittäessä yhteiseen tavoitteeseen, eli lapsen kokonaisvaltaiseen ja tasa-painoisen kehityksen tukemiseen.

Leskisen (1999, 33-34) mukaan työryhmätyöskentelyä on monenlaista. Vuorovaikutus eri työntekijäryhmien välillä on tiivistä. Joissakin tapauksissa perhe on mukana työryhmän jäsenenä, toisinaan ainoastaan kuntoutustyöryhmän edustaja tiedottaa perheelle. Seuraavassa tilanteessa vanhemmat saattavat vuorostaan olla asiantuntijoiden kanssa tasavertaisessa asemassa. On myös tilanteita, että eri tieteenaloilta olevat jäsenet työskentelevät itsenäisesti. Jokainen asiantuntija arvioi lapsen. Kukin laatii ja toteuttaa lapsen kuntoutussuunnitelman itsenäisesti. Tällöin vanhempien rooli jää vähäiseksi. Perheen tarpeiden arviointi on sosiaalityöntekijä, koulumaailmassa koulukuraattorin vastuulla, ja se liittyy lähinnä taloudelliseen selviytymiseen.

Opettaja tarvitsee oppilaan kehityksen tukemiseksi yhteistyötä eri asiantuntijoiden kanssa (Murto 1992, 46). McCormikin (1990, 382-383) mukaan tiimityöskentelyn tulee löytää yhteiset tavoitteet ja jakaa vastuu jokaiselle tiimityöhön osallistuvalla. Lapsen vanhemmat on hyvä ottaa mukaan lasten opetuksessa. Tällöin saadaan tietoa lapsen kehityksestä ja havaintoja siitä miten huoltajien mielestä opetus on vaikuttanut. Huoltajilla täytyy olla myös vaihtoehtona se, ettei heidän tarvitse olla mukana koko prosessissa, kirjoittaa McCormik. Huoltajien tulee saada tukea muilta henkilöiltä, jotka voisivat auttaa ja neuvoa heitä. Huoltajat ovat lapsen ensisijaisia tuntijoita. Huoltajia kuullessa tulee ottaa huomioon heidän tarpeet, toivomukset, taidot ja resurssit. Yhteistyön toimiminen on tärkeää, etenkin vuorovaikutuksen ja dialogin syntymisen kannalta.

Oppilassuunnittelu tehdään yhteistyössä huoltajien, luokanopettajan, erityisopettajan, koulukuraattorin, koulupsykologin ja koulun johtajan kanssa. Puheterapeutti on kommunikaatiohäiriön ja sen terapian asiantuntija, mutta lapsen vanhemmat ovat

oman lapsensa asiantuntijoita (Jansson-Verkasalo & Söderholm 1998, 254). Dysfaattisen lapsen tutkimuksessa tarvitaan laajaa asiantuntemusta: foniatriin ja lastenneurologin ohella puheterapeutin ja neuropsykologin sekä usein myös toimintaterapeutin tutkimukset ovat välttämättömiä. Työryhmään kuuluu myös sosiaalityöntekijä. Koulussa sosiaalityöntekijänä toimii koulukuraattori, jonka työssä painottuu yhteistyö vanhempien kanssa. Myös omahoitajan tekemä arvio selviytymisestä arkitilanteissa ja sopeutumisesta lapsiryhmään on tärkeä. (Rantala & Hällback 1993, 17). Johnson (1996, 236) kirjoittaa yhteistyöstä vanhempien kanssa. Kommunikaatiovaikeuksista puhuttaessa täytyy ensiksi selventää mitä perhe vaikeuksilla ymmärtää. Terapiaa suunnitellessa ohjelma suuntautuu koko perheelle. Erityislapsen perhe harjoittaa päivittäin jotakin terapiaa tehdessään arkipäivän askareita. Perhe-elämä on terapiaa. Terapia ei aina vaadi sitä, että lapsen täytyy käydä jossakin toisaalla terapeutin luona.

Oppilaan koulunkäynti kestää useita vuosia. Opettajalle ja oppilaalle syntyy vuosien saatossa kiinteä suhde. On tärkeää, että opettajalla on mahdollisuus saada tietoa lasta koskevista asioista. (Murto 1992, 47.) Opettajan tiedon vähyys on usein ongelmana ja erityisesti luokassa olevan poikkeavan lapsen asioista (Murto 1992, 65). Asiantuntijat ovat luokanopettajan apuna. Tukipalvelujen tulisi auttaa opettajaa saavuttamaan poikkeavan oppilaansa kanssa hyviä tuloksia. (Saloviita 1999, 80.) Poikkeava lapsi saattaa olla teknisistä syistä riippuvainen muista ihmisistä. Lapsen voi olla vaikeaa irtaantua omista vanhemmistaan tai jatkuvasta avusta, johon hän on tottunut. Opettajien, kuntouttajien sekä avustajien on siis tiedostettava omat avustamisen syvemmät motiivit. (Murto 1992, 13.) Arkipäivän todellisuudesta kertovat kasvavat jonot erityisopetukseen, kuntoutukseen sekä hoitoon. Niin luokanopettajan, aineenopettajan kuin erityisopettajankin työnkuva on olennaisesti muuttunut sosiaalityön ja kuratiivisen työn suuntaan. Nyt moniammatillinen yhteistyö on tarpeen. (Rönty 1999, 24.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla dysfaattisten lasten koulusiirtoja valtion erityiskoulusta, Lintuvuoren koulusta oman kunnan kouluun. Tavoitteena on tutkia koulusiirtoprosessia huoltajien ja opettajien näkökulmasta.

Pyrkimyksenä on kuvata siirtoprosessin onnistumista ja sen kehittämistä. Tutkimuksessa selvitetään tarkemmin seuraavalla sivulla olevia tutkimusongelmia:

1) *Dysfaattisten lasten varhaisvuodet, dysfasian toteaminen*

*Missä lapsi vietti vuodet ennen kouluikää?

*Missä lapsi aloitti peruskoulun?

2) *Lintuvuoren koulussa*

*Miten koulunkäynti Lintuvuoressa sujui?

*Mitä mieltä huoltajat olivat Lintuvuoren koulusta?

3) *Koulukokeilu*

*Kuka ehdotti koulukokeilua?

*Missä ja miten koulukokeilu sujui?

4) *Virallinen koulusiirto omaan kuntaan*

*Minne siirto tehtiin?

*Minkälaisia tukitoimia järjestettiin?

*Kuinka koulunvaihto käytännössä onnistui?

5) *Yhteistyö asiantuntijoiden kanssa*

*Keitä osallistui koulusiirtopalaveriin?

*Minkälaisia koulusiirtopalaverit olivat?

*Miten koulusiirtoprosessia voitaisiin kehittää?

6) *Dysfaattisen lapsen perhe*

*Perheen jaksaminen ja tuen muodot

*Lapsen tämänhetkinen elämäntilanne

7) *Opettajan osaaminen*

*Miten opettaja koki tilanteen, kun luokkaan oli integroitu dysfaattinen oppilas?

*Millaisia valmiuksia opettajalla oli työhönsä?

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Kyselylomaketutkimus

Lintuvuoren koulussa suorittamani harjoittelun jälkeen jäin miettimään monia kysymyksiä, liittyen dysfaattisten lasten opetukseen. Mietin integraation vaihtoehtoa segregoidun opetuksen tilalle. Mieltäni askarruttavista kysymyksistä muotoutui tämän tutkimuksen ensimmäinen kyselylomake, jonka lähetin dysfaattisten lasten huoltajille. (Liite 1) Kokosin kyselylomakkeen yhdelle sivulle aina kysymyksiä eri teema-alueista. Taustatiedot sivulla kartoitettiin erityislapsen dysfasian toteamista sekä hänen varhaisvuosia ennen kouluikää sekä peruskoulun aloitusta. Toisella kyselylomakkeen sivulla kysyttiin asioita liittyen Lintuvuoren kouluun, esimerkiksi milloin lapsi siirtyi valtion erityiskouluun, miten koulunkäynti koulussa sujui sekä mitä mieltä huoltajat olivat erityiskoulusta? Koulukokeilusta tiedusteltiin kolmannella sivulla ja virallisesta koulusiirrosta seuraavalla kyselylomakkeen lehdellä. Lopuksi pyydettiin vanhempia vastaamaan kysymyksiin asiantuntijoiden välisestä yhteistyöstä koulusiirtoprosessin aikana. Aivan viimeisenä kysymyksenä oli lapsen nykyisen opettajan yhteystiedot.

Opettajien kyselylomakkeen tein huoltajille suunnatun kyselylomakkeen pohjalta. (Liite 2) Myös opettajien kyselylomake eteni kronologisessa järjestyksessä. Ensimmäiset kysymykset liittyivät koulukokeiluun. Toisella sivulla tiedusteltiin virallisesta koulusiirrosta. Kysymykset olivat suurimmaksi osaksi samanlaisia kuin huoltajienkin kyselylomakkeessa. Tällä varmistettiin molempien kyselylomakkeiden keskinäinen vertailu. Ennen kysymyksiä yhteistyöstä kysyttiin kolmannella sivulla opettajan omaa osaamista opettaa dysfaattista oppilasta.

Kysely on yksi tapa kerätä aineistoa. Tutkimus on survey-tutkimus jos kaikilta tutkimukseen osallistuvilta kysytään kysymykset samalla tavalla. Tässä survey-

tutkimuksessa strategiana oli avoimet kysymykset. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkija voi olla etäällä tutkittavista. Kyselytutkimuksen etuna pidetään sitä, että sen avulla voidaan kysyä monia asioita. Kyselymenetelmä on tehokas. Tutkimuksen aihe on tärkein vastaamiseen vaikuttava seikka. Lomakkeen laadinnalla ja kysymysten suunnittelulla voidaan myös tehostaa tutkimuksen onnistumista. (Hirsjärvi 1998, 189-192.)

4.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa otantamenetelmänä on harkinnanvarainen näyte. Syksyllä 1999 soitin kahteentoista dysfaattisen lapsen perheeseen. Lasten yhteystiedot sain Lintuvuoren koulusta, jossa suoritin tuolloin opintojeni päättöharjoittelua. Kerroin perheille tutkimuksestani ja pyysin saada lupaa tutkia koulusiirtoprosessia. Kaikki huoltajat lupautuivat ja antoivat luvan tutkimukseni tekemiseen. Lähetin kyselylomakkeet heille marraskuussa 1999. Soitin kyselylomakkeiden perään kahteen otteeseen. Lopulta kahdeksan perhettä palautti kyselylomakkeet takaisin. Syksyllä 2000 olin puhelimitse yhteydessä tutkimuksessani olevien oppilaiden nykyisiin opettajiin. Heille lähetin kyselylomakkeet lokakuussa 2000. Kahdeksasta opettajasta seitsemän palautti kyselylomakkeet takaisin. Koko tutkimuksen ensimmäinen ehto oli, että koulu antoi luvan tutkimuksen tekemiseen.

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on kvantitatiivinen. Tutkimustehtävän kautta halutaan tulkita, ymmärtää ja kuvata koulusiirtoprosessia. Määrällisessä tutkimuksessa korostetaan syyn ja seurauksen lakeja. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityistä kielihäiriötä, dysfasiaa. Dysfaattiset lapset poikkeavat osaksi tavanomaisesta koulu- ja arkijärjestyksistä. (Hirsjärvi 1998, 137.) Tämän tutkimuksen taustalla on tieto Suomen koulujärjestelmästä. Kvantitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimusstrategia on strukturoitu. Määrällisen tutkimuksen suhde teoriaan on edellä esitettyjä teorioita varmistavaa. (Hirsjärvi 1998, 131.)

4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kyselylomakkeiden tuottamat avovastaukset on luokiteltu seitsemään luokkaan: Dysfaattisten lasten varhaisvuodet ja dysfasian toteaminen, Lintuvuoren koulu, koulukokeilu, virallinen siirto omaan kuntaan, yhteistyö asiantuntijoiden kanssa, dysfaattisen lapsen perhe sekä opettajan osaaminen. Tutkimustulokset käsitellään tapaustutkimustyyppisenä yhteenvetona.

Tutkimuksen sisäinen validiteetti tarkoittaa varmuutta. Tutkimuksessa huoltajien vastaukset ovat juuri sellaisia, miten he ovat kysyttävät asiat kokeneet. Avovastaukset ovat rehellisiä. Ulkoinen validiteetti painottaa sitä, kuinka hyvin otoksesta tehtävät päätelmät voidaan yleistää siihen perusjoukkoon, jota otoksen on määrä edustaa. Tässä tutkimuksessa on kyseessä pieni harkinnanvarainen näyte, jotenka tutkimustuloksia ei voida yleistää. (Moberg & Tuunainen 1989, 58, 64.)

Olen käyttänyt tutkimukseni tapauksista peitenimiä, myös koulujen ja paikkakuntien nimet on vaihdettu. Tällä olen saavuttanut tutkittavieni anonymiteetin. Olen pyrkinyt kunnioittamaan tutkittavieni yksityisyyttä ja säilyttänyt tiedot luottamuksellisina. Olen myös pidättäytynyt hankkimani tiedon kertomisesta eteenpäin. Tutkimuksessa ei kerrota tapauksien yksityiskohtaisempia kuvauksia. Se ei ole tarpeen, ja tällä suojataan myös tapausten anonymiteetti.

Raportoinnissa olen pyrkinyt rikkaaseen kuvailuun. Olen kertonut tutkimukseni tarkasti, niin että sen voisi toteuttaa uudelleen samassa tai toisessa koulussa. Olen halunnut tehdä tutkimuksestani mahdollisimman käytännönläheisen. Tutkimuksessa käytetään paljon esimerkkejä, joiden avulla lukija voi itse samaistua tilanteeseen.

Tutkimustuloksissa ja siitä eteenpäin *kursivoidut tekstit* ovat suoria lainauksia aineistostani.

5 LÖYDÖKSET

5.1 Dysfaattisten lasten varhaisvuodet ja dysfasian toteaminen

Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli saada tietoa, minkä asteinen dysfasia lapsella on, mitä lapsi teki ennen kouluikää, ja missä hän aloitti peruskoulunsa.

Tutkimukseen osallistuneiden lasten dysfasia todettiin kaikilla jo ennen kouluikää, lasten ollessa 4-6-vuotiaita. Huoltajat vastasivat lastensa dysfasian olevan lievä. Eräässä tapauksessa kysymykseen ei vastattu ollenkaan (huoltajat, tapaus 7) ja yhdessä vastauksessa kerrottiin lapsen dysfasian olevan vaikea (huoltajat, tapaus 1). Tutkimuksen taustassa tuli esille, että dysfasia on yleisempää pojilla kuin tytöillä. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista viisi kahdeksasta oli poikia. Ennen kouluikää lapset olivat päiväkodissa. Suurin osa lapsista oli päiväkodin *normaaliryhmässä*, niin kuin huoltajat asian ilmaisivat. Normaaliryhmässä oli ollut kuusi lasta ja kaksi poikaa oli integroidussa ryhmässä.

Ennen koulun alkua lapset saivat kunnan kustantamaa puheterapiaa kerran viikossa, lukuun ottamatta kahta tapausta (tapaukset 2 & 6). Puheterapian lisäksi yksi poika sai toimintaterapiaa (huoltaja, tapaus 7). Kaksostytöt saivat musiikkiterapiaa samoin kuin eräs poika. Musiikkiterapiassa oli omakustannusosuus (huoltajat, tapaukset 5 & 6). Kuntoutus on tärkeä osa-alue dysfaattisen lapsen kasvamisessa ja opiskelussa. Tutkimuksessa tuli ilmi, että toisilla kunnilla oli enemmän määrärahoja tukea erityislasten kuntoutusta kuin toisilla. Tutkimuksessa tuli esille myös se, kuinka huoltajat kokivat esimerkiksi puheterapian tärkeäksi. Myös toimintaterapia oli tärkeää dysfaattisille lapsille, jos heillä oli vaikeuksia motoriikassa.

Dysfaattiset oppilaat aloittivat oppivelvollisuutensa Lintuvuoren koulussa 7-vuotiaana 6-8 oppilaan ryhmissä. Yksi poika aloitti koulun jo 6-vuotiaana (huoltajat, tapaus 1) ja toinen tuli koululyykkäyksen jälkeen 8-vuotiaana (huoltajat, tapaus 6). Puolet oppilaista asui koulun yhteydessä sijaitsevassa oppilaskodissa. Toiset tulivat kouluun päivittäin koulukuljetuksella omasta kodistaan (huoltajat, tapaukset 2, 3 & 5). Kaikki lapset aloittivat oppivelvollisuutensa erityiskoulussa, vaikka vain tutkimuksen vaikeimmin dysfaattinen poika kuului huoltajien vastausten mukaan pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin.

Lintuvuoren koulussa alkuun pääseminen vei oman aikansa. Koti-ikävä vaivasi oppilaskodissa asuvia, kun taas kotoa matkaaville koulupäivistä tuli pitkiä kotimatkojen vuoksi. *Aikaiset ylösnousut ja matkat välillä rasittivat mutta vain kausittain (huoltajat, tapaus 3 & 5)*. Kaikenkaikkiaan huoltajat kokivat, että koulunkäynti sujui hyvin, vaikka osa näistä lapsista halusikin kokeilla hoitohenkilökunnan ja opettajien asettamia rajoja. Arvatenkin nämä tilanteet olivat aiheuttaneet toisinaan pieniä hankaluuksia. *Ensimmäinen syksy oli vaikea sekä koulussa että oppilaskodissa. Mutta joulun jälkeen Olli sai ystäväkseen Jannen kotikaupungistaan, ja niin alkoi koulunkäynti tuntua jo paljon paremmalta. Samoin kuin oppilaskodissa asuminenkin. (huoltajat, tapaus 6) Kaikki sujui kotoa katsottuna hyvin kun Santeri kotiutui aina hyvin uusiin paikkoihin alku ”testausten” jälkeen. (huoltajat, tapaus 7)*

Yhteenvedona voidaan sanoa, että kaikkien lasten dysfasia oli todettu ennen kouluikää ja he olivat aloittaneet peruskoulunsa kuntouttavassa erityisopetuksessa. Tutkimuksen lapset olivat olleet päiväkodissa normaali- ja erityisryhmissä oppimassa ikäistensä seurassa. Suurin osa lapsista sai jotakin terapiaa erityisvaikeuksiinsa. On tärkeää, että poikkeavien lasten kuntoutus aloitettiin aikaisin. Kuntoutus koostui jo alusta asti näillä lapsilla monista eri osista (vrt. Pietiläinen 1998, 330). Ei ole tarkoituksenmukaista, että elämä koostuu vain kuntoutuksen osa-alueista, myös muulle elämälle tulisi varata riittävästi aikaa. Tasapainon saavuttaminen eri kuntoutusmuotojen ja niiden riittävän määrän kesken on vaikeaa. (Jansson-Verkkala

1998, 256.) Lapsiasiakkaan kuntoutuksessa on erityisen tärkeää eri tahojen yhteistyö, jotta asianmukaiset palvelut pystyttäisiin järjestämään oikeaan aikaan (Aaltonen 1993, 40).

5.2 Lintuvuoren koulu

Toisena tutkimustehtävänä tutkittiin huoltajien vastauksista, miten opiskelu ja asuminen Lintuvuoren koulussa sujui ja mitä mieltä huoltajat olivat erityiskoulusta.

Tutkimuksen taustassa kävi ilmi, että dysfasian vaikeudet ovat moninaisia ja erilaisia eri henkilöillä. Dysfaattisten lasten puhe ja kielen kehitys on viivästynyt tai poikkeavaa. Erityisvaikeuteen liittyy myös puheilmaisunvaikeuden lisäksi ainakin lievää kuullun puheen ymmärtämisen vaikeutta. (Ahvenainen & Ikonen ym. 1994, 74; Rantala & Hällback 1993, 14) Ymmärtämisvaikeudet voivat taas johtua käsitteiden, kieliopillisten rakenteiden sekä kuulomuistin ongelmista (Rantala & Hällback 1993, 14-15). Erityisopetuksessa oppilaan henkilökohtaiset oppimisvaikeudet ja opiskelua hidastavat sekä heikentävät tekijät osattiin ottaa huomioon. *Matikka oli vaikeaa, samoin myös muistaminen tuotti vaikeuksia. Piti kerrata paljon. Pieni luokka oli helpottamassa tilannetta (huoltajat, tapaus 2).* Opettajat olivat mukavia ja asiansa osaavia. *Henkilökunta oli todellakin kiinnostuneita lapsemme asioista. Tiesivät lasten vaikeudet ja osasivat käsitellä lapsia. (huoltajat, tapaus 4 & 2)* Samoin terapian ja kuntoutuksen tärkeyttä oli painotettu erityiskoulussa. Lintuvuoren koulussa puheterapia jatkui, samoin musiikki- ja toimintaterapia. *Koko koulussa olo oli 'terapiaa', kun oli niin paljon toimintaa (huoltajat, tapaus 7). Terapiaa järjestettiin koulun puolesta kaiketi, emme muista mitä (huoltajat, tapaus 1). Puheterapialla saatiin paljon aikaan (huoltajat, tapaus 3).*

Opiskelu erityiskoulussakaan ei aina onnistunut kivuttomasti. Jo itse opiskelussakin ilmeni ongelmia, mutta onneksi niihin osattiin kiinnittää huomiota ja auttaa

erityisluokanopettajan ammattiosaamisen avulla. Matematiikka, muistaminen ja äidinkieli tuottivat suurimmalle osalle lapsista vaikeuksia. Koulukiusaamiselta ei erityisopetuksessakaan vältytty. *Koulukiusaamiseen ei heti puututtu!!! (huoltajat, tapaus 2)*

Lintuvuoren koulun henkilökunnasta ja sen osaamisesta huoltajat kertoivat, kuinka koulussa oli *mukava ja välitön "me-henki", myös vanhempia kuunnellaan ja otetaan toiveet positiivisesti vastaan (huoltajat, tapaus 3 & 4)*. Myös negatiivisia kokemuksia oli, mutta vähemmän. *Oppilaskodin henkilökunnasta en pitänyt. Asuminen koululla hirveää, pojalla jatkuvasti korvatulehduksia. (huoltajat, tapaus 1)* Vastauksissa oli kiinnitetty huomio myös Lintuvuoren koulussa ja oppilaskodissa useasti vaihtuviin työharjoittelussa oleviin opiskelijoihin. *Ehkä toisille - osalle lapsista on vaikeaa kun henkilökunnasta osa vaihtuu suht nopeaan tahtiin: työllistetyt ja harjoittelijat. (huoltajat, tapaus 7)*

Kysymykseen tuettiin lapsen koulunkäyntiä, suurin osa huoltajista jätti vastaamatta. Ehkä huoltajat eivät ymmärtäneet, mitä tarkasti ottaen kysymyksellä tarkoitettiin. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, oliko lapsi ollut tekemisissä Lintuvuoren koulun oppilashuollon henkilökunnan kanssa. *Etenkin alussa koulukuraattori oli erittäin auttavainen. Neuvoi kaikissa asioissa esim. Kelan asioiden kanssa. (huoltajat, tapaus 7) Psykologin kanssa sai jutella (huoltajat, tapaus 2).*

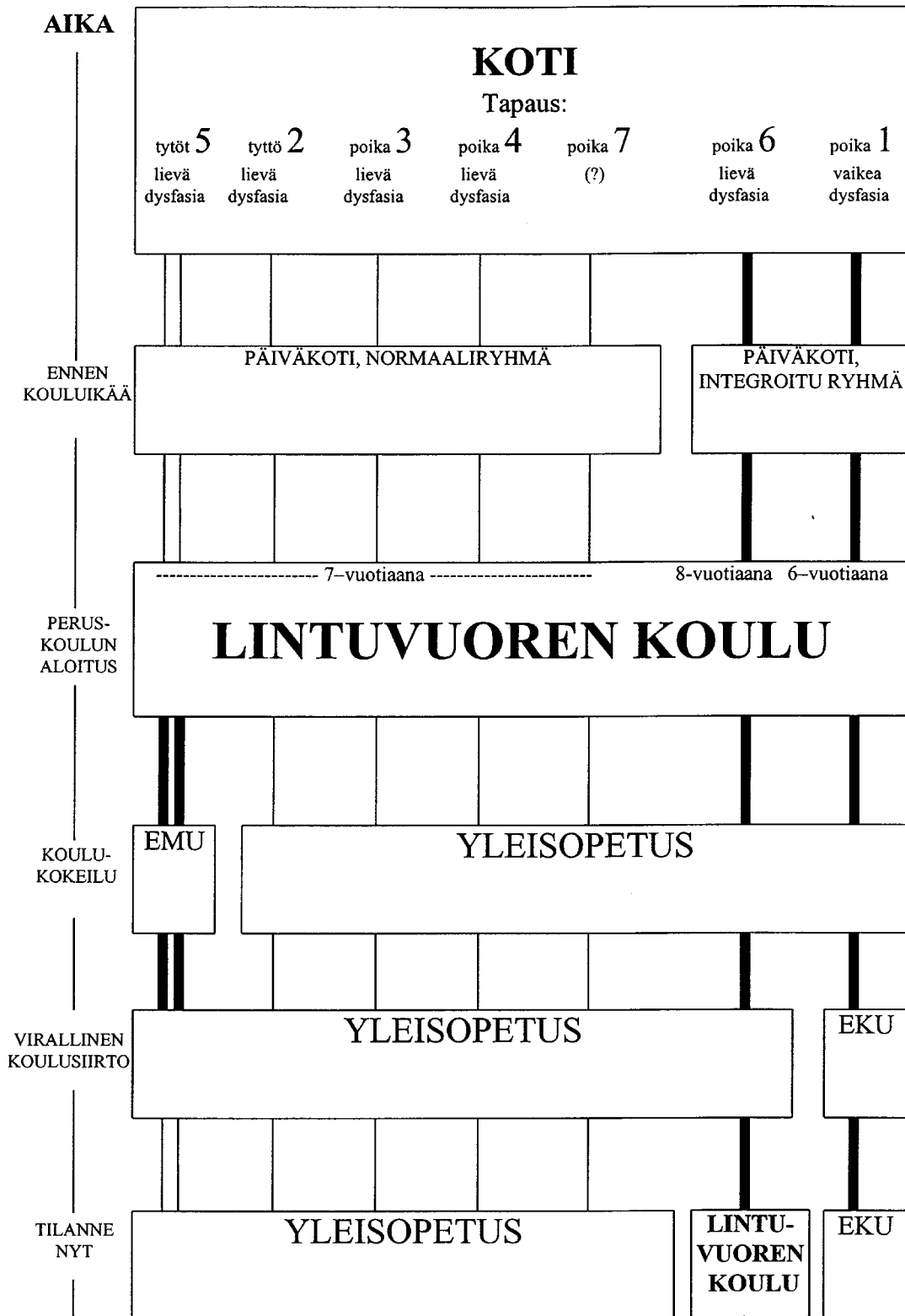
Lintuvuoren koulun kehittämisen suhteen huoltajat toivoivat lisää oppilaspaikkoja. *Enempi pitäisi olla paikkoja, jotta saataisiin hyvä pohja opetukselle ja opille (huoltajat, tapaus 5)*. Huoltajat joiden lapsi kävi koulussa päivittäin kotoa käsin ehdottavat, että *enemmän pitäisi olla lasten välistä vapaa-ajan toimintaa, johon otettaisiin kotoa käyvät lapset mukaan. Retkiä saisi olla, että itsenäistyis (huoltajat, tapaus 2).*

Lintuvuoren koulussa kaikki palvelut olivat lähellä. Kun lapsi siirtyi omaan kotikuntaansa, ei palveluita löytynytäkään samasta pihapiiristä kuin missä koulu sijaitsi. Esimerkiksi oppilashuollon sijainti koulun välittömässä läheisyydessä antoi ja loi koko koululle ja sen toiminta-ajatukselle turvallisen perustan ja pohjan. Myös ystävien löytyminen oman kodin lähistöltä saattoi olla vaikeaa, kun lapsi ei käynyt samassa koulussa heidän kanssaan vrt. Härkönen (1996, 73). Oppilaskodissa asuville oppilaille koulu järjesti vapaa-ajan toimintaa koulun jälkeen. Huoltajat toivoivat, että tähän vapaa-ajan toimintaan otettaisiin mukaan myös kotoa käsin samaa koulua käyvät.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että huoltajat olivat kaiken kaikkiaan tyytyväisiä Lintuvuoren koulun osaamiseen ja siihen pieneen luokkaan, jossa kaikilla oppilailla oli dysfasiadiagnosi. Osaava henkilökunta, joka koostui erityisluokanopettajista, asuntolan hoitohenkilökunnasta sekä oppilashuollon työntekijöistä ja etenkin terapeuteista sai huoltajilta pääasiassa myönteistä palautetta.

Seuraavan sivun kuviossa esitetään tutkimuksen tapaukset ja heidän koulusiirtopolkunsa. Tutkimuksessa saatiin tietoja kahdeksan dysfaattisen lapsen koulusiirtoprosesseista. Kahdeksasta oppilaasta kolme oli tyttöjä ja loput poikia. Kahdeksan lasta numeroitiin tapauksiksi 1-7, jolloin tapaus 5 sisältää kaksostytöjä koskevat vastaukset (vastaukset olivat molempia tyttöjä koskevissa kyselylomakkeissa samanlaiset).

Tummennettuina polkuina kuviossa ovat ne tapaukset, jotka poikkeavat enemmistön koulusiirtoprosessien kuvauksista.



Kuvio 1. Dysfaattisten lasten koulusiirrot

5.3 Koulukokeilu

Ennen virallista koulusiirtoa oppilas oli koulukokeilussa. Koulukokeilun tarkoituksena oli osoittaa kuinka koulunkäynti koulukokeiluopetuksessa onnistui. Tutkimuksessa haluttiin saada selville, kuka oli tehnyt aloitteen ja ehdotuksen siitä, että oppilas voitaisiin mahdollisesti siirtää yleisopetukseen: pois valtion erityiskoulusta. Samassa tutkimustehtävässä kysyttiin myös, missä tutkimukseen osallistuneet dysfaattiset oppilaat olivat koulukokeilussa olleet ja miten se oli onnistunut.

Opettaja Lintuvuoresta	Huoltajat	Opettaja ja vanhemmat yhdessä
5 tapauksessa	2 tapauksessa	1 tapauksessa

Kuvio 2. Koulukokeilua ehdottaneet

Suurimmaksi osaksi koulukokeilun idea tuli dysfaattisen lapsen erityisluokanopettajalta Lintuvuoren koulusta. *Lintuvuoren koulun väki ehdotti (opettaja, tapaus 2)*. Vain kahdessa tapauksessa huoltajat itse ehdottivat koulukokeilua (huoltajat, tapaus 1 & 6). Yhdessä tapauksessa toive koulukokeilusta tuli sekä huoltajilta että opettajalta. (huoltajat, tapaus 4). *Lintuvuoren koulusta otettiin meidän koululle yhteyttä ja johtajaopettajan kanssa sovittiin, että Ilkka tulee koulukokeilujaksolle minun luokkaani. Ilkasta kerrottiin paljon myönteistä ja ennustettiin sopeutuvan hyvin normaaliluokkaan. Hänen Lintuvuoren luokassaan oli paljon vahvemmin dysfaattisia lapsia ja Ilkan todettiin vähän pitkästävän ja ”kärsvän” niin eritasoisista luokkatovereista. Muistaakseni otin itse yhteyttä vanhempiin ja sovin järjestelyistä meidän koulun päässä. (opettaja, tapaus 3)*

Koulukokeilu suoritettiin kuuden oppilaan kohdalla yleisopetuksen opetusryhmässä, ainoastaan kaksostytöt olivat poikkeus. He olivat koulukokeilussa kunnan erityiskoulussa, mukautetussa opetuksessa. (huoltajat, tapaus 5) Koulukokeilu oli sujunut odotetun onnistuneesti suurimman osan kohdalla. *Hyvin ei ongelmia, tykkäsi olla siellä. (huoltajat, tapaus 5) Erittäin hyvin kaikin puolin. Tietenkin oli totuttava isompaan ryhmään ja omatoimisempaan opiskeluun, mikä aluksi tuotti hiukan vaikeuksia, mutta alkoi sitten sujua mukavasti. (huoltajat, tapaus 4) Alussa oli ongelmia, Santeri testasi taas uudet ihmiset, mitä saa tehdä jne. Opettaja oli koulussa uusi ja kaikki muukin kuljetukset ym. (huoltajat, tapaus 7)*

Ongelmiakin esiintyi ja se osoitti sen, ettei lasta voitu siirtää yleisopetukseen koulukokeilujakson kokemusten perusteella. *Selvisi ettei Juhanista ole normaalikouluun. Tavallisessa koulussa ei tukea (huoltajat, tapaus 1).* Suurella osalla lapsista oppimisvaikeudet eivät häviä kouluaikana. Kognitiiviset ja opiskeluun liittyvät vaikeudet ovat usein nähtävissä tulevaisuudessakin. (Korhonen 1995, 168.) *Aluksi Olli puhkui intoa ja oli onnellinen, iloinen, mutta pian rupesi esiintymään ongelmia. (mm. ääntelyä, itsensä heijaamista) ja opettaja lähetti myös Ollin kotiin koska ei yksinkertaisesti tiennyt mitä olisi Ollin kanssa tehnyt. (huoltajat, tapaus6)* Kielellä on keskeinen rooli lapsen kokonaiskehityksessä. Kouluiässä vaikeudet tulevat esiin oppimisvaikeuksina, erityisesti lukemisessa ja kirjoittamisessa, joskus myös matematiikassa. Myös hahmotushäiriöitä, hieno- ja karkeamotorista kömpelyyttä, kontaktivaikeuksia ja tarkkaavuus- tai käyttäytymishäiriöitä saattaa olla dysfaattisilla henkilöillä. (Salo 1999, 11; Pulli 1993, 83; Rantala & Hällback 1993, 13-14.)

Koulukokeilu kesti kolme viikkoa tai pitempään. Kaikki huoltajat eivät tienneet onko koulukokeilu edelleen meneillään. *Sama koulu edelleen. En osaa sanoa onko kokeilu edelleen käynnissä, virallisesta siirrosta en muista olleen vielä puhetta. (Huoltajat, tapaus 7)*

Tutkimuksessa selvitettiin miten koulukokeilu sujui. Luokanopettajan lisäksi lasta opetti usein myös osa-aikaisesti erityisopettaja. Yhdelläkään oppilaista ei ollut henkilökohtaista koulunkäyntiavustajaa. *Ei ollut kokeiluvaiheessa avustajaa. Erityisopettajan tunteja käytettiin tukena. (opettaja, tapaus 2) Luokassa oli muutamalla tunnilla viikossa koulunkäyntiavustaja sekä 5 viikkoa opetusharjoittelija. Kokeiluvaiheen aikana kerran viikossa erityisopettaja yhden tunnin. (opettaja, tapaus 3) Avustaja läsnä vain harvoin (tuurasi usein muita opettajia). Ollille tehtiin kyllä HOPS, mutta aika vähän yhden opettajan voimin sitä noudatettiin. Ollin veli Markus oli samalla luokalla, joten pystyin näin seuraamaan ja kontrolloimaan Ollin läksyt ja edistymisen. (huoltajat, tapaus 6)*

Opettajien kyselylomakkeissa kysyttiin, miten dysfaattinen oppilas pärjäsi uudessa luokassa. *Yllättävän hyvin. Oppiaineissa ongelmia esiintyi lähinnä matematiikassa. Ohjeiden ymmärtäminen oli paikoitellen vaikeaa. Oman paikkansa löytäminen luokassa/kaverit ongelmallista. (opettaja, tapaus 2) Kokeilusta oli pelkästään hyviä kokemuksia. Ilkalla oli ennestään tuttuja kavereita. Hän oli hyvin toisten kanssa toimeentuleva. Ilkka oli edistynyt hyvin omassa koulussaan, monta muutakin luokassani oli hitaasti oppivaa ainesta, joten Ilkka ei poikennut suuresti muusta ryhmästä. Ilkka sai kunnioittavia kannustuksia mm. hyvästä piirtämistaidostaan. (opettaja, tapaus 3)*

Kolmannessa tutkimustehtävässä selvitettiin kuka teki aloitteen koulukokeilusta ja mahdollisesta tulevasta virallisesta koulusiirrosta. Koulukokeilua ehdottaneet näkyivät kuviossa 2. Koulukokeilu suoritettiin enemmistön kohdalla yleisopetuksessa. Kaikki koulukokeilut eivät onnistuneet hyvin. Koulukokeilu palveli lasta ja hänen opiskeluaan, kun saatiin selville kuinka opiskelu ko. koulukokeilussa onnistui.

5.4 Virallinen koulusiirto omaan kuntaan

Koulukokeilun jälkeen seurasi virallinen siirto dysfaattisen lapsen omaan kotikuntaan. Kaikki oppilaat eivät jatkaneet samassa koulussa, missä olivat koulukokeilussa. Neljännessä tutkimustehtävässä tarkasteltiin minkälaisia tukitoimia virallisen koulusiirron yhteydessä järjestettiin ja ennen kaikkea miten opiskelu uuden, virallisen koulusiirron myötä sujui.

Kuviossa 1 tuli esille, kuinka suurin osa oppilaista jatkoi koulunkäyntiä samassa koulussa kuin missä koulukokeilukin tehtiin, poikkeuksen tekivät kolme tapausta. Kaksostytöt siirtyivät virallisessa koulusiirrossa yleisopetukseen, vaikkakin vanhempien mielestä koulukokeilu onnistui hyvin mukautetussa opetuksessa. (huoltajat, tapaus 5) Vaikeasti dysfaattinen poika siirtyi kuulovammaisten erityiskouluun. (huoltajat, tapaus 1) Loput jatkoivat koulukokeilun jälkeen koulunkäyntiään samassa koulussa virallisen koulusiirron myötä.

Opiskelu uudessa koulussa ja lapsen kotikaupungissa onnistui eri lapsilla eri tavalla. *Oppiaineissa oppilas erottui silloin kun vaadittiin ohjeiden ymmärtämistä ja niiden mukaan toimimista. Useat oppiaineet sujuivat hyvin. Matematiikassa ilmenivät suurimmat ongelmat ja ryhmäytymistä vaativissa työmuodoissa sekä motoriikassa liikuntatunneilla. (opettaja, tapaus 2) Olli oli paljon pienluokassa, oman luokan mukana ns. toiminnalliset aineet; mukana aivan normaalisti, ei erityisiä ongelmia. (opettaja, tapaus 6) Joissakin opetusryhmissä oli mukana myös toisia poikkeavia oppilaita. Hän ei merkitsevästi poikkea ryhmässä, koska ryhmässä on muitakin oppilaita, joilla oppimisvaikeuksia (osittain mukautettuja) Ilkalla vaikeuksia ymmärryksen puolella, jonkin verran keskittymisessä, matemaattiset/abstraktiset asiat vaikeimpia. (opettaja, tapaus 3) Dysfasia ilmeni oppimisvaikeuksina matemaattisissa aineissa sekä äidinkielessä. Ongelmia ja vaikeuksia matematiikassa ja äidinkielessä. Matemaattiset käsitteet hankalia ymmärtää & muistaa. Omien tarinoiden kirjoittamisessa, tuottaa runsaasti mutta pätkiminen lauseiksi hankalaa, käsitehierarkiat hankalia, puhe rönsyilevää. (opettaja, tapaus 5) Ongelmat samat*

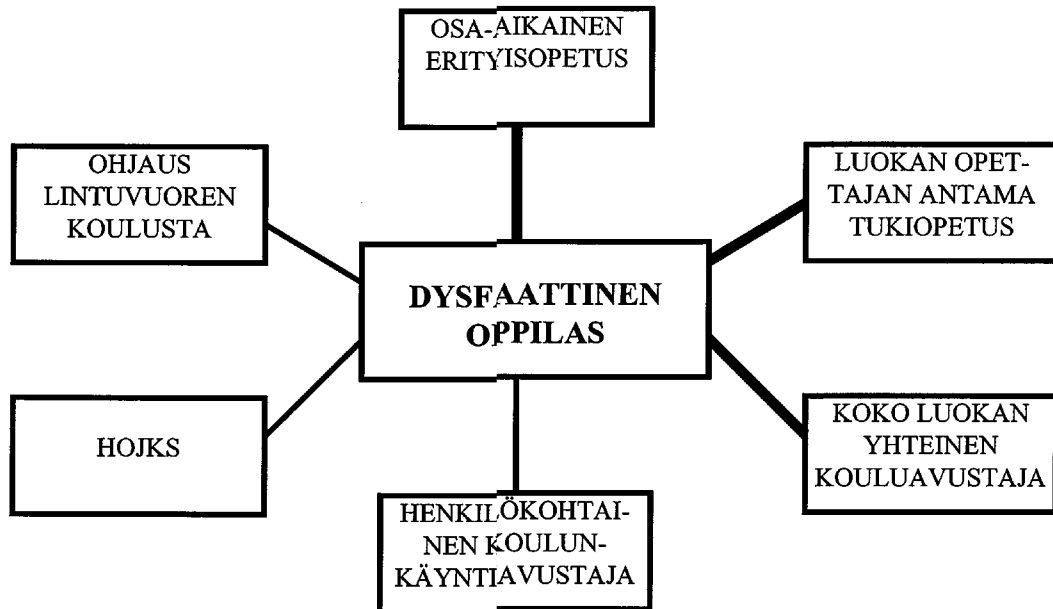
kuin Tiinalla. En löydä tytöistä paljoakaan eroja. Menestyminen samanlaista esim. kokeissa vain muutaman pisteen eroja (identtisyys?) (opettaja, tapaus 5) Eräs opettaja ei huomannut, että dysfaattisella oppilaalla olisi ollut opiskelussa vaikeuksia. En edes tiennyt, että Jannella on dysfasia. Omalta kohdaltani en ole kiinnittänyt siihen huomiota. Janne on pärjännyt ihan hyvin muitten mukana. (opettaja, tapaus 4)

Yleisopetuksessa dysfaattista oppilasta pyrittiin tukemaan tarpeen vaatiessa. *Ilkka siirtyi normaaliryhmään yleisopetukseen ilman tukitoimia ja selviytyi opettajan avustuksella (huoltajat, tapaus 3). Janne kävi aluksi erityisopettajan luona tukiopetuksessa. (huoltajat, tapaus 4) Jonkin verran tukiopetusta lukemisessa ja matematiikassa. 2. luokalla lisätty matematiikan opetusta tukiopetuksena, syyslukukaudella on avustajakokeilu muutamana kuukautena. (huoltajat, tapaus 5) Avustaja on koulussa (kyläkoulu) ja erityisopetusta on, mutta en ole ottanut selvää määristä. (huoltajat, tapaus 7) Kävimme juttelemassa psykologin kanssa perheneuvolassa ja saimme myös koulunkäyntiavustajan vuonna 1998 syksyllä. Nykyään Olli on pienryhmässä (perustettiin syksyllä 1999) jossa käy 'lukemassa' seuraavia aineita matematiikka, äidinkieli ja ympäristötieto. (huoltajat, tapaus 6) Matematiikassa oli avustaja kahtena tuntina viikossa, koko viikolla oli yhteensä 4 tuntia matematiikkaa. (huoltajat, tapaus 2) Luokanopettaja kävi Lintuvuoren koulussa kurssia. (huoltajat, tapaus 4)*

Tutkimuksen taustassa tuli useasti esille kuinka on erittäin tärkeää että integroitavalle lapselle järjestetään yleisopetuksen yhteydessä riittävästi tukitoimia. On tärkeää että terapia jatkuu vaikkakin lapsi vaihtaa koulua. Tutkimuksen siirretyistä lapsista kuitenkin vain yhdellä jatkui puheterapia. *Puheopettajalla käy keskimäärin kerran viikossa. (opettaja, tapaus 1) Tapauksissa joissa koulunkäynti koulukokeilun jälkeen jatkui samassa koulussa pysyivät tukitoimet samanlaisina: kouluavustajan tuki osalla tunneista, luokanopettajan antama tukiopetus sekä erityisopettajan antama osa-aikainen erityisopetus joissakin aineissa. Mukautetusta erityisopetuksesta yleisopetukseen siirretyillä kaksostytöillä tuli tukimuodoksi koulunkäyntiavustajan antama lisäharjoitus matematiikassa. Matematiikassa kouluavustajan kanssa*

*lisäharjoitusta 1h/vko säännöllisesti. (opettaja, tapaus 5) Koulunkäyntiavustaja oli käytössä yhteisenä osalla tunneista. (opettaja, tapaus 2 & 6) Vain kahden oppilaan kohdalla kyselylomakkeissa kirjoitettiin HOPSista tai HOJKSista. (huoltajat ja opettajat, tapaukset 2 & 6) Teimme hänelle HOJKS:n, jossa sovittiin tukitoimet resurssiemme mukaan mahdollisimman hyvin. Erityisopettaja oli käytössä osalla tunneista. Realistinen resurssien mukainen HOJKS oli kaiken pohja! (opettaja, tapaus 2) HOJKS:illa on tarkastelunäkökulman mukaan erilaisia merkityksiä. Sen merkitys korostuu oppilaalle oppimista ja koulunkäyntiä jäsentävänä ja tukea antavana. Vanhemmille oppilaan henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen on väline. Sen avulla heidän tietonsa lapsen kasvun ja oppimisen vaiheista lisääntyvät ja täsmentyvät. (VIIKERI erityisopetus 1994, 44-45.) Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on yksittäiselle oppilaalle tehty oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelma. Se on kirjallinen selonteko, joka on laadittu yksittäisen poikkeavan oppilaan tarpeiden pohjalta. (Ikonen 1998, 219-222.) HOJKS sisältää periaatteen elinikäisestä oppimisesta. Siihen kuuluvat oppilaan lisäksi myös opettajat, oppisisällöt, oppimisympäristö sekä oppimiseen liittyvät keinot ja menetelmät. (Happonen & Ikonen 1999, 18.) *Oppilas on saanut tukiopetusta, oppimista tukevia lisäharjoituksia kotiin. Luokaton erityisopetus ei oikein toimi henkilöstöongelman vuoksi, yhteistyötä kodin kanssa pyritti pitämään yllä. (opettaja, tapaus 3) Tietääkseni ei mitään erityistä tukea. (opettaja, tapaus 4) Opettaja oli luokanvalvoja, eikä opettanut kuin yhtä ainetta Jannelle.**

Samat ongelmat ilmenivät siirryttäessä pois erityiskoulusta. Yleisopetuksessa erästä oppilasta kiusattiin. (huoltajat, tapaus 2) Koulukiusaaminen on todennäköisesti yleisempää silloin, kun lapsi on integroitu isoon luokkaan, jossa ei ole muita erityisopetuksen tarpeessa olevia (Paukku 1998, 31). Matematiikka oli aine, johon useimmat dysfaattiset oppilaat saivat tukiopetusta tai erityisopettajan antamaa osaa-aikaista erityisopetusta. Opettajat kertoivat, kuinka pitempien ohjeiden ja tehtävänantojen vastaanottamisessa ilmeni erityiskoulusta siirretyillä oppilailla toisinaan ongelmia. Seuraavaan kuvioon 3, on koottu integroinnin yhteydessä olleet tukitoimet. Tummennettuina tukitoimina kuviossa ovat yleisimmät tukimuodot.



Kuvio 3. Dysfaattisen oppilaan opetuksessa käytetyt tukitoimet

Yleisimmät tukitoimen muodot yleisopetuksessa olivat erityisopettajan osa-aikainen opetus sekä luokanopettajan antama tukiopeus muun opetuksen lisäksi. Koulunkäyntiavustaja oli harvoin tukena, vain yksi poika sai henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan (huoltajat, tapaus 6). Tutkimuksen taustassa kirjoitettiin, kuinka valtion erityiskoulussa annetaan myös ohjausta ja koulutusta opettajille ja kasvattajille. Tätä ohjausta annetaan myös Lintuvuoren koulussa, jossa vain yhden oppilaan luokanopettaja kävi kouluttautumassa lisää. (huoltajat, tapaus 4)

Yleisopetuksessa terapiat loppuivat. *Puheterapiaa pitäisi ohjaavan opettajan (Lintuvuoren koulusta) mielestä jatkaa, mutta asia vielä kesken. En tiedä millä tai kuka kustantaa. Kunnan puheterapeutti ylityöllistetty eikä ota koululaisia. (huoltajat, tapaus 7)* Erityisopetuksessa tuki on sama kuin muilla. *Oppilas saa koulun puolesta puheterapiaa. Luokassa on koulunkäyntiavustaja, joka tarvittaessa auttaa myös Juhania. (opettaja, tapaus 1)*

Oppilaat kokivat koulusiirron kukin eri tavalla. Oli varmasti vaikea tiivistää tuntemuksia. *Oppilas tuli mielellään meidän kouluun. Kertoi avoimesti entisestä koulustaan. (opettaja, tapaus 1) Vaihtelevasti - välillä viihtyi ja välillä halusi pois. Pääsääntöisesti halusi opiskella uudessa koulussa. (opettaja, tapaus 2) En havainnut mitään erityistä. (opettaja, tapaus 4 & 5)*

Koulun vaihto sujui ”kitkattomasti” KIITOS! Opettajan Ilpo Holapan (huoltajat, tapaus 3) Uuden pelkona. Hermostuneisuutena. (huoltajat, tapaus 2) Ahdistuksena, puhumattomuutena, joskus melko aggressiivisenakin käyttäytymisenä. Tuntui kuin kaikki Lintuvuorella opittu ja saatu edistymisen olisi valunut hukkaan. (huoltajat, tapaus 6) Sairastelu loppui kuin seinään. (huoltajat, tapaus 1) Oli iloisempi ja reippaampi, koska itse halusi niin kovasti siirtyä yleisopetukseen. (sai 4 luokan loppuessa hymyöikapaitsaan) (huoltajat, tapaus 4) Läksyjen teko ei onnistu ilman vanhempien avustusta. Enempi läksyjä, koulussa ei välttämättä opettaja kerkeä kaikkia asioita opettamaan tarpeeksi syvällisesti - liian suuri luokka. (huoltajat, tapaus 5) Alussa torkkui iltapäivät, oli tosi väsynyt. Nyt tilanne tasaantunut. (huoltajat, tapaus 7)

Huoltajat kokivat, että heidän lapsensa pitivät kaikkein suurimpana hankaluutena ja vaikeutena sitä että kaverit jäivät Lintuvuoren erityiskouluun. *Vaikeinta kavereiden menetys. Sopeutuminen uusien ystävien saanti. (huoltajat, tapaus 1 & 2) Oppilas on aika paljon omissa oloissaan, koska dysfaattisia ikätovereita ei ole. (opettaja, tapaus 1) Kavereita ja ystäviä ei löytynyt koulusta. Olisiko tilanne ollut toinen, jos hän olisi käynyt lähikoulua tukitoimin alusta saakka? (opettaja, tapaus 2) Uusi opiskelupaikka sijaitsi lähellä kotia, kotikunnassa. Sai ja saa käydä koulua kotoa. (huoltajat, tapaus 1) Ensiksi oli Ollin oma halu siirtyä, mutta sopeutuminen isoon ryhmään ja jatkuvaan hälinään (häiritsi Ollia suunnattomasti). Opettajalla ei ollut aikaa yksilölliseen ohjaamiseen, vaikeudet ymmärtää annettuja pitkiä ja joskus monisanaisiakin ohjeita. (huoltajat, tapaus 6) Lapsi kotiutui! Toiminnan keksiminen, kun Lintuvuorella oli niin paljon kaikenlaista toimintaa. (huoltajat, tapaus 7) Vanhempien huoli pärjäämisestä jota helpotti Jannen innostus ja asiaan*

paneutuminen. (6 luokan loppuessa sai rehtorin henk.koht. stipendin uurastuksestaan) (huoltajat, tapaus 4) Siirtymisessä ei ollut vaikeuksia yleisesti ottaen. (huoltajat, tapaus 5) Opetuksen suhteen lähtökohtaan nähden edistystä on tapahtunut paljon. Puheen tuottaminen edelleen epäselvää. Lukutaito parantunut huomattavasti. (opettaja, tapaus 1)

Virallisessa koulusiirrossa opetus eteni dysfaattisilla oppilaille luokkatovereiden kanssa samaan tahtiin. Vaikeudet, joista opettajat ja huoltajat kirjoittivat, sopivat hyvin siihen, mitä tutkimuksen taustassa kirjoitettiin dysfasian ilmenemisestä käytännössä. Huoltajat kirjoittivat koulusiirron kokemuksistaan ja tuntemisistaan avoimesti.

5.5 Yhteistyö asiantuntijoiden kanssa

Yhtenä tutkimustehtävänä oli ottaa selvää kuinka vanhemmat ja opettajat olivat tehneet yhteistyötä koulusiirtoprosessin aikana. Asiantuntijoiden välisessä yhteistyössä dysfaattisen lapsen huoltajat olivat oman lapsensa asiantuntijoita muiden asiantuntijoiden rinnalla.

Ollessani työharjoittelussa Lintuvuoren koulussa osallistuin yhteen koulusiirtoa koskevaan palaveriin. Tuo koulusiirtopalaveri pidettiin dysfaattisten oppilaiden kotikunnassa koulukokeilujakson jälkeen. Palaverissa olivat paikalla siirrettävät oppilaat, heidän huoltajansa, tulevat luokanopettajat ja uuden koulun rehtori sekä Lintuvuoren koulusta ohjaava opettaja, koulukuraattori ja minä. Sain käsityksen, että näitä palavereita pidettiin usein. Kuitenkin kyselylomakkeiden vastaukset osoittivat tilanteen toisenlaiseksi. Vanhemmat olivat itse aktiivisia ja olivat yhteydessä Lintuvuoren koulun ohjaavaan opettajaan. (huoltajat, tapaus 7).

Pidimme palavereja n.3 kertaa. Mukana kuraattori, opettaja, avustaja, rehtori sekä Lintuvuoresta Ollin opettaja ja ohjaava opettaja. Ja siinä kaikki. Uuden koulun opettaja tosin soitti usein kotiin. (huoltajat, tapaus 6) Tässä tapauksessa koulusiirtopalavereita pidettiin eniten. Kuitenkin huoltajat kirjoittivat, että *siinä kaikki.*

Oppilas kävi Lintuvuoren koulussa psykologilla ja kuraattorilla. Luokanopettajalta hän sai rohkaisua ja ohjausta. (huoltajat, tapaus 2) *Keskusteltiin tilanteesta, mahdollisista järjestelyistä esim. tukitoimista. Kaikkien mielipiteitä kuultiin. Palaveri pidettiin Lintuvuoren koulussa. Paikalla olivat lapsen oma opettaja, ohjaajaopettaja, minä, erityisope, rehtori ja vanhemmat. (opettaja, tapaus 2)* Avoimuudella luodaan pohjaa tarvittavalle yhteistoiminnalle (Murto 1992, 14). Yhteistyö koulusiirtoprosessissa palavereiden osalta lähti suurimmaksi osaksi tulevan koulun opettajien taholta. Koollekutsujana koulusiirtopalavereissa oli *tuleva opettaja yhdessä Lintuvuoren koulun opettajan kanssa. (huoltajat, tapaus 2, 3 & 4)* Palaveri saatettiin pitää myös tulevalla koululla. *Ensimmäinen palaveri on ollut Lintuvuoressa keväällä 1996. (huoltajat, tapaus 6)* Ohjaavan opettajan kanssa sovittiin. *Suoraan sanoen en oikein muista. Taisi olla suurempi koettelemus äidille kuin lapselle. Siirtoa kuitenkin siirrettiin syyskuun alkuun kun uusi opettaja aloitti samana päivänä, että ei silloin oikein hyvältä näyttänyt ja siitä varmaankin johtui Santerin sekasorron yritykset luokassa ja kesken opetuksen luokasta uloslähdöt ym. (huoltajat, tapaus 7)* Muutamassa tapauksessa palavereita ei ollut ollenkaan. Kukaan ei kutsunut palavereita koolle. *Ei kukaan. Ei ollut mitään palaveria. Ainoastaan opettajan (Lintuvuoren koulun) kanssa asiasta juteltiin (huoltajat, tapaus 5)* Monet koulut toteuttivat integroinnin eri variaatioita. Joissakin tapauksissa oppilas oli muuttanut erityisopetuksesta yleisopetukseen yksin, ainoastaan koulujohton sanelemana. Toisinaan oppilas oli saattanut vaihtaa oppimisympäristöään opettajan tai ikänsä takia. (Mamlin 1996, 36.) *Ei ollut palavereja. (huoltajat, tapaus 1)* Miksi sitten koulusiirtopalavereita ei pidetty ollenkaan? Tässä tapauksessa äiti vaati koulusiirtoa. Koulukokeilu ja virallinen koulusiirto tapahtui yksinomaan äidin toivomuksesta.

Kuntoutus ajattelutapana ja toimintana sisältyy yleensä myös erityisopetukseen. Oppilaan integroitua yleisopetukseen tulee lisätä kuntoutusta ajattelutapana ja yhteistyönä perheen sekä kuntouttajien kanssa. (Murto 1992, 18.) Integraation onnistumisessa on tärkeintä sen hyvä ja perusteellinen valmistelu. Oppilaan koulunkäynnin ja kuntoutuksen kokonaissuunnittelu on tärkeää. (Murto 1992, 46.) Integraatio voi toteutua täydellisenä tai osittaisena (Murto 1992, 60). ”Oppilaiden erilaisuuden mukanaan tuomat kasvatuksen ja opetuksen haasteet eivät koske pelkästään erityisopetusta, vaan erityisopetus voi tukea yleisopetusta sen haasteiden edessä” (VIIKERI erityisopetus 1994, 28).

Kun koulusiirtopalavereita pidettiin, siihen osallistui *tuleva opettaja, puheterapeutti, vanhemmat (huoltajat, tapaus 3)*. Samasta tapauksesta opettaja kirjoitti eri tavalla. *Lintuvuoresta koulukuraattori ja luokanopettaja, minä ja koulumme johtaja. Keskustelimme Ilkan kehityksestä ikäisiinsä verrattuna. Erityisjärjestelytarpeesta ja mahdollisesta konsultointiavusta jatkossa. (opettaja, tapaus 3)* Huoltajien vastauksessa Lintuvuoren koulun väki oli unohdettu jo tässä vaiheessa, miksi? Ei ihmeekään, jos samat huoltajat kiittelivät onnistuneesta koulusiirrosta luokanopettajaa. Opettajan vastauksesta taas puuttui itse siirrettävä lapsi sekä hänen huoltajansa. Toisinkin toimittiin. *Opettaja Lintuvuoresta, uusi opettaja, uuden koulun erityisopettaja, vanhemmat, oppilas. (huoltajat, tapaus 2) Vanhemmat, Janne, uusi ja vanha opettaja, keskuskoulun rehtori, puheopettaja. (huoltajat, tapaus 4) Ohjaava opettaja ja Lintuvuoren luokanopettaja, tuleva opettaja ja taisi siellä olla koulutoimenjohtajakin - mitähän varten?! (huoltajat, tapaus 7) Palaverissa olivat oppilas, vanhemmat, Lintuvuoresta ohjaavaopettaja ja luokanope sekä minä, erityisope ja rehtori uudelta koululta. Vanhempien ja oppilaan mielipiteitä kuunneltiin. Sovittiin käytännön järjestelyt, esim. HOJKS ja sovittiin sen seurannasta. (opettaja, tapaus 2)*

Huoltajat kokivat, että heidän ja oppilaan mielipiteitä kuultiin palavereissa, silloin kun niitä oli ollut. Mitä tai mistä palavereissa keskusteltiin? *Yleisopetukseen siirtymiseen liittyvistä kysymyksistä. (huoltajat, tapaus 4) Mitään erityistä kysyttävää*

ei oikeastaan Ilkan kohdalla ilmennyt. (huoltajat, tapaus 3) Palaverissa saimme hyvät vastaukset kysymyksiin. Asiallisesti vastattiin ja oppilasta kuultiin myös. (huoltajat, tapaus 2 & 4) Santerin kanssa pidettiin Lintuvuoressa open ja ohjaavan open kanssa ja tietysti sen hetkisen open kanssa yhteisistunto, kun oli alkuopeutumisessa vaikeutta. Palaverista oli apua. (huoltajat, tapaus 7)

Opettajat kertoivat myös kokemuksiaan palavereista. Kysymykseen miten palavereissa kuultiin heidän mielipiteitään he vastasivat: *erinomaisen hyvin! Se oli yksi perusta siirrolle, että olin myönteinen. (opettaja, tapaus 2) Mielestäni asiaankuuhvalla tavalla. Kysymyksiin sai selkeät vastaukset ja opettajaa tukevalla asenteella. (opettaja, tapaus 3)*

Tulevaisuuden koulusiirtoja varten opettajat ja huoltajat antoivat tärkeitä neuvoja omiin kokemuksiinsa perustuen. *Hyvä suunnittelu ja valmistelu ovat perusta onnistuneelle koulusiirrolle. Yhteistyö erityisesti erityiskoulun (Lintuvuoren koulun), vanhempien ja muiden tahojen kanssa. Se että, resurssointi on riittävää ja ammattitaitoista. Opettajan koulutus ja ennen kaikkea HALU. TUKIPALVELUITA tulee olla saatavilla kuten koulukuraattorit ja psykologit. (opettaja, tapaus 2) Ennen siirtoa tehtävä selväksi, minkä tasoinen vamma tai ongelma on. Mitkä mahdollisuudet on antaa erityistukea? Esim. meillä ei saa erityisopettajalta paljon tukea asioihin. Onko sopiva ryhmä tulevassa koulussa tarjolla? Miten saa jatkossa apua tai voiko oppilas palata, jos siirto ei jostain syystä onnistu. Kokeilujakso aina ensin. (opettaja, tapaus 3) Opettajalla on vielä mahdollisuus peruuttaa koulusiirto, jos tuntuu ja näyttää siltä ettei se tule onnistumaan. Jokainen erityisoppilas on ainutlaatuinen ja hän vaatii omakohtaisen suunnittelun. Ei riitä, että suunnittelee mitä yhdeksännellä luokalla tehdään, vaan se täytyy suunnitella jokaisen oppilaan kohdalla se erikseen. Erityisopettaja ja luokanopettaja kuluttavat paljon aikaa tuntien ja ajankäytön suunnitteluun. Jos erityisoppilaan tilanne vaatii, tulee ottaa käyttöön vaihtoehtoiset muodot niin ryhmittelyssä kuin myös arvioinnissa tiivistää Mahony (1997, 60.)*

Opettajan henkilökohtainen panos on erittäin tärkeä, että lapsi pääsee kivuttomasti kaveriporukkaan sisälle. (huoltajat, tapaus 3) Tukitoimiin on kiinnitettävä huomio, lasta saisi rohkaista enemmän. Vähemmän koulumuodollisuuksia. (huoltajat, tapaus 2) Kunnon tietoa tulevan koulun erityisopetuksista, luokkakoosta ja vanhempia enempi informoida. (huoltajat, tapaus 5) Tulevan koulun opettajat jonkinmoiselle kurssille jos ei ole dysfaattikoista kokemusta. (huoltajat, tapaus 7) Mamlin (1999, 36-37) painottaa, kuinka yleisopetuksen opettajat eivät ole valmiita integraatioon. Opettajat kyllä kannattavat sitä, mutta integraation suhteen ollaan vailla tärkeitä tekijöitä, kuten aikaa, harjoituksia ja resursseja integraatiota silmälläpitäen. Mamlin nostaa esiin myös kysymyksen siitä, kuinka jo siirrettyjen lasten tarpeet ja erityiskasvatuksen palvelut kohtaavat. (Mamlin 1999, 36-37.)

Huoltajien ja opettajien vastauksista ilmeni, että kaikki olisivat halunneet pitää useampia koulusiirtoa koskevia palaveriteita, varsinkin huoltajat. Niissä tapauksissa, joissa palaveriteita ei pidetty ollenkaan, koulusiirto jäi joko huoltajien (tapaus 5) tai opettajan (tapaus 1) itsensä harteille yksinään. Kaikissa vastauksissa tuli esille myös hyviä neuvoja tulevaisuuden koulusiirtojen varalle. Nämä tiedot tulisi ottaa tarkkaan huomioon tulevissa koulusiirroissa.

5.6 Dysfaattisen lapsen perhe

Tutkimuksessa koettiin tärkeäksi, että saadaan tietoa myös perheiden jaksamisesta, kokemuksista ja tuen tarpeesta kun perheessä oli dysfaattinen lapsi.

Perheet kokivat koulusiirron eri tavalla, olemmehan kaikki erilaisia. Myös perheemme poikkeavat toisistaan. Suurimmalla osalla koulusiirto sujui hyvin. *Koulusiirto sujui hyvin, ei ongelmia. (huoltajat, tapaus 2 & 3) Kaikki meni nappiin joka suhteessa. (huoltajat, tapaus 1)* Perhe-elämä ei muuttunut niissä perheissä, joissa lapset olivat tähänkin asti käyneet koulua kotoa käsin. *Aluksi tuntui helpolta, ei ollut aikaisia aamunousuja ja Olli oli kotona paljon, mutta sitten alkoi ahdistus ja*

itse olin hyvin epävarma surusta. Ja en tekisi sitä nyt jos olisi sama tilanne edessä. Markus häpesi veljeään, halusi pois samalta luokalta. (huoltajat, tapaus 6) Kuntoutuksen tärkeimpiä tukipilareita ovat huoltajat ja koko perhe. Kuntoutuksen keskeinen tehtävä on auttaa perhettä sopeutumaan ja ennen kaikkea jaksamaan. (Aaltonen 1993, 40.) Kuntoutus vaati perheeltä ja erityisesti lapselta itseltään paljon aikaa ja kärsivällisyyttä (Murto 1992, 13).

Tutkimuksessa haluttiin tietoa myös siitä mitä siirretyn oppilaan opiskeluun sillä hetkellä kuului. Kävikö oppilas esimerkiksi koulukuraattorin vastaanotolla. *Ei ole käynyt vastaanotoilla, koska kunnassa ei ole palveluita, terveydenhoitajalla kyllä satunnaisesti. Oppilaalla oli mielestäni ongelmia joihin apua olisi ehdottomasti tarvittu. Allilla vaikeuksia itsensä henkisen elämän kanssa. (opettaja, tapaus 2)* *Sopeutuvainen, koulussa normaalit työpäivät sujuu hyvin. Erikoisemmat tilanteet: retket, leirikoulu, yökoulu tms. tuottaa tunnereaktion. Päätä särkee, huono olo tms. psykosomaattisia oireita. (opettaja, tapaus 3)* Dysfaattisilla lapsilla on olemassa suuri riski, että heille tulee keskittymishäiriöitä (Paul 1995, 143). Dysfasia vaikuttaa koulumenestykseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen (Korpilahti 1998, 45).

Miten koulusiirtoprosessi kaiken kaikkiaan perheissä koettiin? *Koimme sen ihan "kivuttomana" ja positiivisena asiana. Suurin kiitos siitä kuuluu opettajalle Ilpo Holopaiselle. (huoltajat, tapaus 3)* *Ilkan tapauksessa oikea ratkaisu. Nuorta tukeva asennoituminen kaiken takana. (opettaja, tapaus 3)* *Päällimmäisenä jäi mieleen se, että tukitoimenpiteitä on mahdollisuus saada. Kokonaisuudessaan asiallisesti hoidettu. (opettaja, tapaus 2)* *Helpotus. (huoltajat, tapaus 1)* *Meidän kohdalla se sujui "suht koht" kivuttomasti. (huoltajat, tapaus 4)* *Ei mitään kun sitä ei ollut. (huoltajat, tapaus 5)* *Sekasortoinen tila. (huoltajat, tapaus 7)*

Kyselylomakkeessa huoltajilta kysyttiin myös perheen palvelujen ja tuen tarvetta sillä hetkellä. Tämä kysymys toi kaikilla huoltajilla rahan mieleen. *Emme saa tällä hetkellä mitään tukea, toisaalta kovin suurta tarvettakaan ei ole. (huoltajat, tapaus 3)* *Ei ole mitään tukitoimenpiteitä. Jannen hoitotuki loppui. (huoltajat, tapaus 4)*

Hoitotuki olisi kyllä tarpeen olla suurempi - korotettu, kun lapsi asuu kotona ja on ohjaus, valvonta, opettaminen yms. eikä silloin kun oli toisten 'täysihoidossa' (mikä oli hyvä) eli Lintuvuoressa. (huoltajat, tapaus 7)

Tutkimuksessa tiedusteltiin myös lapsen tämänhetkisestä elämäntilanteesta. Lapsi selviytyy normaalin lapsen tavoin. Koulunkäynti vaatii hieman vanhempien apua. (huoltajat, tapaus 3) Koulussa kavereita (ei käy kotona). Breakdance harrastus (koululla). Lukeminen. Henkilökohtainen opetussuunnitelma on. (huoltajat, tapaus 2) Kaikesta huolimatta Ollista on kehittynyt hyvin "periaatteensa" ja mielipiteensä esille tuova kaveri. Hän on liittynyt nyt VPK:hon. Murrosikä painaa oman itsepäisen leimansa. Olli tykkää tehdä puutöitä. Pappa on ostanut jos jonkinlaisia poria, sahoja, hiontavälineitä ym.. Aapo-pappa (isänisä) on yksi tärkeimmistä ihmisistä Ollille, on ollut aivan vauvasta asti. Tunne taitaa olla molemminpuolinen. (huoltajat, tapaus 6) Kotiporukka, ei kavereita kotona, ei harrastuksia. (huoltajat, tapaus 1) Janne käy normaalisti 7:ttä luokkaa samaa opetusohjelmaa kuin muutkin. Kavereita on. Ulkoilu, tietokonepelit, sähly kuuluvat elämään. Ei ole mitään erillisiä opetus- tai muita suunnitelmia. (huoltajat, tapaus 4)

Kävimme nyt syksyllä -99 foniatriin vastaanotolla, lausunnot ei vielä tulleet. Henkilökohtaisen opetuksen mahdollista lisäämistä varten. (huoltajat, tapaus 5) Foniatrian puolella menossa tarvitseeko Lintuvuoren jaksoja yms. Harrastaa sählyä ja kirjastossa käyntiä viikottain, tietokoneet kiinnostaa. Omasta mielestäni pärjää hyvin kotona. Ulospäin Santeri on "normaali". Puhepuolessa kankeutta, sanojen löytyminen ja ymmärtäminen. Liikkumiselta ehkä kömpelökö, jalat väsyvät herkästi. (huoltajat, tapaus 7) Poikkeavien oppilaiden integrointi yleisopetukseen lisääntyy huolestuttavasti. Huolestuttavasti sen vuoksi, että poikkeavat opiskelijat lähetetään yleisopetukseen ilman riittäviä tukitoimia. (Murto 2000, A5.) Poikkeava lapsi tarvitsee kaltaistensa seuraa ja tukea, kuitenkin kaikkien koulutovereiden ei tule olla poikkeavia (Murto 2000, A5).

Sosiaalipalvelut ja sosiaaliturva olivat useissa siirrettyjen lasten perheissä vieraista. *Ei ole. (huoltajat, tapaus 3 & 4).* Perhe jossa oli vaikeasti dysfaattinen poika sai *Kelata vammaisen lapsen tukea. (huoltajat, tapaus 1)* Yhdessä perheessä hoitotuen mahdollinen jatko oli kiinni foniatriin lausunnosta. *Mahdollinen hoitotuen jatkaminen kun saadaan lausunto foniatriilta. (huoltajat, tapaus 5)* Yksi perhe oli ollut raha-automaattiyhdistyksen rahoittamalla leirillä. *Olimme dysfasia-leirillä (RAY:N rahoittama) kesällä 1998 Hossassa. (huoltajat, tapaus 6)* *Hoitotuki ihmetyttää? Korotettua kun lapsi ei kotona ja sitten laskee kun lapsi 'kotiutuu.'* (huoltajat, tapaus 7)

Joissakin kunnissa oli enemmän määrärahoja kuntoutukseen kuin toisissa (Malmi 1998, 15). Perheen tarpeet, tuen muodot sekä muut tärkeäksi koetut asiat saattavat jäädä toissijaisiksi palvelujen ja tukitoimintojen kohdentuessa lapsen kuntoutukseen ja toimintaan. Tilanne vaikeutuu, jos lapsen vanhemmat eivät pysty hyödyntämään saatavilla olevia kuntoutuspalveluja. Perheen henkinen tai taloudellinen tilanne/ahdinko voi estää suunniteltujen hoito- ja terapiatoimenpiteiden toteutumisen. (Korpilahti 1998, 43.) Perheen tulee itse selvittää heille kuuluvat etuudet ja täyttää hakemuksia eri tahoille. Kaikesta huolimatta heille jää kuitenkin vähän mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, millainen palvelujen ja tukimuotojen kokonaisuus heille muodostuu. (Pietiläinen 1998, 331.) Siirtymisen jälkeen on vaarana, että perhe putoaa ”palvelukuoppaan” ennen kuin yhteydet esimerkiksi sosiaalitoimeen tai muihin tukitahoihin on luotu (Pietiläinen 1998, 336).

Koulusiirron onnistumisesta kysyttiin huoltajilta kyselylomakkeen lopussa. Oliko koulusiirto onnistunut? *EI - vaikka nyt meneekin jo paremmin, mutta kaksi kouluvuotta meni aivan hukkaan. Olli olisi edelleenkin valmis palaamaan Lintuvuoreen. (huoltajat, tapaus 6)*

Alussa oli vaikeata, kun piti itse ajella linja-autojen perässä ja kysellä kuskilta, että tuottehan nyt meidän lapsen kotiin, kyllä meinas itku tulla kun olis luullut koulutoimiston hoitavan kuljetusasiat kuntoon ja infota ajoista ym. kotia. Hoitotuki

laski vaikka lasta on valvottava ja autettava moninkertaisesti verrattuna Lintuvuoren aikaan - silloin korotettu hoitotuki vaikka lapsi 'täyshoidossa' viikot ja vain viikonloput ja lomat kotona. Minun mielestä aivan outo käytäntö. Enemmän siitä hoitotuesta olis nyt hyötyä kun lapsi kotona, olis vara harrastaa enemmän, mikä olisi itsessään "terapiaa". (huoltajat, tapaus 7)

Koulusiirtoratkaisu koettiin useassa perheessä hyväksi ratkaisuksi. (huoltajat, tapaukset 1, 2, 3, 4 & 7) Koulusiirto tuntui vanhemmista todella hyvältä, koska tällöin tuli nähtäväksi se, että oma lapsi pärjäsi yleisopetuksessa. *Koulusiirto oli hyvä ratkaisu, koska Jannella oli edellytykset yleisopetukseen. (huoltajat, tapaus 4)* Kaikissa perheissä koulusiirtoratkaisuun ei kuitenkaan oltu täysin tyytyväisiä. Kaksostyttöjen vanhemmat pohtivat, että koulusiirto taisi olla *vähän liian aikainen, koska täällä luokkakoot ovat niin suuria. (huoltajat, tapaus 5)* Vanhemmat pelkäsivät ettei dysfaattisia tyttöjä ehditä huomioimaan niin paljon kuin olisi tarpeen. Mamlin (1999, 43) muistuttaa, että ongelmiakin aina tulee. Vain pienellä osalla opiskelijoista voidaan sanoa, että integrointi erityisopetuksesta yleisopetuksen oppilaaksi oli onnistunut.

5.7 Opettajan osaaminen

Opettajille suunnatussa kyselylomakkeessa kysyttiin opettajan omasta osaamisesta, kun luokkaan oli siirretty dysfaattinen oppilas. Oliko opettaja kouluttautunut tai käynyt kursseilla hankkimassa tietoa juuri dysfasiasta?

Tutkimuksen ainoalle erityisopettajalle *tilanne ei ollut mitenkään poikkeava. Olen opettanut 30v. kuulovammaisia, joiden kanssa samoissa ryhmissä on ollut myös dysfaattisia ainakin 10v. ajan. (opettaja, tapaus1)* Yleisopetuksen luokanopettajille taas integroitu oppilas oli erikoisempi tapaus. *Pelottivat ammattitaidon ja resurssoinnin riittävyys. Vahvuuteni on positiivinen avoin asenne integroinnille, kokemukset ns. ("vaikeista" huono sana) - haastavista oppilaista ja työyhteisön*

(erityisopen sekä rehtorin) tuki. Olennaisia asioita tulevaisuudessa: 1.)HOJKS 2.)resurssointi 3.)koulutus 4.)tuki-yhteistyö <- SUUNNITTELU! (opettaja, tapaus 2) Ei erityisempiä ongelmia, minulla on ollut kokemusta ns. apukoulusta jo vuosien aikana. (opettaja, tapaus 6)

Suuri ryhmä (27 opp.) eriyttäminen hankalaa, ei ole aikaa konkretisoida riittävästi, en ole saanut koulutusta dys-lasten opettamisessa huomioitaviin seikkoihin, avustajan saaminen rajallista. Vaikka oppilaita oli 27, ryhmä melko rauhallinen ja opetustyylini on mielestäni selkeä, ei runsaan rönsyilevä - turha karsittu. (opettaja, tapaus 5) Mahonyn (1997) artikkelissa on esimerkkinä koululuokka, jonne integroidaan useita oppilaita, jotka ovat aina olleet pienellä erityisopetuksen luokalla. Kaikki monimutkaisuus täytyy hylätä, ja tilalle otetaan perussuunnitelmat. Täytyy miettiä tarkkaan, mitä asioita pitäisi opiskella. Mahony (1997, 59) ei puhu luokastaan integrointiluokkana, koska termi integroida merkitsee joillekin muuta kuin peruskoulun tavallista luokkaa. Hän aloitti 'integrointiluokallaan' suhteellisen tietämättömänä ja toivoi ensisijaisesti luokkaansa erityisopettajaa. Tällöin luokassa olisi yksi, joka tietäisi oppimisvaikeuksista jotakin ja samalla hän luokanopettajana voisi antaa parempaa opetusta. (Mahony 1997, 59.) Kun opetus ja sen osat suunnitellaan oppilaskohtaisesti, voidaan puhua opetuksen henkilökohtaistamisesta (VIERIKERÄ erityisopetus 1994, 43).

Haaste, haluan edistää ihmisten erilaisuuden sietämis- ja hyväksymiskykyä. Sitä on voinut harjoitella omassa luokassani. Kaverit ovat auttaneet ja kantavat yhdessä vastuuta: ketään ei jätetä eikä sorsita oppimiskyvyn perusteella. Dysfasia kyllä pelotti, mutta Ilkan kohdalla se osoittautui niin lieväksi ettei se vaikuttanut paljonkaan työstressiin. (opettaja, tapaus 3) En ole kokenut asiaa mitenkään erityisenä, koska en edes tiennyt, että Jannella on ollut moisia ongelmia. (opettaja, tapaus 4) Integraatio on poikkeavien ja vammattomien koulutuksen järjestämistä siten, että he toimivat mahdollisimman paljon yhdessä. Integraation onnistumiseksi poikkeavien oppilaiden erityistarpeet on kuitenkin otettava huomioon esimerkiksi erityistukea antamalla. Integraatio-sana pitää sisällään merkitykset eheytymisestä,

kokonaisvaltaisuudesta sekä yhteenkuuluvuuden muodostamisesta. (Ahvenainen & Ikonen ym. 1994, 192.)

Yleisopetuksen opettajat saattavat jäädä yksin oppilaansa kanssa. Onnistunut integraatio edellyttää perusteellista, yhteistyössä tapahtuvaa suunnittelua ja seurantaa lasta kuntouttavien sekä opettavien välillä. (VIIKERI erityisopetus 1994, 18.) Integraation suurimmiksi ongelmiksi katsotaan opetusryhmien suuret koot, opettajien koulutus sekä aikapula (Haaja 1997, 14). Integraatiotapauksissa ei ole aina järjestetty ympäristön tukea. Kuntouttavia elementtejä ei ole järjestetty kokonaisvaltaisesti. (Murto 1992, 23.) Opettajan apuna luokassa voi työskennellä myös kouluavustaja. Saloviita (1999, 68) painottaa, että avustajan toimenkuvana on avustaa, opettaja opettaa.

Kyselylomakkeessa haettiin vastauksia myös kysymyksiin millaiset valmiudet opettaja oli saanut työhönsä ja oliko hän ollut yhteistyössä Lintuvuoren koulun henkilökuntaan? *Olin yhteydessä hyvin vähän, muutaman kerran lukuvuodessa v.1999-2000. Asiat olivat lähinnä kuulumisten vaihtoa. (opettaja, tapaus 2) Ei. (opettaja, tapaus 4 & 6) Alussa vierailin Lintuvuorella Ilkan entisessä luokassa ja keskustelin luokanopettajan, koulukuraattorin ja puheterapeutin kanssa. Lopullisen siirron jälkeen ainoastaan koti on ollut yhteydessä Lintuvuoreen. (opettaja, tapaus 4) Valmiuksia erityisopetukseen erikoistuminen. Yhteydet Lintuvuoreen vain kirjeitse, erityisopet olleet yhteydessä -> tyttöjen lähtötilanteesta (2lk) ja edistymisestä, suunnittelua Lintuvuoren jaksosta -> koen valmiuteni vähäisiksi, haluan kyllä osallistua koulutuksiin. (opettaja, tapaus 5) Olen erityisopettaja. Lintuvuoren koulun opettajiin en ole ollut yhteydessä. (opettaja, tapaus 1)*

Olivatko opettajat kouluttautuneet jotenkin dysfaattisen oppilaan integroinnin edistämiseksi? *Kouluttautunut en varsinaisesti ole. Toisaalta toimin Kehitysvammaisten Tuki Ry:n puheenjohtajana ja itselläni on Down-tyttö sekä toimin Tukiliiton koulutustoimikunnan puheenjohtajana, joten elän ym. asioiden kanssa. Pidän aina kun ym. asioita käsitellään - ne ovat elämäni! (opettaja, tapaus 2)*

Ennen tätä siirtoa Lintuvuoressa järjestetyille kuulovammaisopetuksen kurssille 80-luvulla. Kurssit olisivat hyviä kunhan niille pääsisi ja tulisi lähdettyä. (opettaja, tapaus 3) En ole ollut kursseilla. (opettaja, tapaus 4, 5 & 6)

6 POHDINTA

Leonard (1998, 8-9) pitää tärkeänä dysfaattisten lasten tutkimista: tulosten avulla voidaan paremmin auttaa poikkeavia lapsia ja heidän perheitään.

Tutkimustulokset vastasivat tutkimustehtäviin. Ensisijaisen tärkeinä tutkimustuloksina pidettiin koulukokeilun ehdottomuutta ennen virallista koulusiirtoa. Löydöksissä tuli esille myös se, että on merkityksellistä, kuka koulukokeilua ensimmäisenä ehdotti. Erityisluokanopettajan ehdottamat koulusiirrot onnistuvat parhaiten. Onnistuneiden koulusiirtojen päällimmäisiksi kokemuksiksi nousivat kotikunnan luokanopettajan myönteinen asenne integrointia kohtaan sekä riittävät tukitoimet. Yleisimmät tukitoimet dysfaattisille oppilaille olivat luokanopettajan antama tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus sekä koulunkäyntiavustajan tuki.

Tämän tutkimuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena oli syventää ja laajentaa ymmärrystä dysfasiasta. Tutkimuksen taustassa pyrittiin monipuolisesti kuvailemaan, mitä dysfasia on ja miten se käytännössä ilmenee. Vastaanottavan koulun opettajan tuli tietää, millaisia vaikeuksia dysfaattisella lapsella käytännössä on. Leonard (1998, 10) huomauttaa, että ei ole yhtään suurempi häiriö olla oppimatta kieltä kuin viulunsoittoa. Joillakin lapsilla vain on rajallinen kyky oppia kieltä. Tällöin he päätyvät oppimisen heikoimpaan päähän, mutta siellähän joku aina on. Kielellinen ja

loogis-matemaattinen älykkyys on vain nostettu yhteiskunnassamme ja varsinkin kouluissa muiden osa-alueiden yläpuolelle.

Puolet tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli asunut oppilaskodissa. Ainoastaan yhden lapsen huoltajat sanoivat, etteivät pitäneet oppilaskodin ilmapiiristä. Tässä tapauksessa äiti halusi juuri oppilaskodissa asumisen vuoksi siirtää oman lapsensa lähemmäksi kotia. Olikohan äiti kokenut, ettei saa kasvattaa poikaansa niin paljon kuin itse haluaisi, sillä olihan poika asunut kaikki viikot kaukana huoltajiensa läheisyydestä.

Huoltajat (tapaus 7) kirjoittivat kuinka oppilaskodin hoitohenkilökunta vaihtui melko useasti työharjoittelijoiden myötä. On kuitenkin hyvä, että opiskelijoilla on mahdollisuus olla oppimassa erilaisissa käytännön tilanteissa kuten Lintuvuoren koulussakin. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistuneet huoltajat olivat sitä mieltä, että koulun ja oppilaskodin sekä oppilashuollon henkilökunta oli ammattitaitoista ja osaavaa.

Tämän tutkimuksen yksi tärkeimmistä anneista oli selvitys siitä, kuka erityiskoulusta siirtämistä yleensä ehdotti. Erityisluokanopettaja oli tässä tilanteessa avainasemassa, vaikkakin nykypäivänä yleisesti tunnustetaan se, että myös erityisoppilaan huoltajat ovat lapsensa hyviä asiantuntijoita. Erityisluokanopettajalla oli keskeinen merkitys erityisopetuksen tai yleisopetuksen tarpeen ja kattavuuden huomaamisessa ja ehdottamisessa. Tässä tutkimuksessa ainoastaan kahdessa tapauksessa kahdeksasta vanhemmat olivat ensisijaisesti ehdottamassa koulusiirtoa. Nämä tapaukset olivat tutkimuksen epäonnistuneimmat. Poika (tapaus 6), joka oli koulukokeilussa yleisopetuksessa ja siirtyi myöhemmin virallisen koulusiirron myötä yleisopetukseen, palasi lopulta kuitenkin takaisin Lintuvuoren erityiskouluun. Toisaalta jo se, että lapsi tuli koululykkäyksen jälkeen erityiskouluun kertoi jotakin. Poika poikkesi jo alusta lähtien muista oppilaista, joilla myös oli lievä dysfasia.

Toinen tapaus, joka ei välttämättä onnistunut aivan odotusten mukaan oli vaikeasti dysfaattisen pojan (tapaus 1) koulusiirto. Tässä tapauksessa äiti vaati koulusiirtoa. Koulukokeilu suoritettiin yleisopetuksessa, mikä näytti huoltajille sen, ettei poika ilman riittäviä tukitoimia voinut selvitä yleisopetuksessa. Tämän jälkeen oppilas siirtyi kunnan kuulovammaisten erityiskouluun, mikä mahdollisti sen, että lapsi sai käydä koulua kotoa käsin. Lapsella ei ollut ikäisiään kavereita koulussa, eikä hänellä ollut perheenjäsenten lisäksi kotonakaan ystäviä. Minkälainen on vaikeasti dysfaattisen lapsen tulevaisuus ja minkälaista on selviytyminen käytännön elämässä sosiaalisten kontaktien puuttuessa?

Kun vanhemmilta kysyttiin koulusiirtojen onnistumisesta vaikeasti dysfaattisen pojan huoltajat (tapaus 1) kirjoittivat, kuinka koulusiirto oli onnistunut. Lievästi dysfaattisen pojan huoltajat (tapaus 6) myönsivät, että koulusiirto oli epäonnistunut. Tämän pojan huoltajat olivat hyvillään, kun poika pääsi takaisin valtion erityiskouluun. Myös huoltajat (tapaus 5) kirjoittivat, että koulusiirrot epäonnistuivat. Tutkimustuloksissa tuli esille, että opiskelu kaksostytöillä sujui yleisopetuksessa samalla tavalla kuin tutkimukseen osallistuneilla muillakin lapsilla. Koulunkäynti ei suuresti poikennut yleisopetuksen muista oppilaista. Huoltajat kantoivat huolta suuresta luokkakoosta ja siitä ettei luokanopettajalla ollut riittävästi aikaa kutakin oppilasta kohden. Opettaja itse kirjoitti kuinka tytöt olivat reippaita ja menestyivät koulussa hyvin.

Koulusiirtoprosessia ajatellen koulukokeilu oli välttämätön. Se tuli tutkimuksessa esille sekä vanhempien että luokanopettajien vastauksissa. Koulukokeilu antoi varmuutta siirron toteutuksesta sekä luokanopettajalle että huoltajille, mutta ennen kaikkea siirrettävälle oppilaalle itselleen. Tutkimuksen kaksoistytöt (tapaus 5) suorittivat koulukokeilun mukautetussa erityisopetuksessa. Härkönen (1996, 72) kirjoittaa kuinka dysfasian määrittely on vielä aika uutta ja erityisoppilaiden oikean opetusmuodon löytäminen on vaikeaa. Jonkun lapsen kohdalla mietin luokkasijoitusta, jos sittenkin jokin muu erityisluokka olisi ollut sopivampi vaihtoehto? En kuitenkaan ryhtynyt vaatimaan uutta sijoitusta, koska koulun, luokan

ja opettajan vaihtuminen on erityisoppilaalle aina vaikeaa. Tyttöjen huoltajat kirjoittivat, kuinka opiskelu mukautetussa opetuksessa meni hyvin. Tarkoittivatko he juuri sitä, että tytöt selviytyivät koulutehtävistään ilman vanhempien apua.? Olivatko tehtävät siis liian helppoja, oliko tehtävien haasteellisuus hukassa? Virallinen koulusiirto tehtiin yleisopetukseen, missä opiskelu opettajan mielestä nyt sujui hyvin. Huoltajat saivat tässä siirtoprosessissa mielestään liian vähän informaatiota. Yleisopetuksessa tytöt olivat suuressa luokassa ja tämä huoletti vanhempia.

Luokanopettaja, joka kertoi saaneensa kokemusta ”joskus muinoin” apukouluopetuksessa, turvasi vanhoihin erityisoppilaskokemuksiin (tapaus 6). Apukoulun (nykyisin mukautetun) opetuksen oppilas on eri asia kuin dysfaattinen oppilas. Oli tärkeää, että luokanopettaja itse oli aktiivinen, otti selvää ja huomioi luokallensa tulleen erityisoppilaan tarpeet (tapaukset 2 & 3). Yhden tapauksen kohdalla huoltajilta ja entisiltä opettajilta oli jäänyt kertomatta luokanvalvojalle, että oppilaalla oli lievä dysfasia. (tapaus 4) Oliko kenties ajateltu, että oppilas ei joutuisi leimatuksi niin kuin erityisoppilaille yleensä käy. Toisaalta kun opettajat eivät tienneet dysfasiasta, saiko oppilas opiskeluunsa tarpeeksi tukea? Pärjäsi tämä oppilas, vai joutuiko hän alisuoriutujaksi ilman oikeanlaisia tukitoimia? Se mitä nimitystä kielihäiriöstä käytetään ei ole yhdentekevää, koska puheessa heijastuu sanojan omat oletukset, arvot ja arvostukset. Tutkimuksen alussa olen kirjoittanut dysfasia termin määritelmästä. Yhtä ja ainutta oikeaa määritelmää ei ole. On kuitenkin tärkeää, että lapsen vaikeus tai häiriö nimetään eli diagnosoidaan. Diagnoosin tärkeyttä ilmentää se, että on vaikeaa hoitaa häiriötä, jos ei edes tiedetä mikä tai mitä se on (Paul 1995, 59). Nimeämisen jälkeen niin lapsen huoltajien kuin myös opettajien on helpompi hakea asiasta tietoa, vaihtaa käsityksiä sekä suunnitella tulevaa. Silloin tiedetään, mitä kielen erityisvaikeudella tarkoitetaan. On tietenkin äärettömän tärkeää, että poikkeava lapsi nähdään häiriöstä huolimatta ensisijaisesti lapsena siinä missä toisetkin lapset. Koulussa integroituna oppilaana on lapsi, jolla on ongelmia eikä ajatella niin, että ongelma on erillään henkilöstä. (Paul 1995, 10.)

Luokanopettajat käyttivät vähän mahdollisuuttaan olla yhteydessä Lintuvuoren koulun ammattiosajiin. Ajattelevatko tämän päivän opettajat, etteivät kehtaa ottaa ohjausta vastaan vai eikö aikapulan vuoksi ehditä ottaa yhteyttä vai ollaanko omaan työhön ja erityisoppilaan menestymiseen suhtautumassa välinpitämättömästi?

Tukitoimina dysfaattisilla oppilailla oli luokanopettajan antama tukiopetus, koulun erityisopettajan antama osa-aikainen erityisopetus ja harvemmin koulunkäyntiavustaja. Vain kahden tapauksen kohdalla puhuttiin henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta, HOJKSista. (tapaukset 2&6) HOJKS on laadittava kaikille erityisoppilaille. Eivätkö luokanopettajat kokeneet, että heillä oli luokassa erityisoppilas, kun eivät olleet tehneet HOJKSia? Erityisoppilaan oppimisvaikeudet eivät poistu sillä, että oppilas vaihtaa koulua ja opetuksen muotoa.

Erityisopetus on kuntoutusta. Yleisopetuskin voi olla kuntoutusta. Yleisopetuksessa terveet lapset kuntouttavat poikkeavia koulutovereitaan. Tutkimuksessa suurimmalla osalla yleisopetukseen siirtyneistä oppilaista ei jatkunut mikään terapia koulusiirron jälkeen. Erityisopetukseen siirtyneellä pojalla se kuitenkin jatkui. Oliko puheterapia erityisopetuksen rinnalla tuleva lisäetu?

Huoltajat kertoivat, että oppilaat kokivat koulusiirrot melko kivottomiksi. Yhteistyötä huoltajien, Lintuvuoren koulun henkilökunnan ja tulevan koulun luokanopettajan kesken tehtiin jonkin verran, mutta huoltajien mielestä liian vähän. Palaverit, joita oli järjestetty, olivat olleet kaikissa tapauksissa onnistuneita. Niin huoltajien, luokanopettajien kuin myös siirrettävän lapsen mielipiteitä, kysymyksiä ja vastauksia oli tiedusteltu ja kuunneltu. Päälimmäiseksi tutkimuksen vastauksista tässä kohden jäi se, että oli ensisijaisen tärkeää miten tuleva, uusi opettaja koki koulusiirron, toissijaista oli huoltajien ja lasten tuntemukset. Tästä esimerkkinä se, että opettajan täytyi olla tulevasta tilanteesta täysin varma. Jos opettaja ei ollut integroinnille myötämielinen, koulusiirtoprosessi olisi hyvinkin voinut jäädä kesken.

Oppilashuollon palveluita omassa kotikunnan koulussa oli tarjolla vähän. Joko kunnalla ei ollut varaa tarjota palveluita, tai työntekijät olivat ylikuormitettuja. Tässä näkyi se mihin yhteiskuntamme panostaa ja miten se arvostaa lasten hyvinvointia. Lapset voisivat varmasti paremmin, jos ammattilaisten apua, ohjausta ja neuvoja olisi helposti saatavilla.

Siirrettyjen lasten vanhemmilta ja oppilaiden nykyisiltä opettajilta saadut tulevaisuutta koskevat neuvot olivat kunnan arvoisia. Pietiläinen (1998, 337) painottaa, että perheeltä saatu palaute siirtymävaiheiden toimivuudesta on ensisijaista. Näitä tietoja ja kokemuksia lähettäjäkoulun tulisi saada joka koulusiirron jälkeen. Jo tehdyistä koulusiirroista saatu palaute on ohjaamassa uusia, tekeillä olevia koulusiirtoja oikeaan suuntaan. Pääpaino neuvoissa oli koulusiirron suunnittelulla ja valmistelulla. HOJKSia painotettiin niissä tapauksissa, missä se oli tehty, samoin yhteistyötä. Opettajat kiinnittävät erityisesti huomiota siihen, oliko koululla ja kunnalla resursseja koulusiirron onnistumiseen. Vanhemmat toivoivat rohkaisua opiskelijalle itselleen, samalla kun halusivat, että luokanopettajat kävisivät kurssin dysfasiasta, jos heillä ei ollut siitä lähemmin tietoa.

Integraatio ja itse inklusio ovat valtaamassa yhä enemmän tilaa nykypäivän yleisopetuksen koulumaailmasta. Miksi suurin osa lapsista oli ollut päiväkodin normaaliryhmässä, mutta kaikki aloittivat kuitenkin peruskoulunsa erityisopetuksessa, erityiskoulussa? Huoltajat olisivat jo tuolloin voineet ajatella yleisopetuksen opetusryhmää, jos ryhmässä toimiminen ennen kouluikää oli onnistunut normaaliryhmässä. Ehkä inklusioajatus ei vielä tuolloin ollut saavuttanut dysfaattisten lasten kotikuntaa. Opettajat kirjoittivat, kuinka tärkeää oli, että jo ennen koulukokeilua tulee tehdä selväksi minkä tasoinen ongelma oppilaalla on. Esimerkiksi opettaja (tapaus 3) oli ilmiselvästi yllätynyt lievästi dysfaattisen pojan oppimisvaikeuksista. Ilmeisesti Ilkan oppiminen ei ollut suinkaan yleisopetuksen luokan heikointa. Opettaja kirjoittaa, kuinka luokalla oli useita heikkoja oppilaita, osalla oli joissakin aineissa mukautetun opetuksen oppimistavoitteet. Pohjimmaisiksi kysymykseksi opettajat ilmoittivat kuitenkin sen, oliko oppilaalla mahdollisuus vielä

palata takaisin Lintuvuoren kouluun, jos siirtyminen kotikunnan kouluun syystä tai toisesta epäonnistuisi, tai vaikeuksia ilmenisi liiaksi.

Kysymyksessä jossa käsiteltiin perheen sosiaalista tukea ja sen tarvetta, (tapauksen 7) huoltajat nostivat aina esille rahan. Huoltajat ihmettelivät miksi lapsi sai korotettua hoitotukea kun hän asui oppilaskodissa ja oli viikot poissa kotoa. Oppilaskodissa asuminen oli ilmaista. Kun lapsi kotiutui, korotettu hoitotuki loppui. Tehtiinkö lapsesta terve? Huoltajat kirjoittivat, kuinka harrastukset maksavat ja toisaalta kun oppilas asui Lintuvuoren koulun oppilaskodissa, päivät olivat täynnä harrastuksia, eivätkä ne maksaneet. Eivät dysfaattisen oppilaan luokkakaveritkaan oman kunnan koulussa saaneet omiin harrastuksiinsa mitään erityistä tukea. Huoltajien tulisi olla aktiivisia kuntoutuksen edistämisessä. Kukaan ei tule hakemaan erityislasta kotoa terapiaan, jos eivät lapsen huoltajat itse sitä edesauta. Olisi hyvä jos dysfaattisen oppilaan kuntoutus ja terapiat jatkuisivat ja korotetun hoitotuen varat käytettäisiin juuri lapsen kuntouttamiseen. Huoltajat (tapaus 5) kirjoittivat, että koulunkäyntiavustajan saaminen riippui foniatriin lausunnosta. Oliko aivan sama, mitä huoltajat lapsensa asiantuntijoina sanoivat?

Yhteiskuntamme tulisi paneutua paremmin dysfaattisten lasten kuntoutukseen. Tutkimuksen löydöksissä tuli esille, kuinka kuntien määrärahat vaihtelevat esimerkiksi dysfaattisten lasten kuntoutuksessa. Ammattiauttajien kuten koulukuraattorin puuttuminen koulun oppilashuollollisista palveluista oli erittäin huolestuttavaa. Lähinnä siksi, koska opettajien vastauksissa tuli esille, että palveluilla olisi käyttöä ja suurta tarvetta. Yhteiskunnassamme tulisi lisätä erityisopetuksesta yleisopetukseen siirrettyjen lasten tukitoimien mahdollisuuksia. Miksi ei riittänyt, että lapsen huoltajat - lapsensa asiantuntijoina - toivoivat hänelle esimerkiksi koulunkäyntiavustajaa? Tarvitaan monia lausuntoja, ennen kuin päätös koulunkäyntiavustajan tuesta tulee käytännössä onnistumaan. Palvelujen tarpeen arviointiin, suunnitteluun ja toteutukseen liittyy yleensä useita eri organisaatioita edustavia työntekijöitä. Näitä työntekijöitä tulee esimerkiksi sosiaalitoimen ja terveydenhuollon lisäksi myös eri järjestöistä, kuntayhtymistä ja yksityisiltä tahoilta.

(Pietiläinen 1998, 331.) Yhteiskunta valitsee ne palvelut, joihin se haluaa sijoittaa varojaan. Palvelujen toimintaa säätelee myös asiakkaiden valintakriteerit, panostuksen aste sekä maksujärjestelmä. (Leskinen 1999, 29.)

Tutkimukseen osallistujia oli niin vähän, että tutkimustuloksia ei voi missään tapauksessa yleistää laajemmassa mittakaavassa.

Tutkimuksessa kuvattiin kahdeksan dysfaattisen lapsen koulusiirtoprosesseja valtion erityiskoulusta omaan kuntaan. Koulusiirtoprosessit alkoivat koulukokeilulla. Virallinen siirto tehtiin vasta kun oli käytännössä todettu, kuinka opiskelu uudessa koulussa sujui. Tutkimusta hankaloitti se, että vain kahdella tutkimukseen osallistuneella dysfaattisella oppilaalla oli tällä hetkellä enää sama luokanopettaja, kuin oli ollut koulukokeilu vaiheessa. Olisi ollut mielenkiintoista saada kaikkien kahdeksan oppilaan entiset, koulukokeiluvaiheessa mukana olleet opettajat tutkimukseen mukaan. Tällöin koulukokeilun tehtävä, onnistuminen ja epäonnistuminen, olisi tullut esille selkeämmin ja monipuolisemmin. Se ei tällä kertaa onnistunut.

Oli hyvä, että dysfaattisia oppilaita integroitiin onnistunein lopputuloksin. Poikkeavan nuoren kasvun tukeminen vaatii koulun ja kuntoutuksen välillä hyvää yhteistyötä, turvallisen integraation lisäämistä ja myös opettajille enemmän valmiuksia kohdata vammaisuutta (Murto 1992, 15). Palvelut eivät tule oppilaan luo, vaan oppilaan tulee mennä niiden luo (Naukkarinen 1998, 183). Vanhempia ohjaamalla voidaan saavuttaa jo hyviä tuloksia (Korpilahti 1998, 43). Erilaisuus tuo edellytyksiä myönteiselle asennoitumiselle erilaisia yksilöitä kohtaan. Integraatiolla on koulukavereita kasvattava vaikutus. (Murto 1992, 23.) Kaikkia sosiaalisten taitojen opettelua ei saisi jättää pelkästään koulun ja opettajien huoleksi, koska koulussa on huolehdittava myös ensisijaisesti opetussuunnitelman läpiviemisestä. Ammattiauttajat ja opettajat antavat toki vanhemmille ja lapsille välineitä, mutta sosiaalisten taitojen pääasiallinen opettelupaikka tulee olla kotiympäristö. (Paukku 1998, 31.)

Tutkimuksessa tulee useasti esille myös se, että dysfaattisten lasten kuntoutus on yksi tärkeimmistä asioista lapsen elämässä. Kuntoutuksessa pyritään kiinnittämään huomio juuri lapsen erityisvaikeuteen. Yritettäessä muuttaa häiriötä häiriö saattaa liittyä suurempaan vaikeuteen. On tärkeää, että poikkeavalle lapselle opetetaan taitoja, jotta hän pystyisi kommunikoimaan paremmin. Jos häiriötä ei voida muuttaa, yritetään kompensoida sitä: helpottaa elämää. (Paul 1995, 59.)

Yleisopetuksen tulisi pystyä vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (Naukkarinen 2000, 160). Mitä yksilöllisempää kasvatus on, sitä enemmän voidaan toteuttaa integraatiota. Oppilaiden täytyy täyttää tietyt kriteerit, jotta heidät voidaan sijoittaa. Integraation ajatuksena on, että ympäristö kohdataan sellaisena kuin se poikkeavine yksilöineen on. Onnistuneen integraation perusehto on se, että opettaja kykenee ottamaan tasapuolisesti huomioon koko ryhmän (Murto 1992, 31-32). Integroinnin myötä koulujenkin tulee uudistua. Ei kuitenkaan riitä, että koulu rakennuksena uudistuu, vaan suurin vaikutus tulee olla siinä, mitä luokkahuoneessa ja opiskelun tasolla tapahtuu. (Mamlin 1999, 36.)

Erityisopetuksesta yleisopetukseen siirrettyjen lasten kohdalla tukitoimien tulee olla kohdallaan. Se ei riitä, että lasta on tuettu ennen kouluikää, myös koulussa tarvitaan tukea. Tutkimuksessa tuli selvästi esille, kuinka tukitoimet erityisopetuksessa olivat kohdallaan. Huoltajat kiittelivät asiantuntevaa kouluhenkilökuntaa sekä pientä luokkakokoa, ammattitaitoista erityisluokanopettajaa, oppilashuollon palveluita ja terapeutteja, jotka kaikki olivat samassa pihapiirissä. Myös tutkimuksen ainoana erityiskoulusta toiseen siirtyneen pojan huoltajat kirjoittivat tukitoimien jatkuneen. Yleisopetukseen siirrettyjen lasten tukitoimet tulivat esille löydösten yhteydessä kuviossa 3. Seppovaara toteaa väitöskirjassaan (1998, 162-163) kuinka erityisoppilaan koulunkäynnin mahdollisimman varhainen tukeminen on tiedossa niin päättäjillä kuin alan ammattilaisillakin. Tarpeeksi ajoissa aloitetulla tukemisella saadaan parhaimmat lopputulokset. Laaja-alaista erityisopetusta lisäämällä olisi paremmat mahdollisuudet ennalta ehkäistä ongelmien syntymistä, vähentää erityisluokille siirrettävien määrää sekä tehdä mahdolliseksi paluu erityisluokalta

yleisopetukseen. Jos laaja-alaista erityisopetusta tehdään yhdessä toisten erityisopettajien, koulupsykologien ja -kuraattorien kanssa, voidaan kehittää entistä parempia erityisopetuksen toimintamalleja.

Integraation onnistumiseen ei riitä pelkästään koulukokeilu ja tukitoimet. Luokanopettajan ammattitaitoinen ja henkilökohtainen panos olivat tärkeitä. Peruskoulun opettajan ja muun henkilökunnan riittävä tietämys dysfasiasta oli ratkaisevaa dysfaattisen lapsen integraation kannalta. Kielihäiriöiset lapset on integroitu usein ilman tukitoimia yleisopetukseen tai sijoitettu heille sopimattomaan opetukseen. Dysfaattisten lasten lukumäärä on lisääntynyt, koulujärjestelyihin ei ole kuitenkaan kaikissa kunnissa panostettu riittävästi. Dysfasialasten parissa työskentelevät tarvitsevat lisää tietoa ja koulutusta dysfasiasta ja sen vaikutuksesta heidän oppimiseensa. (Elo 1999, 117.)

Integraation käytännön toteutumisessa ilmenee myös paljon ongelmia. Puhelihäiriöiset lapset ovat epätasa-arvoisessa asemassa jo siinä, miten saavat apua ennen kouluikää tai miten asiantuntevia opettajia koulussa sattuu olemaan. (Murto 1992, 62.) Negatiivisia asenteita integraatiota kohtaan, ovat lisänneet kokemukset hätköidyistä, ilman riittävää valmistelua ja tukitoimien suunnittelua toteutetuista integraatioista (VIERIKARI erityisopetus 1994, 18).

Vain lievimmän dysfaattiset lapset saattavat selviytyä peruskoulun yleisopetuksessa, ja tämä edellyttää tietenkin, että heille on järjestetty riittävästi tukitoimia. Yleisopetuksen luokan oppilasmäärä ei saisi olla suuri, ja erityisopettajan tuki olisi toivottavaa. (Siiskonen 1993, 51.) Tutkimustulokset tukivat edellä esitettyjä painotuksia.

Seppovaara (1998, 164) painottaakin, kuinka kaikesta huolimatta tulee muistaa, että aina tulee olemaan oppilaita joiden kohdalla integraatio ei ole tarkoituksenmukaista. Näiden oppilaiden sijoittaminen erityisluokkiin tai erityiskouluihin tulee

harkittavaksi vaihtoehdoksi, silloin oppilas saisi rauhoittua opiskelemaan omien edellytystensä mukaan vähemmän leimattuna.

Inklusiolla tarkoitetaan, että kaikki oppilaat ovat täysoppineita jäseniä, eivätkä vierailijoita/matkailijoita yleisopetukseen. Integraation ja inklusion suurin ero on, ettei inklusiivisessa ympäristössä olevaa lasta ole milloinkaan segregoitu. (Fox & Yesseldyke 1997, 81; Jylhä 1999, 93). Inklusion tarkoituksena on luokkayhteisö, jossa jokainen oppilas voi menestyä. Erityisopettaja on ensisijaisesti vastuussa erilaisen oppijan tavoitteista ja sopeuttamisesta. Luokassa annetaan lisäpalveluita, joilla ohjataan ja autetaan kaikkia oppilaita. Inklusio on etukäteissuunnitelma oppilaan tulevaisuudesta, jotta opiskelujatkumo säilyisi. (Yell 1995, 389-394.) Erityisopettaja on erittäin tärkeänä apuna suunniteltaessa opintokokonaisuuksia ja oppitunteja. Erityisopettajalla on kyky katsoa asioita pidemmälle, kuin yleisopetuksen opettajilla. (Zigmond 1995, 124.)

Inklusiossa paikallinen koulu pyrkii järjestämään kaikille oppilailleen heidän tarvitsemansa opetuksen, oppilaan kyvyistä, taidoista ja ominaisuuksista riippumatta (Haaja 1997, 14). Koulun laatutason nostaminen vaatii uusia yleisopetuksen opetusmenetelmiä, toimintamalleja sekä työskentelytapoja. Avoimuutta ja joustavaa toiminnallisuutta tukeva oppimisympäristö rohkaisee ottamaan vastuuta koko koulun oppilaista ja oppimistuloksista. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 136.)

Tämä tutkimus kertoi dysfaattisten lasten koulusiirroista. Vastaisuudessa voisi tutkia, miten toiset erityislapsen sijoittuvat kouluihimme? Integraatio ja segregatio ovat tuttuja käsitteitä käytännössä, mutta miten on inklusion laita? Tulevaisuuden tavoitteet, haasteet ja muutokset ovat meidän kasvattajien käsissä. Tehkäämme niistä onnistuneita ja olkaamme esimerkkinä nuoremmille! Lapsen eivät omaksu asenteitaan vain toisiltaan, vaan myös kaikilta elinympäristönsä aikuisilta (Virtanen 1999, 6).

LÄHTEET

- Aaltonen, T. 1993. Kuntoutus tukee kehittymistä. Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski U. (toim.) *Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus*. Forssa: Forssan kirjapaino Oy, 37-41.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. *Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö*. Porvoo: WSOY.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1993. *Koululainsäädännön käsikirja*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Aram, D. M., Morris, R. & Hall, N. E. 1993. Clinical and research congruence in identifying children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 580-591.
- Bernstein, D. K. & Tiegerman E. 1993. *Language and communication disorders in children*. New York: Merrill.
- Elo, T. 1999. Kuntien on panostettava dysfaattisten lasten opetuksen järjestämiseen. Teoksessa Ikonen O. (toim.) *Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*. 3/1999, 117.
- Fox, N. E. & Ysseldyke, J. E. 1997. Implementing inclusion at the middle school level: lessons from a negative example. *Exceptional Children*. Vol. 64. No. 1 s.81-98.
- Haaja, P. 1997. Kohti inklusiivista kasvatusta? *Erityiskasvatus* 3/1997, 14-15.
- Happonen, H. & Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma; malleja ja menetelmiä. Teoksessa Ikonen O. (toim.)

Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. 3/1999, 18.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka

1. Erityispedagogiikka tieteenä. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S. 1998. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki:

Kirjayhtymä Oy, 176-222.

Hirsjärvi, S. 1998. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, S.,

Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy,

117-166.

Hyytiäinen-Ruokokoski, U. & Rajala, S. 1993. Dysfaattisen lapsen puheterapia.

Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski, U. (toim.) Dysfasia. Kielenkehityksen

erityisvaikeus. Forssa: Forssan kirjapaino Oy, 59-73.

Härkönen, I. 1996. Dysfaattinen lapsi koulussa: kokemuksia eräästä

dysfasialuokasta. Teoksessa Ponsila, M-L. & Siirilä, T. (toim.) Lasten kielihäiriöt

ja autismi: Haasteita kuntoutukselle ja opetukselle. Helsinki: Yliopistopaino, 68-

75. (Suomen logopedis-foniatriksen yhdistyksen julkaisuja)

Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa Ladonlahti, T.,

Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Porvoo: WSOY,

216-231.

Jansson-Verkasalo, E. & Söderholm, S. 1998. Terapeuttisuus

kommunikaatiohäiriöisten kuntoutuksessa. Teoksessa Launonen K. &

Korpijaakko-Huuhka A-M (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä,

ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsingin yliopisto: Lahden

tutkimus- ja kolutuskeskus, 251-270.

Johnson, B. A. 1996. Language disorders in children: an introductory

clinicalperspective. Albany, New York: Delmar.

Jylhä, I. 1999. Kohti inklusiota; integraatio- ja sosiaalipedagogiikan teoriasta käytäntöön. Teoksessa Ikonen O. (toim.) Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. 3/1999, 93.

Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 66-101.

Korhonen, T. 1995. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Porvoo: WSOY, 151-208.

Korkman, M. 1995. Lasten kielellisistä häiriöistä. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman M. & Riita, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Porvoo: WSOY, 120-150.

Korpilahti, P. 1998. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa Launonen K & Korpijaakko-Huuhka A-M (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 39-58.

Leonard, L. B. 1998. Children with specific language impairment. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press cop.

Leskinen, M. 1999. Lapsen kehityksen tukeminen yhteistyössä vanhempien kanssa. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Porvoo: WSOY, 24-38.

Mahony, M. 1997. Small Victories in an Inclusive Classroom. Educational Leadership. Vol. 54, Issue 7, s.59-62.

Malmi, M. 1998. Kuntoutuksen poluilla. AFASIA 5/1998, 15.

Mamlin, N. 1999. Despite Best Intentions: When inclusion fails. The Journal of

Special Education. Vol. 33/NO. 1/1999, s.36-49.

- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: WS Bookwell Oy.
- McCormick, L. & Schiefelbusch, R. L. 1990. Early language intervention: an introduction. New York: Merrill.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja Kasvatus 21 (4), 241-245.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Murto, P. 2000. Sama koulu voisi sopia kaikille. HS 28.2.2000, A5.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja Kasvatus 2/2000, 159-170.
- Naukkarinen, A. 1998. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 281.
- Paul, R. 1995. Language disorders from infancy through adolescence: assessment & intervention. St.Louis (Mo.): Mosby.
- Paukku, R. 1998. Minä, sinä, me. Dysfaattisen lapsen ihmissuhteet. AFASIA 6/1998, 30-31.
- Pietiläinen, E. 1998. Kokonaisnäkemystä vammaisten lasten palveluihin. Teoksessa

- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) Poikkeava vai erityinen?
Porvoo: WSOY, 330-340.
- Pulli, T. 1993. Viittomin viestiminen. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Erilainen oppija
2. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Porvoo: WSOY,
70-92.
- Rantala, S.-L. & Hällback, H. 1993. Lasten kehityksellisen dysfasian
diagnosoinnista. Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski, U. (toim.) Dysfasia.
Kielenkehityksen erityisvaikeus. Forssa: Forssan kirjapaino Oy, 13-24.
- Rönty, S. 1999. Moniammatillinen yhteistyö: tarusta totta. Teoksessa Ikonen O.
(toim.) Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. 3/1999, 24.
- Salo, E. 1999. Dysfasia. Vaikeus omaksua ja hallita kieltä. AFASIA 1/1999. 11.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla.
Jyväskylä: Gummerus.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen - aina tarkkislainen? Historiallis-
prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977-94.
Helsinki: Helsingin yliopisto, tutkimuksia 192.
- Siiskonen, T. 1993. Dysfaattisen lapsen opetus. Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski,
U. (toim.) Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. Forssa: Forssan kirjapaino
Oy, 50-58.
- Tuovinen, S. 1995. DYSFASIA - Oireyhtymän kielellis-kognitiivisten ongelmien
kuvausta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Van Balkom, H. 1991. The communication of language impaired children.
Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- VIIKERI erityisopetus. 1994. Teoksessa Virtanen P. (toim.) Helsinki: Opetushallitus.
sivut 12-45.

- Virtanen, P. 1999. Kohti yhteistä koulua kaikille. Teoksessa Ikonen O. (toim.)
Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto. 3/1999, 6-7.
- Wallach, G. P. & Butler, K. G. 1994. Language learning disabilities in school-age
children and adolescents: some principles and applications. New York:
Macmillan College Publishing Company.
- Weiss, A. L. & Nakamura, M. 1992. Children with normal language skills in
preschool classrooms for children with language impairments: Differences in
modeling styles. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 64-70.
- Yell, M.L. 1995. Least restrictive environment, inclusion, and students with
disabilities: a legal analysis. *The Journal Of Special Education* vol. 28/NO.
4/1995, 389-404.
- Zigmond, N. 1995. Inclusion in Pennsylvania: Educational Experiences of Students
with Learning Disabilities in One Elementary School. *The Journal of Special
Education*. Vol. 29/NO.2/1995, s.124-132.

Liite 1: kyselylomake huoltajille
Jyväskylässä 25.11.1999

Hyvät huoltajat!

Soitin Teille syyskuun lopussa, jolloin lupauduitte osallistumaan tekemääni tutkimukseen. Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa ja teen parhaillani pro gradu -tutkielmaa. Tutkielmani käsittelee dysfaattisten lasten koulusiirtoja koulusta oman kunnan kouluun. Tavoitteena on tutkia koulusiirtoprosessia ja ennen kaikkea sitä, millaisia tukitoimia on tarvittu, jotta lapsenne on voinut siirtyä valtion erityiskoulusta oman kunnan kouluun.

Kaikki lastanne koskevat tiedot tulevat vain minun käyttöni, pysyvät täysin salaisina eikä oikeita nimiä käytetä. Tutkielmani ohjaajana yliopistolla toimii dosentti Liisa Vainio.

Vastatkaa kysymyksiini mahdollisimman *aidosti, laajasti, rehellisesti ja suorasukaisesti*. *Voitte jatkaa vastauksianne* paperin toiselle puolelle tai erilliselle paperille.

Jos mahdollista, voisitteko palauttaa vastauksenne noin kuukauden sisällä, jotta tutkielmani tekoon ei kuluisi kohtuuttomasti aikaa.

KIITOS jo etukäteen. Vastauksianne odotellen.

Vastaan mielelläni kysymyksiinne,

Marjo Välimäki

Keskikatu 18 b 34

40700 Jyväskylä

p. 014-216236, 050-3592024

e-mail: mavalima@st.jyu.fi

TAUSTATIEDOT

1. Lapsi ja hänen perheensä

Lapsen nimi _____
 Syntymäaika ja -paikka _____
 Osoite _____
 Puhelinnumero _____
 Äidin nimi _____
 Osoite _____
 Puhelinnumero _____
 Isän nimi _____
 Osoite _____
 Puhelinnumero _____

Vanhemmat avioliitossa __ avoliitossa __ eronneet (vuosi) __ yhteishuoltajuus __
 yksinhuoltajuus __
 Lapsen lähin omainen? _____

Lapsen sisarukset, (syntymävuosi)? _____

Milloin lapsen dysfasia todettiin? _____
 Mikä oli tällöin dysfasian vaikeusaste? lievä _____ vaikea _____ erittäin vaikea _____

2. Lapsen varhaisvuodet

Missä lapsi vietti vuodet ennen kouluikää (päiväkoti, perhepäivähoito, minkälainen ryhmä, mahdollinen esikoulu, missä)? _____

Mitä terapiaa lapsi sai ennen kouluikää (puhe-, musiikki-, toiminta-, fysio-, missä, kuinka usein, kenen kustantamana)? _____

3. Peruskoulun aloitus

Kuluuko lapsi pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin (11v.)? _____
 Kuinka vanhana lapsi aloitti peruskoulun (vuosi)? _____
 Missä lapsi aloitti a)esikoulun, b)peruskoulun? (Missä kunnassa, yleis- vai erityisopetuksessa, minkälaisessa ryhmässä, oliko luokassa tukitoimenpiteitä esim. koulunkäyntiavusta, erityisopettaja?) Mitä vaikeuksia koulunkäynnissä ilmeni? _____

KOULU

4. Valtion erityiskoulu

Milloin lapsi siirtyi _____ kouluun? (monennelleko luokka-asteelle, minkälaiseen ryhmään, asuiko lapsi oppilaskodissa?) _____

Saiko lapsi terapiaa? (puhe-, musiikki-, toiminta-, fysio-, missä, kuinka usein, kenen kustantamana?) _____

Miten a)koulunkäynti, b)asuminen _____ koulussa sujui? (mikä oli helppoa, mikä vaikeaa?) _____

Mitä piditte _____ koulun henkilökunnan osaamisesta? (erityisopettajien, hoito- henkilökunnan, oppilashuollon ja muiden asiantuntijoiden työskentelystä?) _____

Tuettiinko lapsen koulunkäyntiä (esim. oppilashuollon henkilökunta) ? _____

Miten _____ koulua voitaisiin kehittää? (Mitä ideoita, parannusehdotuksia ja muutoksia Teillä olisi esittää?) _____

KOULUKOKEILU

5. Siirtokokeilu oman kunnan kouluun

Kuka/ketkä ehdottivat koulukokeilua? _____

Milloin lapsi oli koulukokeilussa? _____

Missä koulukokeilu tapahtui? (Missä kaupungissa, monennelako luokka-asteella, minkälaisessa ryhmässä, yleis- vai erityisopetuksessa, oliko luokassa tukitoimenpiteitä?) _____

Miten koulukokeilu sujui? (Mitä ongelmia esiintyi, mitä hyviä puolia oli?) _____

Perheen palvelut ja tuen tarve koulukokeilun aikana (tilapäishoito, sijaisperhe, lomaperhe, yhteyshenkilö, psykologi, koulukuraattori, ohjaus ja neuvonta ym.)? _____

OMAN KUNNAN KOULUUN

6. Virallinen siirto omaan kuntaan

Milloin lapsen virallinen siirtopäätös tehtiin? _____

Minne siirto tehtiin? (Mihin kuntaan, kouluun, monennelleko luokka-asteelle, yleis- vai erityisopetukseen, minkälaiseen ryhmään?) _____

Tuki koulunkäyntiin (Mitä tukitoimenpiteitä hän sai/saa edelleen, suorituskykyyn ja taitoihin liittyvien alueiden vahvistaminen, koulunkäyntiavustaja, erityisopettaja ym.?) _____

Saako lapsi terapiaa? (puhe-, musiikki-, toiminta-, fysio-, missä, kuinka usein, kenen kustantamana?) _____

Miten koulun vaihto ilmeni lapsessa? _____

Mikä oli helpointa/vaikeinta siirtymisessä? _____

Miten perhe koki koulusiirron (huoltajat ja sisarukset)? Oliko koulusiirto onnistunut? Kuinka perheen elämä muuttui (esim. taloudellinen tilanne, tilakysymys)? _____

YHTEISTYÖ ASIANTUNTIJOIDEN KANSSA
--

7. Yhteistyö

Kuka kutsui koolle koulusiirtopalaverit, missä ne pidettiin? _____

Keitä koulusiirtopalavereihin osallistui? Mistä siellä puhuttiin? _____

Miten palavereissa vastattiin huoltajien kysymyksiin, kuultiinko oppilaan mielipidettä? _____

Mitä Teille jäi koulusiirtoprosessista päällimmäisenä mieleen? _____

Mitä neuvoja tahtoisitte antaa tulevaisuuden koulusiirtoja varten? (Mihin tulisi erityisesti kiinnittää huomiota? Minkä saa jättää vähemmälle huomiolle?) _____

Perheen palvelujen ja tuen tarpeet tällä hetkellä (omaishoidon tuki, kotipalvelu, koulukuraattorin ja psykologin palveluita, vammaispalveluasetuksen mukainen laki, kuten ohjaus ja neuvonta yhteyshenkilö, sisarusten huomioiminen ym.?) _____

Lapsen tämänhetkinen elämäntilanne (ihmissuhteet, harrastukset ja vapaa-aika, tukeminen, onko kuntoutussuunnitelma, palvelusuunnitelma ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma voimassa?) _____

Sosiaalipalvelut ja sosiaaliturva (sosiaalitoimen järjestämä kurssitus ja valmennus, muut palvelut, taloudellinen tuki: KELA:n etuudet ja muu toimeentuloon liittyvä sosiaaliturva) _____

Mitkä ovat lapsen nykyisen opettajan yhteystiedot?

Nimi _____ Koulu _____

Koulun puhelinnumero _____

Litte 2 : Kyselylomake opettajille

Jyväskylässä 4.10.2000

Hyvä opettaja!

Soitin Sinulle alkuviikosta, jolloin lupauduimme osallistumaan tekemääni tutkimukseen. Opiskelen Jyväskylän yliopistossa erityispedagogiikkaa ja teen parhaillani pro gradu - tutkielmaa. Tutkielmani käsittelee dysfaattisten lasten koulusiirtoja . koulusta oman kunnan kouluun. Tavoitteenani on tutkia koulusiirtoprosessia ja ennen kaikkea sitä, millaisia tukitoimia on tarvittu, jotta lapsi on voinut siirtyä valtion erityiskoulusta oman kunnan kouluun.

Lapsen huoltajat ovat vastanneet minulle lähes samanlaiseen kyselyyn. Kaikki vastaukset tulevat vain minun käyttööni, pysyvät täysin salaisina. Tutkielmani ohjaajana yliopistolla toimii dosentti Liisa Vainio.

Vastaathan kysymyksiini mahdollisimman *laajasti, rehellisesti ja suorasukaisesti*. *Voitte jatkaa vastauksianne* paperin toiselle puolelle tai erilliselle paperille.

Mitä yksityiskohtaisemmin selvität tilannetta - sen parempi minulle!

Toivon että palautat vastauksesi **25.10.2000** mennessä, jotta tutkielmani tekoon ei kuluisi kohtuuttomasti aikaa.

KIITOS jo etukäteen. Vastauksianne odotellen.

Vastaan mielelläni kysymyksiinne,



Marjo Välimäki

Keskikatu 18 b 34

40700 Jyväskylä

p. 014-216236, 050-3592024

e-mail: mavalima@st.jyu.fi

KOULUKOKEILU

1. Siirto oman kunnan kouluun

Olitko opettajana mukana jo koulukokeiluvaiheessa? ___ kyllä ___ ei (Jos et ollut, siirry seuraavalle sivulle.)

Keiden kanssa keskustelit mahdollisesta koulukokeilusta? (Kuka sitä ehdotti, mistä puhuitte, kuultiinko kaikkien mielipiteitä?) _____

Missä koulukokeilu tapahtui? (Monennellako luokka-asteella, minkälaisessa ryhmässä, yleis- vai erityisopetuksessa, oliko luokassa tukitoimenpiteitä esim. koulunkäyntiavustaja?) _____

Miten koulukokeilu sujui? (Mitä ongelmia esiintyi, mitä hyviä puolia oli?) _____

OMAN KUNNAN KOULUUN**2. Virallinen siirto omaan kuntaan**

Minne koulusiirto tehtiin? (Mihin kuntaan, kouluun, monennelleko luokka-asteelle, yleis- vai erityisopetukseen, minkälaiseen ryhmään?) _____

Miten koulunvaihto ilmeni oppilaassa? _____

Miten dysfaattisen oppilaan opiskelu nyt sujuu, erottuuko hän toisista oppilaista? (Missä ilmenee ongelmia, vaikeuksia, minkälaisissa tilanteissa, miten?) _____

Miten koulunkäyntiä tuetaan? (Mitä tukitoimenpiteitä oppilas sai/saa edelleen, suorituskykyyn ja taitoihin liittyvien alueiden vahvistaminen, tukiopetus, koulunkäyntiavustaja, erityisopettaja ym.?) _____

Millaisia sosiaalisia ongelmia lapsella ilmenee? (Käykö hän koulukuraattorin tai -psykologin vastaanotolla, kuinka usein?) _____

OMA OSAAMINEN**3. Miten koet oman osaamisesi opettajana tässä tilanteessa?**

Miten koet tilanteen, kun luokkaasi on integroitu dysfaattinen oppilas? (Mikä aluksi pelotti, ihmetytti? Mitkä olivat vahvuutesi? Entä nyt?) _____

Millaisia valmiuksia olet saanut työhösi? Oletko ollut yhteydessä _____ koulun ohjaaviin opettajiin, muuhun henkilökuntaan? (Minkälaisissa asioissa, miksi?) _____

Miten olet kouluttautunut lisää erityisoppilaan integroinnin edistämiseksi? (Minkälaisilla kursseilla, missä, kuinka usein?) _____

Mitä olet pitänyt kursseista? (Minkälaiselle kurssille aiot osallistua seuraavaksi?) _____

YHTEISTYÖ ASIANTUNTIJOIDEN KANSSA**4. Yhteistyö**

Kuka kutsui koolle koulusiirtopalaverit, missä ne pidettiin? _____

Keitä koulusiirtopalavereihin osallistui? Mistä siellä puhuttiin? _____

Miten palavereissa kuultiin mielipiteitäsi? _____

Mitä sinulle jäi koulusiirtoprosessista päällimmäisenä mieleen? _____

Mitä neuvoja tahtoisit antaa tulevaisuuden koulusiirtoja varten? (Mihin tulisi erityisesti kiinnittää huomiota? Minkä saisi jättää vähemmälle huomiolle?) _____
