

OPPIA YHTEISTYÖSTÄ - YHTEISTYÖN OPPIA

**Toimintatutkimus harjaantumisoppilaiden ja yläasteen
seitsemäsluokkalaisten yhteisiltä kotitaloustunneilta**

Liisa Salminen

**Pro gradu- tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Erityispedagogiikan laitos
Kevät 1997**

TIIVISTELMÄ

Liisa Salminen
Pro gradu- tutkielma
Oppia yhteistyöstä - Yhteistyön oppia
Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos
75 sivua

Tämän laadullisen toimintatutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaista oli yhteistyö, kuka oppi, miten ja missä, sekä millaista oli vuorovaikutus, kun erilaisina pidetyt kehitysvammaiset oppilaat saivat mahdollisuuden työskennellä yhdessä ei-vammaisten ikäistensä kanssa.

Kohdejoukkona oli kolme kehitysvammaista ja seitsemän ei-vammaista seitsemäsluokkalaista koillismaalaista poikaa ja tutkimusympäristönä uusi yläasteen koulu. Tutkimukseen käytettiin aikaa yksi lukuvuosi ja sen aikana tunneilla työskenteli kaksi opettajaa.

Tutkimusmenetelminä oli osallistuva havainnointi sekä oppilaiden, vanhempien ja kotitalousopettajan haastattelut.

Tuloksista kävi ilmi, että aluksi vammaiset tarkkailivat hiljaisina, jolloin tuskin päästiin työn alkuun. Tarkkailemalla he pääsivät mukaan porukkaan ja muista mallia ottamalla oppivat vähitellen suoriutumaan työtehtävistä. Tarkkailu auttoi molempia ryhmiä sosiaalisessa sopeutumisessa. Kun oli tutustuttu ja tultu hyväksytyksi, alkoi yhteistyö ja vuorovaikutus keväällä olla luonnollisempaa.

Tutkimuksen positiiviset tulokset ovat vain suuntaa-antavia, koska tutkimusta toistettaessa tulokset saattavat muodostua erilaisiksi oppilasryhmien erilaisuudesta ja muista olosuhteista johtuen. Tutkimus antaa osaltaan kuitenkin uskoa yhdessä oppimisen onnistumiseen.

Vaikka vuoden 1985 peruskoululaki oli kehitysvammaisille merkittävä askel kohti tasa-arvoa, jäi vanhemmille, opettajille, järjestöille ja ennen kaikkea päättäjille paljon työtä kaikille yhteisen koulun aikaan saamiseksi.

Avainsanat: oppiminen, opetus, kasvatus, integraatio

ESIPUHE

Vuoden 1985 peruskoululaki oli vammaisille yksi tärkeä askel kohti tasa-arvoa koululaisena; pääsiväthän he silloin oikeutettuina, velvollisina, joidenkin mielestä "pakotettuina" kouluun. Laki kuitenkin jakaa vammaiset yhä omiin lokeroihin, erilleen omasta ikäluokastaan, aina vamman mukaan. Vielä jää liikaa vanhempien ja opettajien kokemusten, innostuksen ja toisaalta hyväntahtoisuuden varaan saada aikaan tavallisuudesta poikkeavia järjestelyjä.

Yhteiskunnallisen kehityksen myötä vammaisille tarjoutuu yhä enemmän mahdollisuuksia elää omaa elämäänsä koulun jälkeen ei-vammaisten joukossa. Monilla, etenkin pienillä paikkakunnilla - voisi sanoa olosuhteiden pakosta onneksi - kehitysvammaiset lapset ovat päivähoitossa sijoitettuna tavallisiin lapsiryhmiin. Tuntuisi luonnolliselta, että koulukin voisi olla paikka, jossa jatkettaisiin näiden yhdessäelämistaitojen harjoittelua.

Erityiskoulujen - ja luokkien turvallinen ympäristö ei mielestäni anna juuri niitä tärkeitä selviytymisvalmiuksia, joita vammaisen ja ei-vammaisen tarvitsee sopeutuakseen tavalliseen yhteiskuntaan. Kiinnitämme liikaa huomiota diagnooseihin, mikä invalidisoi meidät ajattelemaan vammakeskeisesti. Siitä taas seuraa lokeroituminen ja eristäytyminen. Samalla jää oppijoiden sekä kaikkien opettajien - kouluyhteisön - voimavarat hyväksikäyttämättä yhteistyön ja sopeutumisen edistämiseksi.

Itse jo pitkään erityisluokanopettajana toimineena olen joutunut miettimään, miten valmennan vammaisia tulevaan elämään koulun jälkeen. Vielä tärkeämmäksi näen, miten valmennan ei-vammaisia selviytymään pienen vammais-vähemmistön kanssa? Mahdollisuutena pidän ainoastaan ei-vammaisten ja vammaisten yhteen saattamisen. Omista kokeiluistani on itselleni kertynyt positiivisia kokemuksia, joskin tiedostan hankaluudetkin.

Useimmiten ne ovat itselleni olleet kokemattomuudesta, tiedon puutteesta ja ennakkoluuloista johtuvaa epävarmuutta..

Yhdestä tällaisesta yhdessätyöskentelyn kokemuksesta on laadittu tämä pieni ja suppea, Koillismaan oloissa toteutettu subjektiivinen, mutta tosi tutkielma. Haluan tämän välittävän ennakkoluulottomuutta, positiivisuutta ja kokeilumieltä muillekin.

Yhteistyö on voimaa, sanotaan. Yhteistyöstä kiitos kuuluu myös Kuusamon kunnan koulutoimelle, joka on suhtautunut myönteisesti ja tarpeeksi väljästi koulurakenteiden rikkomiseen. Kiitos ennen kaikkea oman kouluni kaikille ihmisille erilaisuuden hyväksynnästä ja ennakkoluulottomuudesta. Niinpä tämäkin kokeilu saattoi alkaa ilman raskasta byrokratiaa.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

1	KESTÄVÄN KEHITYKSEN KOULU - JOHDANTO	1
2	INTEGRAATIO - YHTEISTYÖN EDELLYTYS	7
2.1	Peruskoululaki	7
2.2	Integraatio on mahdollisuus	7
2.3	Integraatio julkisessa keskustelussa	10
2.4	Integraatio kouluryhmänä	14
2.5	Integraatio opetuksessa	15
2.6	Integraatio ja Lifelong Learning	17
2.7	Kyselytutkimus integraatiosta	20
3	TEHDÄÄN YHDESSÄ - TUTKIMUSMENETELMÄT	23
3.1	Toimintatutkimus	23
3.2	Tietojenkeruu	24
3.2.1	Havaintopäiväkirja	25
3.2.2	Haastattelut	25
3.3	Oppimisympäristö	27
3.3.1	Kotitalous integraatioaineena	28
3.3.2	Kaksi opettajaa -systeemi	30
3.3.3	Tutkimuksen kohdejoukko	31
3.3.3.1	Vammaiset oppilaat	32
3.3.3.2	Ei-vammaiset oppilaat	36
4	TARKKAILUSTA YHTEISTYÖHÖN - TUTKIMUKSEN TULOKSIA	37
4.1	Havaintopäiväkirja	38
4.1.1	Syyslukukaudella	38
4.1.1.1	Tarkkailemalla osaksi porukkaa	38
4.1.1.2	Rutiinit	39
4.1.1.3	Yhteistyö	40
4.1.1.4	Kohti luonnollisempaa yhteistyötä	41
4.1.1.5	Pohdintaa päiväkirjan sivuilta	42
4.1.2	Kevätlukukaudella	44
4.1.2.1	Yhteistyössä oppiminen	44
4.1.2.2	Vuorovaikutus yhteistyössä	46
4.1.2.3	Rutiinit	47
4.1.2.4	Pohdintaa tarkkailupäiväkirjan sivuilta	47
4.2	Oppilaiden haastattelut	49

4.2.1	Miten ryhmä koettiin	49
4.2.2	Mitä opit yhteistyössä vammaisen kanssa	50
4.2.3	Mitä vammaisen oppi ei-vammaiselta	50
4.2.4	Integraatiosta	51
4.3	Vanhempien haastattelut	52
4.3.1	Integraatio	53
4.3.2	Mitä kehitysvammainen oppii	54
4.3.3	Mitä ei-vammainen oppii	55
4.4	Kotitalousopettajan haastattelu	55
4.4.1	Integraatio	56
4.4.2	Yhdessä oppimisesta	56
4.4.3	Vuorovaikutus ryhmien kesken	57
4.4.4	Opettajan pohdintoja haastattelussa	58
5	"TOTTUISI AINAKIN ERILAISIIIN"- ARVIOITA - POHDINTAA	60
6	LÄHTEET	68
7	LIITTEET	73
	Liite 1	73
	Liite 2	75

1 KESTÄVÄN KEHITYKSEN KOULU - JOHDANTO

Tämä on tutkielma kolmen harjaantumisoppilaan ja seitsemän ei-vammaisen seitsemäsluokkalaisen yhteisistä kotitaloustunneista lukuvuonna 1994 - 1995. Tutkimus toteutettiin yhden lukuvuoden aikana koillismaalaisessa, vuoden 1993 alussa valmistuneessa yläasteen koulussa, johon sijoituivat myös harjaantumisopetuksen tilat.

Uuteen kouluun muutettaessa pääsivät Kuusamon harjaantumiskoululaiset ensimmäistä kertaa saman katon alle ei-vammaisten oppilaiden kanssa. Päivittäiset tapaamiset käytävillä ja ruokailussa sekä muut yhteiset tilaisuudet tutustuttivat erilaiset oppilaat ja opettajat luonnollisella tavalla toisiinsa. Alusta asti toivottiin yläasteen opettajien järjestävän uusille seitsemäsluokkalaisille tutustumiskäyntejä harjaantumisopetuksen tiloihin. Samalla saatiin tilaisuus tutustuttaa ei-vammaiset oppilaat opettajineen syvemmin kehitysvammaisuuteen, opetusmenetelmiin ja opetuksen tavoitteisiin.

Kehitys oli siis mennyt eteenpäin ja uusi koulu antoi hyvät puitteet meille kaikille opiskeluun. Uusia koulukohtaisia opetussuunnitelmia laadittaessa tehtiin vanhempain illassa kysely harjaantumiskoulun oppilaiden vanhemmille.

Kyselyyn vastasi viisitoista (15) vanhempaa, kun koulun oppilasmäärä oli kaksikymmentä (20), (yhdet sisarukset). Vanhemmat antoivat vastauksia yleensä useampiin luokkiin.

Tulokset luokiteltiin vastausten perusteella seuraavasti:

TAULUKKO 1. "Mitä haluaisit koulussamme lapsellesi opetettavan?" Lähde: Torangin koulun OPS, 1994 - 1995, osa IV, harjaantumisopetus, 2 - 5.

Opetettava asia	%	Vastauksia kpl
Käytännön läheisyys	67	10
Yhteistyö	47	7
Ympäristöön ja yhteiskuntaan tutustuminen	40	6
Arvot ja asenteet	33	5
Itsetuntemus	20	3
Tiedollinen opetus	13	2

Käytännön taitojen oppiminen (67%):

- oppia elämään arkiasioiden kanssa
- opiskelu elämää varten
- kotitalous
- kädentaitojen kehittäminen
- puutyöt
- omista tavaroista huolehtiminen

Yhteistyö (47%):

- kodin ja koulun välinen yhteistyö
- muiden vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö
- yläasteen kanssa tehtävä yhteistyö
- kanssakäymisen lisääminen ns. normaalien lasten kanssa

Ympäristöön ja yhteiskuntaan tutustuminen (40 %):

- erilaisiin työpaikkoihin tutustuminen
- retket ympäristöön
- asioiminen eri virastoihin
- erilaisiin ja eri-ikäisiin ihmisiin tutustuminen
- liikennekäyttäytyminen
- asiointi kaupoissa

Arvot ja asenteet (33 %):

- kyky huomioida toiset
- isänmaan, kodin ja uskonnon arvostus
- ympäristönsuojelu
- erilaisuuden hyväksyminen ja ennakkoluulottomuus
- koulukäyttäytyminen
- myönteinen suhtautuminen oppimiseen

Itsetuntemus (20 %)

- itseilmaisun kehittäminen
- oppia nauttimaan positiivisista kokemuksista
- oman rajallisuuden huomaaminen
- hyvän itsetunnon kasvattaminen
- lapsen persoonallisuuden hyväksyminen
- lapsen kannustaminen ja tukeminen

Tiedollinen opetus (13 %)

- luku- ja kirjoitustaito
- matematiikka

Vanhempien toiveita voidaan pitää varsin tavallisina, asiantuntevina ja realistisina. Se taas johtaa siihen, että opettajienkin tulee pitää oppilaitaan tavallisina ja opetuskin tulisi olla tavallista. Opetussuunnitelmassa koko koulun yhteinen rehtori kirjoittaakin puheenvuorossaan muun muassa seuraavaa:

"Harjaantumisopetus tähtää toiminnassaan vanhempien toiveiden mukaisesti käytännönläheisyyteen, yhteistyöhön, itsetuntemuksen lisäämiseen sekä opetuksen ja toiminnan yhteiskuntaan ja ympäristöön sitomiseen. Tavoite on, että oppilas harjaantuu oman elämän hallintaan ja jokapäiväisissä toiminnoissa selviytymiseen. Toiminta ja opetus pyritään yhdentämään yläasteen yleisopetukseen mahdollisimman paljon. Myös yhteistyö Kankaan

koulun ja yleisopetuksen ala-asteiden koulujen kanssa pidetään tiiviinä”
(Torangin koulun opetussuunnitelma, osa IV, harjaantumisopetus, 1.)

Integrointiajatusten kirjaamista opetussuunnitelmaan pidän ensiarvoisen tärkeänä, onhan se kaiken toiminnan perusta ja antaa etenkin taloudellisissa kysymyksissä ikäänkuin luvan erilaisille opetusjärjestelyille. Tunteja suunnitellessa alkoi mielessäni itämään vielä yksi kehittämis-ajatus: vammaisten ja ei- vammaisten yhdessä oppimisen mahdollisuus.

Kotitalouksikin piti opettaa, mutta miten? Itse olin jo pitemmän aikaa pohdiskellut oppilaideni opiskelumahdollisuuksia. Tunsin vuosien aikana käyttäneeni kaikki temput jo moneen kertaan. Oppilailla oli oppimishalua ja -kykyä ja kiinnostus ei-vammaisten yläasteeseen silmiin pistävä. Miten tähän kaikkeen vastaisin?

Itselleni ja työyhteisölleni oli vuosien aikana kertynyt pieniä, positiivisia mutta niin tärkeitä integraatiokokemuksia. Halusin itselleni lisää integraation tiimoilta uusia haasteita ja kokemuksia. Lisäksi tunsin oppilailtani puuttuvan yhden kokemuksen ja se oli juuri vammaisten ja ei- vammaisten yhdessä oppimisen mahdollisuus.

”Torangin koulu - kestävän kehityksen koulu”. Mitä kestävää koulu voi antaa oppilailleen? Mitä kestävää vammaiselle voi koulussa opettaa? Mitä on se, mikä kestää koko elämän? Mitä kestävää ei-vammaiset voivat koulussa oppia? Voidaanko tätä jotain kestävää opettaa yhtäaikaan molemmille? Mitä silloin opitaan, kuka oppii ja miten? Näitä mietiskelin.

Oma vastaukseni kysymyksiin on elämisen taidot; ne taidot, joilla selvitään elämän erilaisissa mutta nykyään niin tavallisissa tilanteissa. Haluaisin antaa kokemuksia, jotka antavat ymmärrystä ja kestävyyttä sietämään eri kulttuureista johtuvia outoja ihmisiä, tapoja - yleensäkin kaikkea, mikä poikkeaa valtaväestöstä. Tasa-arvon ymmärtää vasta kun on kokenut

erilaisuuden ja siitä saa tietoa vain itse kokemalla, näkemällä ja siten elämän kokemusta hankkimalla. Eikä taaskaan voi jättää ei-vammaisia ilman näitä kokemuksia.

Jo tätä tutkimusta edellisellä vuonna oli vastaavanlainen kokeilu koulullamme. Positiivisista kokemuksista innostuneina päätimme jatkaa opetusta. Itselle ja muille todisteeksi kaiken onnistumisesta syntyi sitten tämä tutkielma. Taas aloitettiin varovasti, parhain mahdollisin tukitoimin: kaksi opettajaa työskenteli samanaikaisesti oppilaiden kanssa. Tuntien aikana tarvittaviin tukitoimiin - eriyttämiseen, ohjaamiseen ja neuvomiseen - arveltiin jäävän näin aikaa. Molemmilla opettajilla ennakoitiin myös olevan oppimista toinen toisiltaan. Yhteistyöhön halukas opettaja on aina ollut helppo saada yleisopetuksen puolelta - ”jos puhutaan erilaisuuden hyväksymisestä, täytyy sitä myös voida toteuttaa”, oli kotitalousopettajan mottona jo silloin edellisellä kerralla.

Tutkimuskohde on suhteellisen suppea; yksi luokka, jossa vammaisia vain kolme, seitsemän ei- vammaista ja aikaa yksi lukuvuosi. Päiväkirja - muistiinpanojen, oppilaiden, opettajan ja vanhempien haastatteluista materiaalia kuitenkin kertyi juuri tämän tutkimuksen verran.

Tarkoitukseni on kuvata luokkatilanteita kokonaisuutena. Kuitenkin, koska ymmärrän yleisen mielipiteen pitävän kehitysvammaista sopimattomana - ikäänkuin ei tarpeeksi ”osaavana” - ei-vammaisten opetukseen ja haluan saada muutosta siihen ajattelumalliin, tarkastelen tilanteita ehkä sen vuoksi aina enemmän harjaantumisoppilaan näkökulmasta. Subjekttiivisen kerronnan lisäksi käytän suoria lainauksia päiväkirjasta ja haastatteluista ja annan siten lukijalle kuvan todellisuudesta sekä mahdollisuuden omiin mielipiteisiin.

Tämän tutkimuksen alkusuunnitelma oli yleisopetuksen seitsemännen luokan kotitalouden opetussuunnitelma. Kokeilumielellä, oppilaan

tuntemuksella ja luovalla, käytännön maalaisjärjellä pyrittiin pääsemään parhaisiin mahdollisiin tuloksiin. Tutkimuksen tarkoitus on osoittaa vammaisten ja ei-vammaisten opetuksen järjestyvän ja onnistuvan yhdessä tukitoimin, mikä tässä tapauksessa oli kahden opettajan samanaikaisopetus.

Tuloksia tarkastellessani huomasin molemmilla oppilasryhmillä olevan paljon taitoja selvitä yhdessä. Toisen puutteet korvasivat toisen vahvuudet. Alkuhämmennyksen jälkeen ryhmän jäsenet alkoivatkin toimia järkevästi selviytyäkseen ongelmista toiminnassaan. Oli mielenkiintoista seurata myös oppilaiden sanallisen vuoropuhelun kehittymistä vuoden aikana.

Tuloksista kävi myös ilmi, että ei-vammaiset oppilaat tarvitsivat kokemuksia ja oikeata tietoa vammaisuudesta sekä molemmat ryhmät aikaa ja pikku vinkkejä yhteistyötaitojen ja yhdessätoimimisen harjoitteluun. Olisiko tässä haastetta aloittaa yhdessä oppiminen jo varhaisemmassa vaiheessa?

Tämä tutkimus toteutettiin onnellisten tähtien alla; olivathan molemmat opettajat halukkaita kokeiluun. Aikuisilla täytyykin olla sisäistettyä uskoa molempien oppilaiden hyviin puoliin, joista syntyvät mahdollisuudet, paljon positiivista ja realistista kannustamista eikä huumorikaan ole kiellettyä.

2 INTEGRAATIO - EDELLYTYS YHTEISTYÖLLE

2.1 Peruskoululaki

Vuoden 1985 peruskoululain voimaantullessa 1.8. saivat Suomen kehitysvammaiset lakisääteisen oikeuden käydä koulua. Tämän lain voimaan tultua alkoi normaaliuden periaate toteutua vammaisille lapsille. Osittain uudistettujen koululakien astuttua voimaan 1.2.1991 pyrittiin lisäämään kuntien päätösvaltaa kouluhallinnon ja opetuksen järjestämisessä. Vielä uudistettunakin laki on oppilaita erotteleva. Laki antaa vammautuneille, kehityksessä viivästyneille, tunne-elämältään häiriintyneille tai muiden syiden vuoksi sopeutumattomille vielä mahdollisuuden erityisluokkiin, jotka ryhmitellään erityisopetusta säätelevän asetuksen mukaisesti oppilaiden opetuksellisten tarpeiden mukaan (Koulusäädökset 1993, 36 a§, 31).

Peruskoulun ulkopuolelle jäivät lain voimaantulon jälkeen enää sellaiset kehitysvammaiset lapset, joiden kehitys tai henkinen toiminta on siinä määrin estynyt tai häiriintynyt, ettei lapsi voi saada opetusta peruskoululain mukaisesti. Tällaisen opetuksen yleinen suunnittelu, ohjaus ja valvonta kuuluu sosiaali- ja terveysministeriön alaisena sosiaalihuollukselle. (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977, 1 §, 3 §, 28 §). Nyt suunnitteilla olevaan koululakiin on kaavailtu oppivelvollisuuden saaminen myös vaikeammin kehitysvammaisille, mikä olisi koulukulttuurissa suuri muutos kohti kaikille yhteistä, tasa-arvoista koulua ja yhteiskuntaa.

Peruskoululaki ei anna ohjeita integraatiosta. Se antaa kuitenkin luvan järjestää opetusta myös koulun ulkopuolella (Koulusäädökset 1993, 12, 26 §). Käytännössä toteutus jää opettajien vastuulle ja harkintaan johtuen kunkin opettajan henkilökohtaisista arvoista.

2.2 Integraatio on mahdollisuus

Koululain mukaan oppilaat pyritään vielä jakamaan vammansa mukaisiin opetusryhmiin kuten edellä todettiin.

Pentti Murto viittaa Wolfensbergeriin teoksessaan ”Saako vammainen tulla kouluun” (1992, 26). Hänen mukaansa jos vammaiset työskentelevät vain vammaisten kanssa ja sosiaalistuvat vain keskenään, syntyy poikkeava osakulttuuri, joka kasvattaa tai liioittelee poikkeavuuden merkitystä.

Sen sijaan vammattomien ja vammaisten yhteensaattamisella on todettu olevan monenlaisia positiivisia vaikutuksia.

Vammattomat ikätoverit antavat tehokkaan kielenkäytön, käyttäytymisen, pukeutumisen ja sosiaalisten taitojen mallin ja koulunkäynti yhdessä ikätovereiden kanssa antaa mahdollisuuden suunnitelmalliseen ja spontaaniin ikätovereiden ohjaukseen, mikä ei yleensä ole mahdollista erityiskouluissa ja -luokissa, joissa kaikki lapset ovat vammaisia (Kehitysvammaisuus, 145).

Vielä tänä päivänäkin Moberg-Ikosen ajatukset integraatiosta tuntuvat ajankohtaisilta. Heidän mukaansa onnistuneessa integraatiossa vammaisen ja ei- vammaisen saavat yhtä paljon, eli erottavat raja-aidat murtuvat ja syntyy jokin uusi malli, jossa molemmat otetaan huomioon omine tarpeineen. Pedagogisessa mielessä integraatio ei ole vain erillisten osien yhteenjärjestämistä vaan yhteensulattamista. Integroinnissa syntyy jotakin uutta. (Moberg-Ikonen 1980, 52-56).

Edellä mainitussa Mobergin teoksessa Söder (1979) huomauttaa todellisen sosiaalisen integraation tarkoittavan sitä, että esimerkiksi kehitysvammaisen otetaan mukaan yhteiskunnalliseen elämään tasavertaiselta pohjalta. Hänen ei tarvitse kilpailla toisten kanssa, hänet tulee hyväksyä sellaisena kuin hän on, mutta hänelle on annettava

mahdollisuus ottaa osaa yhteiskuntaan samanlaisilla ehdoilla kuin ei-vammaiset. (Moberg - Ikonen 1980, 52-56).

Seamus Hegarty (1987) ottaa integraatioon moraalisen kannan pitäen sitä eettisenä kysymyksenä. Integraatiossa on hänen mukaansa kyse yksilön oikeuksista ja yhteisön halukkuudesta tunnustaa nämä oikeudet. On oltava 1) oikeus koulutukseen, 2) oikeus opetuksellisten oikeuksien tasa-arvoon sekä 3) oikeus yhteisössä osallistumiseen. Näiden tiedostaminen ei vielä ole integraatiota, mutta on askel sitä kohti. Tarvitaan käytännön vaikeuksista riippumatonta toteutusta. (Hegarty 1987, 60-63.)

"Kohti yhteistä oppimista" kouluintegraatioseminaarissa Tampereella 2.-3.11.1995, Timo Saloviita kertoi kehitysvammahuollon olevan siirtymässä avohuollosta kohti normaaliyhteisöä - "kuntoutusparadigmasta kohti tukiparadigmaa". Samaisessa seminaarissa kertoi Aimo Naukkarinen esteistä ja edellytyksistä tälle paradigmalle. Edellytyksiä tälle paradigman muutokselle olivat muun muassa: valtakunnallisen OPS:n henki, nykyaikaisen opettajakoulutuksen henki, uudistusten ehtona kouluväen uskomusten muuttuminen, yhteinen integraatioon sitoutuminen, tiedostettu koulun rakenteiden uudistaminen ja koulun kulttuurin muutos.

Yhteiskunnalliset paradigmat teoriat ovat tärkeitä, koska ne osoittavat ne tavat, miten kulttuurissa sen jäsenet yhteiskunnallisesti ajattelevat ja toimivat. Ne ovat tärkeitä myös siksi, että ymmärtäisimme koulujärjestelmien merkityksen kulttuurina tai systeeminä samoin kuin niiden vaikutuksen systeemin muuttuessa. (Skrtic, 1991, 161.)

Tässäkin tutkimuksessa oli tarkoitus saada aikaan jotain uutta antamalla oppilaille mahdollisuus uuteen sosiaaliseen oppimisympäristöön. Lisäksi olin kiinnostunut näkemään ja kokemaan minkälaista se mahdollinen uusi tulisi olemaan. Opettajien kesken on käyty yleisellä tasolla keskustelua ajatuksesta hyväksyä vammaisten ja ei-vammaisten integraatio. Monet ovat

ajatuksena hyväksymässä yhdessä oppimisen. Kun tulee kyse käytännön toteuttamisesta, ”kiedomme käärinliinat tiukemmin ympärillemme” - kuten työtoverini osuvasti sanoi - ja kaikki tuntuu taas liian työläältä.

2.3 Integraatio julkisessa keskustelussa

Keskustelua vammaisten ja ei-vammaisten integraatiosta on käyty myös sanoma- ja aikakauslehtien palstoilla. Yhteiskunnallinen muutos, säästötalous, vanhempien vaatimukset, muutosta haluavat opettajat, maailmalta kantautuneet kokemukset - olkoot integraation lähtökohdat mitkä tahansa, on kokemuksista tiedottaminen tärkeää. Kasvatusalan ammattilehdissä tiedottamisen lähtökohdat ovat yleensä pedagogiset - positiiviset tai negatiiviset - mutta mahdollinen uusi tieto jää vain ammatti-ihmisten pyöriteltäväksi. Mutta kun kouluintegraatio ylittää uutiskynnyksen sanomalehdissä, on se kaiken kansan luettavissa ja siten tietolähteenä ja informaation levittäjänä arvokas. Mielenkiintoista oli lukea tilastoa vuodelta 1995: Mistä tiedotusvälineestä saa eniten tietoa paikallisista tapahtumista, jonka mukaan 82 % sai sitä sanomalehdestä, radiosta 14 % ja televisiosta 4 % (Suomen Lehdistö, 6-7 / 1996, 8). Tämän mukaan meidän todella kannattaisi kirjoitella myös integraatiokokemuksista sanomalehtiin. Mieli-pide-tai yleisönosastosivuilla olevat kirjoitukset ovat mielestäni merkinä aiheen ajankohtaisuudesta; juuri nyt on jotakin tapahtumassa. Mieli-piteet jakautuvat kuitenkin kannattajien ja ei-kannattajien kesken mutta herättävät aina keskustelua ja antavat ajattelemisen aihetta.

Itselleni on karttunut aiheesta lehtileikkeitä, joita sitten levittelen työpaikallanikin. Haluan tässä seuraavaksi esittää joitakin sanomalehtikirjoituksia integraatiosta, jotka olen kokenut itselleni tärkeiksi.

Vuonna 1991 lamasta johtuva säästäminen ja supistaminen koettiin ajankohtaiseksi monessa kunnassa. Silloin uusi opetushallituksen pääjohtaja Vilho Hirvi innosti kuitenkin sanomalehti Kalevan sivuilla: Koulunpidosta siirryttävä oppimisen ylläpitoon. Kirjoituksessa hän kehottaa siirtymään

määrällisistä asioista laadun parantamiseen: ”On siirryttävä seikkaperäisen säädellystä koulun pidosta jokaisen oppijan jatkuvaan, koulutusjärjestelmän tukemaan oppimisen ylläpitoon”. Koulutuspoliittisen suunnan tarkastuksen jälkeen tulisi jäykät koulutusrakenteet tarkastaa ja siirtyä ”luottamuksen kulttuuriin, jossa koulut saisivat liikkumavaraa ja vapauden valita itselleen sopivimmat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi”. Hirven mukaan koulun olisi pidettävä huoli myös heikommin menestyjistä ja hän puhuu koulun ”turvaverkkojärjestelmän” luomisesta huolehtimaan erityisopetusta tarvitseville. (Kaleva, 13.8.1991, 7.)

Sanomalehti Keskisuomalaisessa on käyty viimeisen viiden vuoden aikana keskustelua sekä päivähoidon että koulutoimen suunnitelmissa olevista muutoksista erityislasten hoidosta, -kasvatuksesta ja -opetuksesta. Seuraavana näytteitä kirjoituksista päivämäärineen ja kirjoittajineen.

Tiistaina kesäkuun 1. päivänä 1993 psykologian tohtori Timo Saloviita otsikolla ”Erityisluokka vai yhteinen koulu” painottaa tukitoimien merkitystä tehokkaan opetuksen järjestämiseksi normaalissa luokassa ja jatkaa: ”Valinta normaalin luokan tai erityisluokan välillä ei olekaan tekninen ongelma, vaan elämäntapaa koskeva valinta. Kysymys on siitä haluaako vammaiset ja ei-vammaiset henkilöt elää yhdessä vai erillään”.

”Erityisryhmät - valinta jonka teemme” otsikkona ja kerrotaan kuinka organisaatioiden on vain annettu kehittyä siten, että ”jäykkyys ja etuja turvaavat säädökset ja vakiintuneet käytännöt ovat kuitenkin asia, johon heti perään vedotaan ja joiden mukaan sitten toimitaan” ja yksittäisen lapsen etu näin unohtuu - kirjoittaa sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen jäsen Arja-Liisa Linnasalo (19.6.1995, 2). Paria päivää myöhemmin tuli vastaus :”Autististen lasten ryhmistä tiedetään kuitenkin, että ne haittaavat lasten kehitystä. Autistiset lapset tarvitsevat mahdollisimman paljon vammattomien ikätovereidensa antamia malleja. Toisiltaan he oppivat lisää autistista

käyttäytymistä” (21.6.1995, 2), kirjoittaa Timo Saloviita, jonka mukaan juuri tässä tilanteessa olisi voitu tehdä oikaisu yleiseen toimintaan.

”Autismiluokka askel taaksepäin . YK:n jäsenvaltiona myös Suomi on hyväksynyt periaatteen, jonka mukaan vammaisten lasten opetus tulee toteuttaa tavallisilla koululuokilla (YK:n yleisohjeet vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamisesta, 1993)”, kirjoitti Timo Saloviita, erityispedagogiikan dosentti 11.4.1996 .

”Autistiluokka on askel eteenpäin. Tämä on edistyksellinen ja ajanmukainen päätös..... Edistyminen mahdollistuu vain tarjoamalla varhaiskuntoutuksellista tukea eli oikeaa opetusympäristöä. Tämä oikea opetusympäristö on Jyväskylässä esim. Halssilan päiväkodin autististen lasten ryhmä ja samaa työtä jatkava autististen lasten luokka.. ” kirjoittaa Päivi Norvapalo, autistisen lapsen äiti, erityispedagogiikan opiskelija, fysioterapeutti, Keski-Suomen alueen autististen lasten vanhempain ryhmän aktiivijäsen. (26.4.1996, 2.)

”Kotitaloustunnilla opetellaan katsomaan erilaisuutta silmiin” otsikoi sanomalehti Koillissanomat perjantaina 9.12.1994 ja Reeta Salminen jatkaa haastattelua nuorten sivulla:” Ei me ajatella, että ne olis jotenkin erilaisia, vaikka on harjakoululaisissa joitain meistä poikkeavia piirteitä...esimerkiksi niitä ei hävetä, jos ne tekee jotakin hassua” sanovat yhteiseen opetukseen osallistuneet pojat..

Sanomalehti Kalevassa kirjoittaa Pentti Murto: ”Jos on tottunut olemaan syrjässä, ei sitä niin vain tulla selviytyjäksi, ja kertoo joutuneensa törmäämään kouluaikana useasti vammaisia kohtaan esiintyviin ennakkoluuloihin ja asenteisiin , jotka hänen mukaansa johtuvat siitä etteivät monet ole olleet tekemisissä vammaisten kanssa (16.1.1995, 5).

”Janne on luokkansa parhaita lukijoita” on otsikko Koillissanomien välissä jaettavan Kuusamon perusturvalautakunnan tiedotuslehdessä 22.5.1996. Jannen HOPS- ryhmään kuuluu äiti, päivähoitaja, oma opettaja, yhdyshenkilö harjaantumiskoulusta, kehitysvammaohjaaja, erityisopettaja ja perheneuvolan edustaja. Opettajan mielestä homma vaatii opettajalta paljon mutta onnistuu kun on vilpittömästi kiinnostunut oppilaastaan. Kolmen kouluvuoden aikana kaikki tukitoimet ovat olleet välttämättömiä ja niiden tärkeyden toivotaan koulutoimenkin ”oivaltavan”. ”Etenemme niiden vahvuuksien avulla, joita Jannella on. Ja niitä muuten on paljon, sanovat opettajat. Toistaiseksi suurin yllätys on Jannen lukutaidon valtava kehittyminen. Poika oppi lukemaan jo toisen esikouluvuotensa aikana ja on nyt kirjastoauton säännöllinen asiakas” .

Integraatiokeskustelussa ovat olleet mukana kaikki opetuksen tärkeät henkilöt: oppilas/oppilaat, vanhemmat, opettajat, asiantuntijat, päättäjät. Keskustelu on ollut monipuolista. Se herättää ajatuksia ja keskustelua sekä voi aikaansaada muutosta ajatusmaailmaan ja toimintaa.

Irja Jylhä jatkaa vielä omista tuoreista tutkimuksistaan ja kokemuksistaan: ”Täytyy muistaa, että aikuisten omalla myönteisellä suhtautumisella vammaisiin oppilaisiin on merkittävä vaikutus siihen, millaiseksi ei-vammaisten oppilaiden erilaisuuden sietokyky muodostuu. Tämä taas puolestaan heijastuu vammaisten oppilaiden yhdessä oppimisen kokemuksen laaduissa. Omasta mielestäni oppilaiden tukeminen heidän sosiaalisessa kehitysprosessissaan on yhtä tärkeää kuin tiedolliseen kehitykseen panostaminen, sillä työelämä edellyttää yhä enenevässä määrin vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojen hallintaa. Tästä syystä kouluissa olisikin syytä panostaa suvaitsevaisuus- ja arvokasvatukseen. Ja edelleen:” Opettajan olisi pystyttävä luomaan luokastaan moraalinen yhteisö. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että oppilaat kunnioittavat toisiaan, pitävät huolen toisistaan ja auttavat toisiaan. Näin jokainen ryhmän jäsen voi tuntea itsensä arvokkaaksi”. (Kaleva, 6.10.1996, 2.)

Integraation lähtökohdat voivat olla eettiset, moraaliset, opetukselliset arvot tai vain taloudelliset-käytännölliset syyt. Mielenpitojen voidaan olettaa perustuvan kokemukseen tai tutkittuun tietoon ja kaikkien voidaan uskoa tarkoittavan lapsen parasta. Itse pidän tärkeänä monenlaisten kokemusten esilletuomisen vaikkapa paikallislehtien tasolla ja siten vaikuttamme suvaitsevaisuus- ja arvokasvatukseen. Vaikka lehtitieto ei monesti olekaan tieteellisesti oikeaksi todistettua, on sillä informaatioarvoa, jota ei voi jättää huomiotta. Aluksi pienikin on arvokasta. Siksi tämäkin tutkielma.

2.4 Integraatio kouluryhmänä

Pentti Murto antaa toisenlaista näkökulmaa integraatioasialle, onhan hän omakohtaisesti kokenut eristäytymisen ja vapautumisen vaikutukset: "Mielestäni monen vammaisen työskentely yhdessä ei vastaa vammaisen normaalia elämää yhteiskunnassa. Yhteisön normaali elämä tukee normalisaatioprosessia ja vammaisen yksilön elämässä tulisi olla mahdollisimman paljon vammattomia henkilöitä", teoksessaan Saako vammaisen tulla kouluun. (1992, 26.)

Pienessä ryhmässä saattaa mallioppiminen oppilaiden välillä helpottua ja oppiminen saattaa yleistyä muihin ryhmätilanteisiin. Lisäksi pienessä ryhmässä opiskelijat saattavat rohkaista toisiaan toimimaan kehottamalla ja vahvistamalla saadakseen työt lopetettua. Tästä johtuen kommunikaatio ja yhdessä toimiminen (co-operative behavior) kehittyvät. (Peter Sturmey and Tony Crisp 1986, 71.)

Integraation aloittaminen koulussa vaatii joustavuutta ryhmien muodostamisessa sekä opetussuunnitelmallisissa ratkaisuisa vammaisten ja ei-vammaisten yhdessä työskentelyä varten. Koululle tulisi enenevässä määrin taata tavoitteellinen oppilaiden ohjaaminen erilaisuuden ymmärtämiseen ihan jokapäiväisessä työskentelyssä.

Kehitysvammaisten kanssa tehtävän työn ydinkäsite on psykososiaalinen toimintakyky. Sillä tarkoitetaan kykyä toimia kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla. (Seppälä 1994, 5). Kun kehitysvammaisia ja ei-vammaisia saatetaan toimimaan yhdessä, on selvää että ryhmässä ei voi tilannekohtaisesti noudattaa järjestelmällisesti opetussuunnitelmaa. Opetusta ja opetusohjelmia on mukautettava siten, että kehitysvammaiset oppilaat voidaan sijoittaa samaan luokkaan ikätovereidensa kanssa. Opetussuunnitelmien ja opetuksen mukauttaminen vaatii ennakkoluulottomia muutoksia hyvin monilla suunnittelun osa-alueilla. Näitä ovat muun muassa lukujärjestysten laatiminen, ryhmien muodostaminen, luokkienvaihtaminen ja oppilasmäärät. (Kehitysvammaisuus 1995, 146.)

2. 5 Integraatio opetuksessa

Timo Järvillehto (1995, 107-108) esittää uudessa kirjassaan teeman rohkeudesta, siitä, että uskaltaa hyväksyä itsensä ja ihmisten erilaisuuden ja toimia niin kuin parhaaksi ajattelee, eikä jäädä odottelemaan "oikeita" teorioita tai oikeita vastauksia. Hänen mukaansa vammaiselle on tärkeää tietoisuuden kehittyminen, yhteisten toiminnan tulosten muodostaminen muiden ihmisten kanssa.

Juuri rohkeutta ja luovuutta opetukseen pitää peräänkuuluttaa. Usein me opettajatkin tunnemme "kouluttamattomuutta" jonkin hankalan tilanteen selvittämisessä. Lohduttavalta siis tuntuu lupa saada käyttää maalaisjärkeä.

Koska nykyisin opettaja-kasvattaja ei saa vielä käytettävissä olevista kokeellisista ja empiirisistä tutkimustuloksista tarpeeksi viitteitä järjestäessään lapsen tai nuoren kokonaispersoonallisuutta kehittäviä ja rikastuttavia opetus- ja kasvatustilanteita, tulee hänen toistaiseksi luottaa intuitioonsa ja terveeseen vaistoonsa. Tärkkoja ohjeita ei tulisi ollakaan, jotta soveltaja itse käyttäisi omaa luovaa ongelmanratkaisukykyään. (Heikkilä 1981, 106-107.)

Kaisa Similän (1993) tutkimuksen tuloksista Luokattoman erityisopetuksen suunnitelma Kuusamon peruskoulujen ala-asteille kävi ilmi tieteen edustajien olevan integraation kannalla lain ja ennen muuta oppilaan oikeusturvan kannalta. Myös huoltajien edustajat pitivät integraatiota ensisijaisena. Oppimisedellytykset tulisi kuitenkin aluksi selvittää ja myös ei-poikkeavien oppilaiden oikeudet olisi taattava vaikka pienentämällä ryhmiä. Vanhempien toiveena oli: ”Oikea opettaja on sellainen, joka haluaa paneutua integraatioon”. Similän tuloksien mukaan luokanopettajien myönteisyys integraatiota kohtaan ei ollut kuitenkaan yhtä itsestään selvää. Opettajat vetosivat resurssien vähyyteen, toisten oppilaiden oikeuksien polkemiseen ja integroitavan lapsen oikeuteen saada opetusta erityisoppilaitoksissa tai -luokissa. Positiivisena puolena he pitivät sitä, että lapset oppivat toinen toisiltaan, jolloin heikoinakin innostuu yrittämään, jos oppiaines on kiinnostava.

Irja Jylhän (1996, 146) tutkimusten mukaan opettajien on sitä helpompi suunnitella mahdollisia yhteisopetustilanteita, mitä enemmän meillä on saatavissa opetusmenetelmällistä tietoa. Toisaalta hänen tutkimuksensa mukaan integraatio-opetuksen toteuttamismallin ideat kehittyivät koko ajan ja ne muuttivat käytäntöä (31) eli tieto integraatio-opetustapahtumasta laajenee sitä mukaa, mitä enemmän hänellä on kokemuksellista tietoa yhteisoppimistilanteista (33). Aluksi suunnittelu ja kokeilu vievät paljon aikaa kun taas teoreettinen pohdinta on syvällisintä sekä monipuolisinta loppupuolella (36).

Eheyttäminen ja integraatio ovat termeinä synonyymejä. ”Eheyttämisen tarkoituksena on mm. lisätä opetuksen ja kasvatuksen johdonmukaisuutta ja edistää kokonaisnäkemystä siten, että entistä paremmin otetaan huomioon oppilaan ikäkausi ja edellytykset ja rakennetaan opetus lasten aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalte. Eheyttäminen voi liittyä niin

opetussuunnitelmaan kuin itse tapahtumaan sekä koulun koko toimintaan".
(Salonen, 1988.)

Opettajan on kyettävä tunnistamaan oppilaan tieto- ja taitovarasto ja sen pohjalta ammattitaidolla määrittelemään oppimistapahtuman järjestys ja tahdittamaan oppimisen vaiheita (Havas, 1991).

Opetussuunnitelman toteuttaminen on jatkuvaa arviointia. Opetussuunnitelma ei näin ollen muodostu staattiseksi vaan sen on oltava dynaaminen, arvioinnista tarvittaessa muuttuva tavoitekokonaisuus.

Oppiminen koulussa on oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta. Kun opetussuunnitelma on oppilaalle laadittu, seurataan sen toteutumista koulussa ja koulun ulkopuolella. Oppilasta ei arvostella, vaan arvioidaan oppilaan selviytymistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Kehitysvammaisella on usein itsestään kovin myönteinen kuva. Opettajan tehtävänä on suhtautua kriittisesti ja vaativasti oppilaan käyttäytymiseen. (Korhonen & Matikka 1991, 46 -47.)

2.6 Integraatio ja Lifelong Learning

Vuosi 1996 on Euroopassa omistettu elinikäiselle oppimiselle. Integraatio tulisikin täydellisesti onnistuakseen nähdä elinikäisenä oppimisena. Mielestäni ei-vammaisten ihmisten kanssa elämänvirtaan mukaan pääsemistä helpottaa mahdollisimman varhain alkanut integraatio ei-vammaisten kanssa. Kehityksessään vammautuneille tulisi ihan oikeasti taata koulutus varsinaisen kouluajan jälkeen sekä jatkokoulutusta työelämän aikana. Yhtä tärkeää elinikäisessä oppimisessa on myös enemmistön sopeuttaminen vähemmistöön eli ei-vammaisten totuttaminen vammaisten läsnäoloon.

Kaikkein parhaiten ihmisarvon mukainen tasa-arvo toteutuu, kun lapsi voi, toisin sanoen lapsen annetaan osallistua oman ikäluokkansa kanssa

opetussuunnitelmaan kuin itse tapahtumaan sekä koulun koko toimintaan”.
(Salonen, 1988.)

Opettajan on kyettävä tunnistamaan oppilaan tieto- ja taitovarasto ja sen pohjalta ammattitaidolla määrittelemään oppimistapahtuman järjestys ja tahdittamaan oppimisen vaiheita (Havas, 1991).

Opetussuunnitelman toteuttaminen on jatkuvaa arviointia. Opetussuunnitelma ei näin ollen muodostu staattiseksi vaan sen on oltava dynaaminen, arvioinnista tarvittaessa muuttuva tavoitekokoelma.

Oppiminen koulussa on oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta. Kun opetussuunnitelma on oppilaalle laadittu, seurataan sen toteutumista koulussa ja koulun ulkopuolella. Oppilasta ei arvostella, vaan arvioidaan oppilaan selviytymistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Kehitysvammaisella on usein itsestään kovin myönteinen kuva. Opettajan tehtävänä on suhtautua kriittisesti ja vaativasti oppilaan käyttäytymiseen. (Korhonen & Matikka 1991, 46 -47.)

2.6 Integraatio ja Lifelong Learning

Vuosi 1996 on Euroopassa omistettu elinikäiselle oppimiselle. Integraatio tulisikin täydellisesti onnistuakseen nähdä elinikäisenä oppimisena. Mielestäni ei-vammaisten ihmisten kanssa elämänvirtaan mukaan pääsemistä helpottaa mahdollisimman varhain alkanut integraatio ei-vammaisten kanssa. Kehityksessään vammautuneille tulisi ihan oikeasti taata koulutus varsinaisen kouluajan jälkeen sekä jatkokoulutusta työelämän aikana. Yhtä tärkeää elinikäisessä oppimisessa on myös enemmistön sopeuttaminen vähemmistöön eli ei-vammaisten totuttaminen vammaisten läsnäoloon.

Kaikkein parhaiten ihmisarvon mukainen tasa-arvo toteutuu, kun lapsi voi, toisin sanoen lapsen annetaan osallistua oman ikäluokkansa kanssa

toimintaan myös kodin ulkopuolella. Esimerkiksi kehitysvammaisten kohdalla tavoitteena on hänen kasvattamisensa mahdollisimman hyvin ns. normaaliyhteisössä toimeentulevaksi. Siksi olisi hyväksi totuttautua toimimaan näin jo lapsesta alkaen. (Huuha 1982, 17-18.)

Monenlaisiin tukitoimiin ennalta suunniteltuna ja tilannekohtaisesti tulisi olla mahdollisuuksia siten etteivät ei-vammaiset koe oppimisensa jäävän puutteelliseksi. Heidänkin tarpeensa tulee kokea yhtä arvokkaiksi mutta heidän kykyjään käyttää opetustilanteissa hyväksi ei tule myöskään aliarvioida.

Integraatio on tärkein toiminnanvajavuuksia lievittävä menetelmä, kun taas tukitoimilla pyritään edistämään integraation onnistumista ja kehittämään sitä (Kehitysvammaisuus 1995, 133).

Esimerkiksi T. Saloviita kirjoittaa sanomalehti Keski-suomalaisessa tiistaina, kesäkuun 1. päivänä 1993:” Haluan vielä mahdollisimman painokkaasti toistaa keskeisen erityisopetusta koskevan tosiseikan: vammaisten lasten tarvitsema erityisopetus voidaan tehokkaasti järjestää myös normaalissa luokassa. Se tapahtuu tavallisessa luokassa toteutettavien tukitoimien avulla. Niihin kuuluvat luokkakoone pienentäminen, opetustavoitteiden yksilöllistäminen, erityisopettajan antama neuvonta, koulukäyntiavustajat ja apuvälineet. Normaaliluokka ei silti ole kaikille koko ajan paras ratkaisu. Tärkein poikkeus on se, että vammaiset lapset tarvitsevat myös koulun ulkopuolisessa yhteisössä tapahtuvaa opetusta”.

Integraatiolla on myös merkitystä kehitysvammaisen elämänlaatuun. Kun taitoja opetetaan rutiinotoimintojen integroituna osina eikä erillisinä toimintoina, kehitysvammaiset oppilaat pystyvät paremmin hyödyntämään taitojaan yleisesti ja säilyttämään ne. (Kehitysvammaisuus 1995, 145.)

Timo Järvillehto pohtii kirjassaan ”Mikä ihmistä määrää?”, erittäin mielenkiintoisesti myös vammaisuutta osoittaen, minkälaisia ongelmia

moniin ihmistä koskeviin arkipäiväisiin käsityksiin liittyy, jos ne otetaan kriittisen tarkastelun kohteeksi. Hänen mielestään vammaisen toimintaa vaikeuttaa myös se että hän joutuu toimimaan ”normaalien” ihmisten suunnittelemassa ympäristössä. Siten sosiaalisilla tekijöillä on olennainen osuus vammaisen maailman hahmottumisessa. Hän kertoo kuinka ihmisen edeltäjille syntyi yhteisen toiminnan tuloksena uusi tulos, joka hyödynsi kumpaakin enemmän kuin mihin itse yksin olisi pystynyt. Tämä tulos oli mahdollinen vain ainoastaan yhdistämällä molempien yksilöiden organisaatiot (vertaa Mobergin integraatio). Jotta yhteenkytkeytymien olisi ollut mahdollista edelleenkin, tuli edeltäjien kehittää menetelmä tavoitteiden selvittämiseksi ja tulosten välittämiseksi. Alkoi kehittyä kommunikaatio ja sen myötä tietoisuus yhteisen toiminnan tuloksista, yhteinen ja jaettu tieto toimintaympäristöstä. Sosiaalinen toiminta on yhteisten toiminnan tulosten tuottamista ja jakamista. Vammaisen ongelmana ei siten ole niinkään toimintaympäristön jäsentyminen kuin juuri tietoisuuden toiminnan kehittyminen, yhteisten toiminnan tulosten muodostaminen muiden ihmisten kanssa. Vammaisen tietoisuuden kehitys ja maailman jäsentyminen riippuvat siten olennaisesti siitä, missä määrin vammaisen kykenee jakamaan toimintansa tuloksia muiden ihmisten kanssa ja missä määrin hän kykenee osallistumaan muiden tuottamiin toiminnan tuloksiin. Vammaisen ei ole vammaisen kehon osan vajavaisuuden vuoksi sinänsä, vaan siksi, että vamman kautta syntyy ”normaalista ” poikkeava suhde muihin ihmisiin ja ympäristöön. Erityisen¹ haitallista Järvilehdon mukaan on vammaisten eristäminen omiin ryhmiinsä tai erityisluokkiinsa. Vammaisen ympäristön - niin fyysisen kuin sosiaalisenkin - rajaaminen merkitsee aina vammaisen kehitysmahdollisuuksien kaventamista. Olisikin tärkeää pohtia, miten esimerkiksi koulua olisi muutettava, jotta vammaiset voisivat toimia koulussa yhdessä muiden kanssa. (Järvilehto, 106 - 109.)

Tämäkään tutkimus ei anna vastauksia, miten koko koululaitosta tulisi muuttaa vaan kertoo, miten yhden koulun rakenteita rikottiin vammaisten ja ei-vammaisten yhteistyön aloittamiseksi, sen toteuttamisesta ja tuloksista.

2.7 Kuusamon 7- luokkalaisten suhtautuminen integraatioon

Seuraavana esittelen muutamia otteita kyselytutkimuksesta

”Asennoituminen kehitysvammaisiin oppilaisiin Kuusamon yläasteilla”, jonka yhtenä tekijänä olin vuonna 1995. Tämä pienimuotoinen tutkimus kuului sosiologian approbatur- vaatimukseen. Tarkoitus oli selvittää Kuusamon kolmen yläasteen seitsemäs-luokkalaisten tietämystä kehitysvammaisuudesta ja heidän suhtautumistaan vammaisiin. Lisäksi haluttiin selvittää miten mahdollinen aikaisempi kokemus vammaisista oli vaikuttanut mielipiteisiin. Koska vain yhdellä yläasteella on kehitysvammaisia, oli tutkimuksen tekijöistä mielenkiintoista nähdä, miten se oli osaltaan vaikuttanut tuloksiin.

Kyselylomake, jossa oli yhteensä kymmenen (10) kysymystä, annettiin kunkin koulun noin neljäsosalle satunnaisesti valitulle seitsemäsluokkalaiselle, yhteensä 52. Vastaajista puolet oli kirkonkylältä (51,9%) ja loput haja-alueilta. Vastausprosentti oli sata.

Kyselyn asennetta mittaavassa osassa kysyttiin oppilaiden aikaisempaa kokemusta, tietoa ja sitä, mistä tiedon oli saanut. Vastaajista 53,8 %: lla oli aikaisempaa tietoa kehitysvammaisista. Tieto oli saatu pääsääntöisesti koulusta tai kotoa. 15,4 %: lla ei ollut tietoa tai aikaisempaa kokemusta.

Pääasiallisesti vastaajat pitivät kehitysvammaisia

ystävällisinä (93,8 %)

toimeliaina (93,6 %)

iloisena (91,7 %)

hyvänä kaverina (82 %)

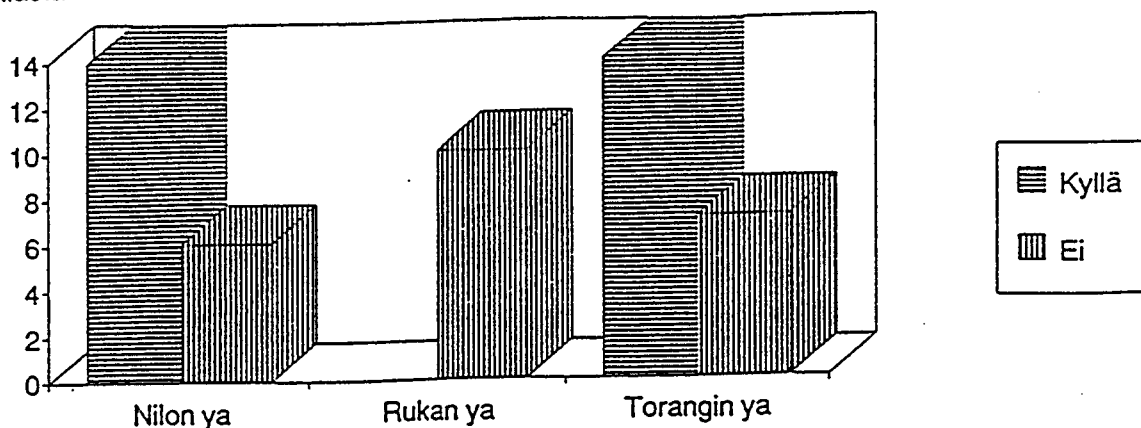
Vastaajista piti kehitysvammaisia

epäsiisteinä 46,8 %,

epäluotettavina 38,3 %

epämuodikkaina 56,5 %

oppilasta

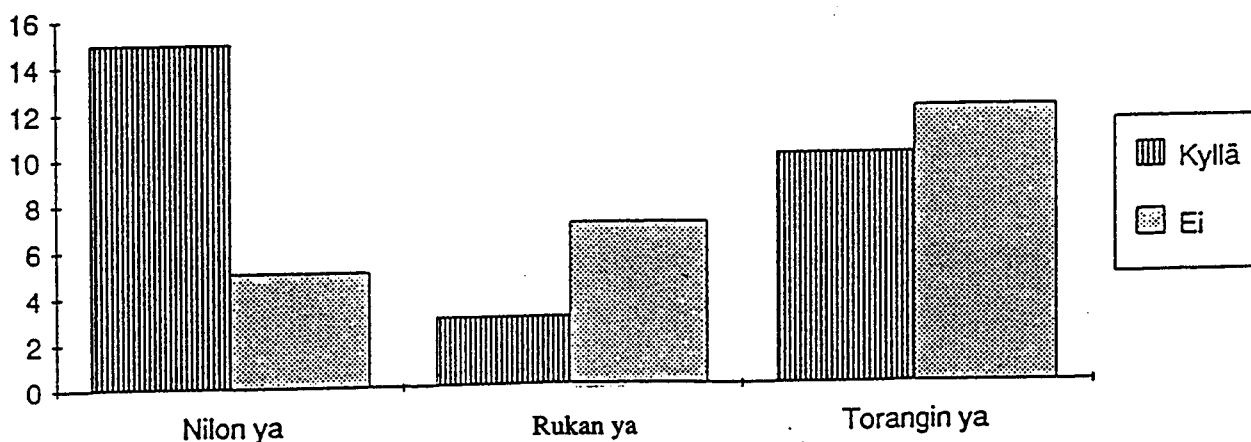


Kuvio 1. Kiusaaminen. Jos luokallani olisi kehitysvammainen, kiusattaisiinko tai syrjittäisiinkö häntä?

Yli puolet vastaajista arveli kehitysvammaisia kiusattavan, jos heitä olisi samalla luokalla. Koulukohtaisesti oli vastauksissa suuria eroja. Ainoastaan yhdellä, pienimmällä yläasteella kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, ettei kehitysvammaisia kiusattaisi. Torangin yläasteella, jossa harjaantumisopetus sijaitsee, 66,7 % vastaajista uskoi vammaisia kiusattavan.

Kysyttäessä oppilailta parasta vaihtoehtoa kehitysvammaisten kouluksi, piti 53,8 % erillistä koulua parempana vaihtoehtona ja 46,2 % kannatti yhteistä koulua ja opetusta. Jälleen eroja oli suuresti. Torangin koulussa, jossa sijaitsevat Kuusamon harjaantumisloukat, yhteistä koulua vastaajista kannatti 54,5 %.

Oppilaat



Kuvio 2. Erillinen koulu. Mielestäni kehitysvammaisilla pitäisi olla...

Lähes kaikki vastaajat (92,3 %) olivat valmiita auttamaan kehitysvammaisia omalla luokallaan.

Suhtautumisessa kehitysvammaisiin oli merkittäviä koulukohtaisia eroja. Selvää selittävää tekijää näille eroille ei tutkimuksessa tullut. Kokemuksella näytti olevan merkittävin vaikutus suhtautumisessa kehitysvammaisiin. Yleisesti heitä pidettiin murjottajina, epämuodikkaina ja epäsiisteinä , mutta ne joilla oli kokemusta, pitivät pääsääntöisesti vammaisia iloisina (100 %), muodikkaina (50 %), ja siisteinä (61,5 %).

Tärkeää siis näyttäisi olevan, että lapset saavat jo varhaisessa vaiheessa omakohtaisia kokemuksia kehitysvammaisista, jolloin heidän asenteensa muodostuvat jo lapsesta saakka myönteisiksi. (Salminen, Määttä, Määttä, Kallunki, 1995, 1-4.)

Vaikka kysely oli hyvin pienimuotoinen, antoi se yllättävän paljon tietoa. Tulokset herättivätkin meissä tekijöissä arviointivaiheessa vilkasta mielipiteiden vaihtoa. Mistä esimerkiksi johtuivat koulukohtaiset erot oppilaiden asenteissa? Mitkä seikat ovat vaikuttaneet Torangin koulun melko varauksellisiin ja Rukan koulun positiivisiin asenteisiin kehitysvammaisia kohtaan? Ja miten vastaisivat ne, joiden valinnaisaineryhmissä on ollut kehitysvammaisia verrattuna toisiin ryhmiin?

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeintä oli tieto, että mitä enemmän oli kokemusta kehitysvammaisista, sitä positiivisempia olivat asenteet.

3 TEHDÄÄN YHDESSÄ - TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Toimintatutkimus

Tämä tutkimus on toimintatutkimus, koska tarkoituksena on tutkia toiminnan aikana tapahtuvaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä.

Toiminnan havainnoinnille sopii toimintatutkimus. Se suuntautuu käytäntöön, toimintaan, ja sille on ominaista tutkijan aktiivinen osallistuminen (Jyrkämä 1978, 39).

Kurtakko viittaa Grönforssiin (1982, 121), jonka mukaan toimintatutkimuksen tulee kytkeytyä saumattomasti johonkin osapuolien hyväksymään ideologiseen tai teoreettiseen viitekehykseen. Yksinkertaisimmillaan tuo yhteinen osa on yhteinen etu, intressi". (Kurtakko 1990, 3.)

Myös tähän tutkimukseen kytkeytyi ideologinen viitekehys eli integraatio vammaisten ja ei- vammaisten kesken. Yhteinen etu oli tässä tutkimuksessa kotitalousopettajan ja tutkijan usko integraation positiivisiin vaikutuksiin molemmille - sekä oppilasryhmille että opettajille.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kyse uusien näkökulmien tuomisesta tutkimukseen. Tällaisen tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa, jolla on laajempi merkitys kuin saada tietoa vain tutkimuksen kohteesta. (Moberg & Tuunainen 1989, 117.)

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen. Jotta pääsisin "sisälle" ryhmän toimintaan ja kotitalousmaailmaan, toimin ryhmän mukana. Ajatuksena oli näin saada osallistua mahdollisimman aidosti ja huomiota herättämättä tutkimukseen osallistuvien kannalta tärkeisiin opetus- ja toimintatilanteisiin.

Laadullisen tutkimuksen tutkimusaineisto kootaan luonnollisissa tilanteissa, paikalla, missä itse tutkittava ilmiö esiintyy ja jossa tutkittavat ihmiset elävät ja toimivat. (Niiranen 1990, 14.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään pehmeitä menetelmiä kuten osallistuvaa havainnointia, epämuodollisia keskusteluja, avointa haastattelua tai korkeintaan teemahaastattelua (Suojanen 1982, 15-20).

Koska myös tässä tutkimuksessa haluttiin tarkkailla kahden ryhmän välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä, tuntui luonnolliselta sen tapahtuvan huomaamattomasti, ikään kuin sisältä käsin tarkasteltuna.

Havainnointi sopii haastattelua paremmin silloin kun tutkittavilla henkilöillä on kielellisiä vaikeuksia (esim. lapset, kehitysvammaiset, vähemmän koulutusta saaneet). Menetelmän avulla voidaan tavoittaa sellaisia käyttäytymisen muotoja, joista tutkittavat eivät halua kertoa (Hirsjärvi, Hurme 1985, 18.)

3.2 Tietojen keruu

Tietojen keruu tehtiin muistiinpanoja tekemällä tuntien aikana sekä haastattelemalla oppilaita sekä kotitalousopettajaa.

Tulosten tarkastelu vaiheessa luin muistiinpanot useaan kertaan läpi. Kotitaloustunneista merkitsin luokkiin sen asian, mikä kulloisellakin tunnilla oli ollut vallitsevana. Kuka oli oppinut - oppijana olleen henkilön, mitä oli oppinut - toiminnon, asian myös jonkin käyttäytymistavan, miten oli oppinut - oppimistyylin sekä missä oli oppinut - tilanteen, asiayhteyden. Sitä, millaista vuorovaikutus oli- kohtaan merkitsin sanoja esimerkiksi: tarkkailua, hiljaista työtä, työntouhua, rauhallista, meluisaa ja niin edelleen ryhmät yhdessä tai erikseen. Erikoisesti etsin kaikki yhteydenotot, joita ryhmien kesken oli esiintynyt. Jokseenkin helppoa oli löytää kuka ja mitä oli oppinut. Sen sijaan missä ja miten oli vaikeampi erotella. Tässä tutkimuksessa missä- kohtaan

keräsin oppimistilanteita kuten esimerkiksi millaisessa ryhmässä, yksin vai erikseen oppiminen tapahtui. Miten- kohtaan merkitsin oppimisen laatua, kuten esimerkiksi tarkkailemalla, mallista, houkuttelemalla, kädestäpitäen neuvomalla, oma-aloitteisesti ja niin edelleen. Lopuksi yhdistin rutiineiksi sellaiset työtehtävät kuin kattaus, tiskaaminen ja järjestely.

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Palkitsemisessa aineistoa tarkastellaan tietystä teoreettisesta näkökulmasta. Aineisto pelkistetään näin hallittavammaksi määräksi raakahavaintoja, jotka edelleen pelkistetään havaintoja yhdistämällä, etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla piirre, joka pätee tältä osin poikkeuksetta koko aineistoon. (Alasuutari 1994, 34-37.) Ja edelleen: ” Jokainen sana tai muu merkki on fakta eli on tosiasia ainakin yhdestä näkökulmasta” (81).

3.2.1 Havaintopäiväkirja

Osallistuvassa havainnoinnissa havainnoija osallistuu tietoisesti ja systemaattisesti tutkittavien elämään niin, että kerätään suoraan osallistumisen välityksellä aineistoa ja näin ikäänkuin sisältäpäin kuvataan kohteen todellisuutta (Tamminen 1993, 93).

Osallistuvan havainnointini tulosten kirjaaminen tapahtui tuntien aikana oppilaiden ruokaillessa (opettajat eivät osallistuneet ruokailuun) tai tuntien jälkeen. Kun käytännössä yritin kuitenkin tehdä itseni niin tarpeettomaksi kuin mahdollista, saattoi välillä jäädä aikaa juuri sen hetkisten tunteiden kirjaamiseen. Puhtaaksikirjoituksen jälkeen materiaalia tulikin runsaasti, peräti yksitoista tiivistä liuskaa.

3.2.2 Haastattelut

Tätä tutkimusta varten haastateltiin kolmen vammaisen oppilaan vanhempaa, neljää ei- vammaista, ryhmässä mukana ollutta poikaa, sekä

kotitalousopettaja. Lisäksi haastateltiin jo aikaisemmin vastaavanlaisiin opetusjärjestelyihin osallistunutta kotitalousopettajaa.

Haastatteluja kertyi 180 minuuttia. Kirjoitettuna yhteensä viisitoista liuskaa.

Koska tutkijat rakastavat omia ajatuksiaan ja koska haastateltavat vierastavat sitä, ettei heitä ollenkaan ohjata, on tavallista käyttää teemahaastattelua. Sen lähtökohtana on, että tiedetään haastateltavan kokeneen jotakin tiettyä, mistä tutkijalla on alustavia käsityksiä. Tutkija muokkaa esimerkiksi kirjallisuuden ja yleisen elämäkokemuksensa perusteella syntyneet alustavat käsityksensä olettamuksiksi asiaan liittyvistä tapahtumasarjoista ja rakenteista. Niiden pohjalta hän laatii luettelon teemoista, joista näyttää olevan tarpeen saada lisää tietoa. (Tamminen 1993, 100.)

Tässä tutkimuksessa kävi kuten Tamminen edellä kertoo; tiedettiinhan haastateltavien jo aikaisemmasta kokemuksesta suhtautuvan positiivisesti vammaisten ja ei-vammaisten yhdessä toimimiseen. Omat, alustavat ja kokemukseen perustuvat käsitykseni integraatiosta olivat positiivisia. Kaiken edellisen pohjalta teemoiksi tuli - mitä on opittu? - kuka on oppinut? - minkälaista yhteistyötä ja vuorovaikutusta syntyi ryhmässä? sekä - mitä mieltä yleensä oltiin integraatiosta?

Kaikkien hierarkioiden ja valtasuhteiden ulkopuolella olevaa kahden ihmisen kohtaamista ei ole olemassakaan. Interaktiotilanne on siis otettava huomioon myös mahdollisena virhelähteenä. Teemahaastattelun luotettavuuteen tai epäluotettavuuteen vaikuttaa interaktiotilanne eli miten tilanne ja haastattelijä on vaikuttanut tilanteeseen. Silloin haastattelijan omasta sukupuolesta ja kulttuurista luomat reaktiot tulevat esille. (Alasuutari, 1994, 122-124.)

Teemahaastattelussa aihepiirit, teema-alueet ovat tiedossa mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Teemahaastattelun tulisi

auttaa haastateltavia kuvaamaan muun muassa tutkittavan ilmiön affektiivisiä merkityksiä. (Hirsjärvi, Hurme 1995, 36-37).

3.3 Oppimisympäristö - Kestävän kehityksen koulu

Oppimisympäristönä oli noin kolmelle sadalle oppilaalle suunniteltu uusi, vuodenvaihteessa 1993 valmistunut, kolmisarjainen yläaste Oulun läänin Koillismaalla, Kuusamossa. Lukuvuoden 1993-1994 alusta harjaantumisopetus siirtyi myös hallinnollisesti erityiskoulusta tähän samaiseen yläasteeseen, "kestävän elämäntavan kouluun".

Uuden yläasteen ja harjaantumisopetuksen toiminta- ja kehittämissuunnitelma antoi - jopa velvoitti - uusiin kokeiluihin: huomioida oppilaiden erilaisuus ja erikoislahjakkuus sekä opetussuunnitelmien, -menetelmien ja -järjestelyjen kehittäminen joustavien opetuskokonaisuuksien luomiseksi. Lisäksi pyritään vahvistamaan ala- ja yläasteiden sekä muiden oppilaitosten, oppiaineiden ja kodin ja koulun yhteistyötä (Torangin yläasteen toiminta- ja kehittämissuunnitelma 1.8.1992).

Uusiin koulutiloihin muuton yhteydessä harjaantumisopetus irtautui Kankaan koulusta, joka on EMU- muotoista opetusta antava oma koulu Kuusamossa. Muutossa toteutui yksi askel integraation suuntaan: erityiskoulusta osaksi normaaliopetusta.

Tärkeimmät tavoitteet harjaantumisopetuksessa ovat yhteistyömuotojen kehittäminen yläasteen ja harjaantumisopetuksen kanssa kasvatuksen ja opetuksen suhteen, sekä tietokoneen ja tietokoneohjelmien hyväksikäyttö opetuksessa ja ohjelmien kehittäminen (Koulun oma tiedote 1/1993-94).

Oppimis- ja tutkimisympäristöksi uusi koulu ja kokeilusta innostunut kotitalousopettaja antoivat hyvät puitteet. Opetus tapahtui ison koulurakennuksen toisessa päässä sijaitsevassa yläasteen kotitalousluokassa.

3.3.1 Kotitalous integraatioaineena

Kotitalous valittiin integraatioaineeksi, koska siitä oli jo koulullamme aikaisempaa kokemusta. Lisäksi oma kokemukseni mukaan oppilaiden on toiminnassa, työn touhussa, helppo sulautua yhdeksi joukoksi. Kotitalous opetuksellisena tilanteena tällaisessa sekaryhmässä onkin mielestäni perusteltua: se sisältää paljon vuorovaikutuksellisia tilanteita ja antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden taitojensa mukaiseen toimintaan sekä monipuoliseen, käytännössä saatujen tieto-taitojen kehittymiseen. Työskentelyn tavoitteena on yhteinen päämäärä, valmis ateria, eikä näin ollen yksittäisen oppilaan suoritus korostu.

Toiminta liittyy luonnollisella tavalla jäsenet yhteen. ”Kun vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden yhteistä toimintaa opitaan pitämään luonnollisena jo kouluaikana, se on sitä myös koulukäynnin jälkeenkin”, (Irja Jylhä sanomalehti Kalevassa 16.4.1994) ja viittaa tutkimukseensa, jossa vammaiset ja ei-vammaiset työskentelivät yhdessä kuvaamataitotunnilla.

Kehitysvammaisilla henkilöillä persoonallisuuden rakenteet, operaatiot ja avaruudelliset symbolit, aika, laatu, määrä ja syysuhteet ovat konkreettisella tasolla, toisin sanoen he hallitsevat todellisuuden mielikuvissaan konkreettisemmalla tasolla kuin ei-vammaiset henkilöt. Useimmilla on suuria vaikeuksia monilla oppimiseen liittyvillä alueilla. (Kylén 1983, 24-27.) Muun muassa tästä johtuen on kehitysvammaisen perusteltua oppia konkreetilla tavalla, toisin sanoen tekemällä.

Kotitalous sisältää oppiaineena myös paljon todellisen elämän aineksia, joita vammaiset ja ei-vammaiset tarvitsevat pystyäkseen toimimaan mahdollisimman itsenäisesti elämässään. Näitä ovat muun muassa oman seudun ruokaperinne, käytännön työn taitojen kehittäminen, elintarvike ja keittiöhygienia, ergonomia ja työturvallisuus, oman asun ja tekstiilien hoito. Kun vielä terveystieteet liittyvät kaikkiin kotitalouden sisältöalueisiin, antaa se varsin monipuolisia valmiuksia vastuuntuntoiseksi ja yhteistyökykyiseksi

yhteiskunnan jäseneksi kehittymiseen. (Kuusamon Kunnan Peruskoulun yleisopetuksen Opetussuunnitelma 1986, 183-185.)

Kotitalouden valitseminen opetus-oppimistilanteeksi antoi oppijoille ja opettajille hyvän tilaisuuden toteuttaa työskentelyä luovasti ja mukauttaen. Kyösti Kurtakon didaktinen malli, jonka hän esittelee teoksessaan *Toiminta, ajattelu, tieto* (1989), vastasi toteutusmalliamme työskentelyssä ja sopii myös kotitalouteen mielestäni hyvin. Hänen kehittämiensä ARK-opetusmalli perustuu ajatusmalliin, jossa ollaan välittömässä vuorovaikutuksessa toiminnan ja kokemuksen kautta opiskeltavan asian kanssa. Vuorovaikutuksesta muodostetaan tulkinta refleктоivan ajattelun kautta, minkä seurauksena toiminta voidaan muuttaa ja ympäristöön voidaan tarvittaessa vaikuttaa saadun uuden tiedon avulla. ARK- mallia selventävät englanninkieliset termit , joihin kirjaimet viittaavat Action (toiminta), Reflektion (ajattelu) ja Knowledge (tieto). (Kurtakko, 1989, 55- 58.)

Tässä tutkimuksessa luotettiin positiivisiin kokemuksiin ja myös mahdollisuuksiin vammaisten ja ei-vammaisten työskentelemisestä yhdessä. Haluttiin muodostaa kotitalousryhmä - jonka rehtori kesän aikana oli järjestänytkin - ja haluttiin aloittaa ennakkoluuloton toiminta käytännössä ilman, että ennakolta olisi tiedetty oikeita vastauksia moniin teoreettis-käytännöllisiin kysymyksiin vammaisten ja ei-vammaisten opettamisessa.

Seitsemäsluokkalaisille on kotitalous pakollinen aine. Tarkoituksena oli valmistaa ateriakokonaisuudet (liite 1) - salaatti, lämmin ruoka ja jälkiruoka - seitsemäsluokkalaisten opetussuunnitelman mukaisesti. Alusta asti oli harjaantumisoppilaiden tarkoitus tehdä samaa kuin muutkin. Siihen seuraavassa esitelty tukitoimemme antoikin hyvät mahdollisuudet. Viikkotunteja oli kolme, jotka tutkimuksen aikana pidettiin samana päivänä peräkkäin. Taukoja ei pidetty, jos ei aterian valmistaminen sitä vaatinut.

3.3.2 Kaksi opettajaa -systeemi

Koulultamme löytyi tähän kokeiluun innostunut opettaja. Se, kuka yläasteen puolelta pääsisi opettajaksi, selvisi molemmille opettajille vasta syksyllä koulun alkaessa. Monenlaiset mietteet saattavat vallata mielen, kun kaksi toisilleen tuntematonta opettajaa aloittaa yhdessä työskentelyn.

Meillä kaikilla on rituaaleiksi muodostuneita käytäntöjä, jolloin tällainen avoin ja vieläpä toimintoja havainnoiva luokkatilanne, jossa oma työ joutuu kriittiseen tarkasteluun (Korhonen 1989, 32), voi tuntua jopa kiusalliseltakin.

Kaksi opettajaa- systeemistä oli itselläni aikaisempaa kokemusta Kotitalousopettajalla ei ollut aikaisempaa kokemusta kehitysvammaisten opettamisesta eikä kaksi opettajaa- systeemistä, vaikka omasikin muunlaista omakohtaista kokemusta vammaisuudesta, mikä varmasti edesauttoi opetustilanteitakin.

Käytännössä kotitalousopettaja hoiti kaikki hankinnat, alusti tunnit, neuvoi tuntien alussa uudet välineet tai menetelmät, piti teoriaosuudet ja osallistui kaikkien oppilaiden ohjaamiseen. Muodostui myös käytännöksi, että hän teki ryhmäjaot. Tuntien jälkeen keskusteluissa saatoimme tarvittaessa arvioida tuntien kulkuun vaikuttaneita tekijöitä ja suunnitella mahdollisia muutoksia toimintatapoihin.

Erytysluokanopettaja omaksui teoriaosuuden aikana opetuksen tavoitteita ja menetelmiä, mukautti ne tarvittaessa harjaantumisoppilaille tarkoituksenmukaiseksi, innosti ja auttoi oppilaita vuorovaikutustilanteissa ja kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tärkeää oli myös informoida oppilaita sekä opettajaa vammaisuudesta yleensä ja erikoisesti tarvittaessa ryhmään kuuluvista vammaisista oppilaista. Kotitalousopettajan sairaana ollessa, hän toimi myös sijaisena ja sai näin arvokasta kokemusta yksin ryhmän kanssa olemisesta.

Tuntien sisällöt koostuvat ei- vammaisten opetussuunnitelman mukaan. Opettajat eivät tehneet mitään ennalta suunniteltuja muutoksia ruokalistoihin tai opetusmenetelmiin. Opetus eteni kunnes tuli ongelmia, jotka pyrittiin ratkaisemaan heti niin, ettei työprosessi pääsisi keskeytymään pitkäksi aikaa. Tällaisissa tilanteissa ei mielestäni voi epäonnistua, vaan tilanteisiin yritetään aina löytää vain uusi, toinen ja sillä kertaa parempi - ainakin tavoitteeseen johtava - ratkaisu.

Kahden opettajan työskennellessä samanaikaisesti on aina toisella aikaa paneutua oppilaiden henkilökohtaisista ominaisuuksista johtuviin oppimistilanteiden ratkaisuihin oikein kunnolla. Molemmille opettajille ja - uskoisin myös siitä johtuen - oppilaille syntyi positiivisia oppimisen kokemuksia.

Reijo E. Heinonen on tutkinut mielikuvien ja arvojen käyttöä opetuksessa teoksessaan Perhosen perspektiivi, 1993. Hänen mukaansa pelkkä toiminnallisuus ei riitä oppilaan mielenkiinnon syvenemiseen, omakohtaiseen ongelmanratkaisuun ja sosiaalisten ongelmien ratkaisuun, vaan tärkeitä ovat ne ajatteluprosessit mitä toiminnasta seuraa. Ongelmana on se, miten opettaja onnistuu synnyttämään oppisisältöä kohtaan tunnetun mielenkiinnon, miten havainnolliseksi ja mielenkiintoa herättäväksi oppimisprosessi saadaan. Hänen ratkaisunsa on yksilön, oppilaan ja opettajan, elämänhistoriaan kytkeytyvän mielikuvan liittäminen opetettavaan asiaan, jolloin opetettava asia muodostuu oppilaalle omakohtaisesti mielenkiintoiseksi ja arvokkaaksi. (13, 59-60.)

Tähän kaksi-opettaja - systeemi antoi mahdollisuuden, koska opettajilla oli enemmän aikaa tilanteiden tarkkailuun, oppilaan tuntemuksen perusteella henkilökohtaiseen neuvomiseen ja ohjaamiseen - mielikuvien käyttöön ottamiseen.

3.3.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Koska koulullani oli jo aikaisemmin ollut vastaavanlaisia kokemuksia ryhmistä, joissa ei- vammaiset ja vammaiset toimivat yhdessä kahden opettajan ohjaamina, tuntui luonnolliselta valita vastaavanlainen ryhmä tämän tutkielman toteuttamiseksi. Kaksi erillisenä toimivaa ryhmää piti siis järjestää yhteen.

Jo kokemuksesta tiedettiin seitsemäsluokkalaisten tarvitsevan aikaa yläasteelle sopeutumisessa. Tähän kuului tutkimuskoulussamme myös vammaisuuteen tutustuminen, mikä monelle koululaiselle oli ensikertaista. Kotitalous kouluaineena oli myös uutta ja tiedettiin seitsemäsluokkalaisten , joita enimmillään tunnilla voi olla kuusitoista, tarvitsevan siinä paljon ohjausta. Mielestäni tukitoimeksi ei riittänyt se, että kuudestatoista olisi vain vähennetty ei-vammaisten osuus kolme, varsinkin kun opettaja/avustaja kysymys jäi keväällä vielä ratkaisematta. Rehtorille esitettiin siis toive muodostaa pienempi ryhmä, mikä toteutuikin. Syksyllä saatoimme aloittaa ryhmällä seitsemän ei- vammaista ja kolme vammaista oppilasta.

3.3.3.1 Vammaiset oppilaat

Tässä kohdassa selvitän ensin lyhyesti kehitysvammaisuuden määrittämistä siten kuin se ymmärretään tämän tutkimuksen kontekstin kannalta. Lopuksi kuvailen lyhyesti tutkimukseen osallistuneita EHA-poikia: diagnoosia sekä niitä positiivisia piirteitä, joilla he ”taaplaavat” tässä maailmassa ja joihin itse mielelläni tukeudun toimiessani heidän kanssaan. Tiedot on koottu koulun kortistosta oppilaiden vanhempien luvalla ja heidän itse vielä tarkistettuaan tiedot (Liite 2).

Harjaantumiskoulun oppilas on pysyvästi kehitysvammainen ja sen määrittelyssä on kiistakysymyksiä. Aikojen kuluessa määritelmät ovat muuttuneet painottamaan enemmän kehitysvammaisen positiivisia toiminnallisuuden puolia.

Lindstedtin (1979) mukaan lääketieteellisessä, kliinisessä ajattelussa ajaudutaan biologispohjaiseen ajatteluun, missä kehitysvammaisuus

käsitetään läpi elämän suhteellisen muuttumattomana. Sosiaalisen näkökannan mukaan vammautumista taas tarkastellaan sosiaalisen ympäristön ja yksilön suoriutumisen välisenä ongelmallisena tilanteena, mikä on ensisijaisesti hankittua tai opittua. Ympäristö määrittelee tai leimaa kehitysvammaiseksi ne henkilöt, jotka eivät kykene selviytymään eivammaisille tarkoitetussa ympäristössä. Näin kehitysvammaisen sosiaalinen pätevyys muotoutuu kunkin ympäristön vaatimusten mukaiseksi. Sosiaalisen pätevyyden saavuttaminen on erilainen eri yksilölle, koska yhteisöjen ja ryhmien vaatimustaso ja sosiaalinen sieto vaihtelevat. (Lindstedt, 42-45.)

Yhdysvalloissa käyttöön otettu määritelmä korostaa prosessia ja tarvearviointijärjestelmää. Älykkyyden ja sopeutumistaitojen lisäksi perusteena käytetään hänen toiminnallista suhdettaan ympäristöön, kotiin, kouluun/työhön ja yhteiskuntaan, jolloin henkilön ”status” kehitysvammaisena riippuu hänen suhteestaan toiminnalliseen ympäristöön. (Lorenz, M. 1993, 9-10.)

Määritelmä: Kehitysvammaisuus (Mental Retardation) tarkoittaa tämänhetkisen toimintakyvyn huomattavaa rajoitusta. Sille on ominaista merkittävästi keskimääräistä heikompi älyllinen toimintakyky, johon samanaikaisesti liittyy rajoituksia kahdessa tai useammassa seuraavista adaptiivisten taitojen yksilöllisesti sovellettavista osa-alueista: kommunikaatio, itsestä huolehtiminen, kotona asuminen, sosiaaliset taidot, yhteisössä toimiminen, itsehallinta, terveys ja turvallisuus, toiminnallinen oppimiskyky, vapaa-aika ja työ. Kehitysvammaisuus tulee ilmi ennen 18 vuoden ikää. (Kehitysvammaisuus, 1995, 11).

Tutkimukseen kuului kolme kehitysvammaista harjaantumiskoulun oppilasta. Koska Kuusamossa kaikki harjaantumiskoululaiset käyvät kaksivuotisen esikoulun , olivat näille kotitaloustunneille osallistuvat harjaantumisopetuksen pojat luokkakavereitaan vuoden vanhempia.

Mielenkiintoisen, tarpeellisen ja myöhemmin huomasi myös opettavaisen kamppailun kävin itseni kanssa pohtiessani ennalta eha-poikien selviämistä yhdessä ei-vammaisten kanssa. Ryhmään olin itse aluksi ajatellut vain kahta seitsemäsluokkalaista EHA-poikaa. Pitkäaikainen kokemukseni työskentelystä yhden pojan kanssa meinasi kääntyä omaa ideologiaani vastaan: olin sortua helpoimpaan mahdolliseen toimenpiteeseen eli muusta ryhmästä erottamiseen. Kirjassa Toivoa Täynnä! (1993, 119) Tuula Pulli kirjoittaa:” Kehitysvammaisen on vaikea siirtää ”klinikkadraamassa” oppimiaan taitoja todelliseen toimintaan. On useinkin vaikea muokata luovasti uusia toimintastrategioitaan vanhaan kaavaan , kun ongelma on juuri imaginaation puute”.

Me ei-vammaisetkin voidaan siis toimia kuten vammaiset. Onneksi kesä tuli väliin ja sain voimaa ja intoa muuttaa omaa ”klinikkadraamaani” luovasti ”imaginaatiolla” ja haasteeksi itselleni ja - nyt olen siitä varma - onneksi myös tälle oppilaalle. Myöhemmin juuri tämä poika antoi meille opettajille paljon positiivisia kokemuksia ja luottamusta vammaisten ja ei-vammaisten yhdessä työskentelyn onnistumiseen.

Poika A on vammautunut vauvana sairastamastaan aivokuumeesta, mistä kehittynyt kouristelutaipumus. Viisi- vuotiaana psykologin tutkimuksissa hänet arvioitiin lievästi kehitysvammaisen tasolle (KI alle kolme v.), eikä silloin pystynyt ohjattuun vuorovaikutukseen. Poika on käynyt säännöllisesti ensin sairaala - ja myöhemmin Erityishuoltopiirin keskuslaitoksen tarkastuksissa. Kuntoutussuunnitelman tekoa on haitannut siellä pojan kieltäytyminen yhteistyöstä. Nykyisin poika A on jokapäiväisissä toiminnoissa omatoiminen, motorisesti hiukan kömpelö mutta erittäin tarkka järjestyksen pitäjä. Hän voi olla puhelias, käyttää ajoittain rikasta kieltä, on hyväkäyttöksinen mutta itseluottamukseltaan heikko ja vireystilaltaan vaihteleva, arvaamatonkin, mistä johtuen hänet on joskus vaikea saada mukaan toimintaan. A suhtautuu kaikkeen uuteen - tilanteet, asiat, ihmiset - varauksellisesti ja tarvitsee aikaa sopeutumiseen, mutta useimmiten ryhtyy aikanaan yhteistyöhön. Hänen kanssaan tuloksiin on päästykin

luonnollisella kannustamisella näkemään, tekemään, kokemaan ja antamalla aikaa sopeutumiseen. Mielialat ja siten myös toimeliaisuus vaihtelevat päivästä toiseen. Kotona äidin mukaan ”joskus ottaa harjan ja ottaa roskat pois pöydän alta ja joskus pistää astioita koneeseen”.

Poika B: Kehitysvammaisuuden syyksi on varmistettu 21- trisomia heti syntymän jälkeen. Kuusivuotiaana testauksissa kehitysiäksi on saatu kaksi vuotta kaksi kuukautta , toimii keskiasteisesti kehitysvammaisen tasolla. Myöhemmissä tutkimuksissa ei muutosta juuri ole tapahtunut. Kuvaavaa hänelle on verkkaisuus, hitaus, jopa unohtuminen omiin oloihin, jolloin tehtävän suoritus keskeytyy tai sitä ei saada alkuun ollenkaan. Päivät B:llä voivat olla täysin erilaisia tai joskus vireys vaihtelee pidempinä jaksoina. Vireinä päivinä on omatoimisempi ja ilmeillä tai eleillä - ehkä muutamalla sanalla - pystyy kommunikoimaan. Muutoin sanallinen ilmaisu vähentynyt vuosien aikana. Kaikenlainen ”oikea työ” onnistuu ajoittain itsenäisestikin; harjaantumiskoululla esimerkiksi tiskikoneen tyhjennys ja täyttö , imurointi, mattojen puistelu, luutuaminen, pöydän kattaminen ja astioiden pois korjaaminen, tiskaaminen, ja näitä taitoja pyritään pitämään yllä ja kehitellään uusia töitä. Äidin mukaan ”on aika paljon omissa ympyröissään ja on joskus työlästäkin toppuutella mukaan, mutta minkä aloittaa, niin sen haluaa tehdä loppuun”.

Poika C on kolmen kuukauden ikäisestä ollut tutkimuksissa kouristelujen takia ja diagnoosiksi on varmistunut epilepsia sekä synnynnäinen rasvahappojen aineenvaihdunnan sairaus, joka aiheuttaa hermostollista vammautumista, etenkin lihasvoiman heikkoutta. Nykyinen taso testattu lievästi kehitysvammaiseksi. Poika C käy säännöllisesti tutkimuksissa ja on jatkuvan lääkityksen alainen. Näin kohtaukset ovat pysyneet pitkiäkin aikoja poissa kunnes niitä saattaa taas esiintyä pidemmän aikaa toistuvasti. Kuntoutusjaksoilla kiinnitetty toistuvasti huomiota keskittymättömyyteen, johon on arveltu huonolla kuullun ymmärtämisellä olevan syynsä, mikä taas johtuu tutkimuksissa todettujen matalien äänien erottelun vaikeudesta.

Ongelmia on ollut myös visuomotoristen ja motoristen taitojen hallinnassa ja tutkimuksissa on käyty myös viivästyneen puheenkehityksen ja hengenahdistuksen vuoksi. Nykyisin, kaikesta huolimatta, poika C on omatoiminen ja motorisesti taitava, seurallinen ja helposti kontaktia ottava poika. Kaikki käytännön työt kiinnostavat samoin urheilu ja musiikki. Vireystilan vaihtelevuus saattaa syistä tietämättömille olla ongelmallista, muutoin ei. Äiti: ”Liikunta, se on siltä vahva hänellä ... Hän pystyy hyvin juttelemaan toisten kavereiden kanssa, ihan ennakkoluulottomasti, tämä on yksi iso hyvä puoli. Kavereiden kanssa on tottunut liikkumaan kylällä, on rohkea.”

Poika C itse kertoilee: ”Meillä on kotona keittiövuorot. Lista on seinällä ja siitä katsotaan mitä pitää tehdä..., ei siivota tarvitse, sisko siivoaa. Roskat viiään ja kone tyhjennetään ja laitetaan likaset astiat, ... Käyn melkein joka päivä pelaamassa jääkiekkoa ja sitten hoijan poroja. ... No annan ruokaa”.

3.3.3.2 Ei-vammaiset oppilaat

Tutkimukseen osallistui seitsemän Torangin yläasteen ei-vammaista seitsemäsluokkalaista poikaa. Itselläni ei ollut ennakolta tietoa ryhmään tulevista oppilaista - mikä tapa sopii itselleni erinomaisesti - ja jotka sitten syksyllä osoittautuivat kaikki pojiksi. Haluan nimittäin nimenomaan itse luoda oman käsitykseni oppilaista ensin ja vasta tarvittaessa konsultoin muita opettajilta tai asiantuntijoilta ja mielelläni otan apua vastaan. Itseasiassa poikien maailma oli itselleni, kolmen tytön äidille, ihan tuntematonta.

Yleisopetuksen ryhmää ei oltu muutoin valittu, olivatpahan vain sopiva määrä oppilaita, jotka sattuivat asumaan samalla alueella taajamassa. Yläasteen pojat olivat tavallisia reippaita, aikaansa seuraavia poikia, joita kiinnosti paljon muukin kuin koulu ja kotitalous, kuten esimerkiksi sähly, lentopallo ja laskettelu. Televisio-ohjelmat ja musiikki - toisin sanoen bändit - sekä kaikki jääkiekkoon liittyvä tuli vuoden aikana työskentelyn ohella keskusteltua.

4 TARKKAILUSTA YHTEISTYÖHÖN - TUTKIMUKSEN TULOKSIA

Tässä kappaleessa selvitän aluksi tutkimukseni luotettavuutta, sitten kerron analysoinnista ja lopuksi esitän mitä, missä ja miten opittiin ja kuka oli oppijana. Vastaukset on analysoitu havaintopäiväkirjan muistiinpanoista sekä vanhempien ja oppilaiden haastatteluista.

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty nostamaan käyttämällä useampaa lähdettä aineistoa kerätessä sekä käyttämällä suoria lainauksia, jolloin myös lukija voi tehdä omia tulkintoja.

Tuloksiin on voinut vaikuttaa tutkijan pitkäaikainen työkokemus, oppilaan ja vanhempien tuntemus sekä positiivinen asenne yhdessä oppimisen hyviin puoliin. Kaikki tapahtunut on kuitenkin totta vaikkakin subjektiivisesti koettua.

Analysoinnissa etsittiin kokonaisuuksia päivän opituista asioista eikä niinkään suoritettu analyysiä jostain opitun asian oppimisprosessista. Ateriakokonaisuuden valmistamisen oppiminen ja sen selittäminen jää näin ollen vähemmälle huomiolle.

Tutkimuksen tulokset olen jakanut kahteen ajanjaksoon - syylukukaudeksi ja kevätlukukaudeksi. Tarkasteltavat asiat olen vielä ottanut esille siinä järjestyksessä, miten usein ne tuloksia tarkastellessa olivat esiintyneet eli miten paljon niiden opetteleminen oli vienyt oppilaiden ja opettajien energiaa. Näin asiat seuraavat oppimisjärjestyksessä toisiaan. Näin siksi, että lukijalle paremmin hahmottuisi, miten opitut asiat ja vuorovaikutus muuttuivat siirryttäessä syyslukukaudelta kevätlukukauteen.

Sujuvuuden ja selvyuden vuoksi käytän tässä harjaantumiskoulun oppilaista nimitystä EHA-oppilaat, EHA-pojat tai vammaiset oppilaat, sekä yleisopetuksen oppilaista nimitystä ei-vammaiset oppilaat.

4.1 Havaintopäiväkirja

Päiväkirjan tuloksien tarkastelemiseksi tein muistiinpanoista analyysin viiteen luokkaan: mitä oli opittu, kuka oppi, miten oppi ja missä oppi sekä vuorovaikutus.

Mielestäni oli helppoa löytää opittu asia, oppija sekä erotella vuorovaikutuksen laatua. Sen sijaan ”miten” ja ”missä” oli opittu, oli vaikea erotella. Siksi esimerkiksi merkintäni ”parityöskentely” voi kuulua analyysissäni kohtaan ”missä” sekä ”miten”. Jako näihin kahteen luokkaan olikin turhaa, koska molemmat luokat saattoivat antaa vastauksen samaan kysymykseen.

4.1.1 Syyslukukaudella

4.1.1.1 Tarkkailemalla osaksi porukkaa

Ensimmäiset kuukaudet menivät uusien ja erilaisten työskentelytapojen opettelemiseen, muuttuihan fyysinen ja sosiaalinen työympäristö täysin aikaisemmin totutusta - vammaisten tutusta yhden keittiön ympäristöstä nykyaikaisten nuorten tavallaan neljän keittiön työympäristöksi. EHA-oppilaat opettelivat työskentelemään aluksi tarkkailemalla yläasteen oppilaiden työskentelyä. Vaikka työt tehtiinkin aluksi paljon omissa ryhmissä, alkoi EHA-oppilaiden toimiminen vasta kun olivat havainneet toistenkin olevan työn touhussa. Siihen, että EHA-oppilaat saatiin yleensä jotenkin toimimaan, tarvittiin erityisopettajan - näin alkuaikoina - aktiivista ja intensiivistä mukanaoloa.

*Astioiden tiskaaminen ja kuivaaminen ei mieluista mutta kun huomaavat toistenkin toimivan, alkavat toimia toisten mallin mukaa (23.8.94).

*Edelleen tarkkailua, vastaan pannaan aluksi (enhän tee, tee itse, aina sää komennat, älähän taas yritä, taasko töitä, älähän hättäile, no joo joo) mutta toisista mallia ottaen työt saadaan, osaksi patistaen ja opettajan intensiivisellä ohjauksella ja

kannustuksella, loppuunsaatetuksi. Tekevämpien malli auttaa ryhtymään toimeen. Toistellaan muiden sanoja ja sanontoja (30.8.94).

Puolessa välissä syyslukukautta passiivinen tarkkailu väheni ja EHA-oppilaat halusivat touhuta kuin muutkin: olla ajoissa valmiita, kinastella vuoroista jne. Samalla toisten auttamista ja jopa yhdessä työskentelyä oli havaittavissa. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat rohkenivat vain hiljaisesti toimimaan yhdessä. Keskustelua ei tarvittu saattoihan EHA-oppilas toimia yläasteen oppilaan parina ja tehdä mallin mukaisesti. Tämän työskentelytavan molemmat hyväksyivät, vaikka sekaryhmiä muodostettaessa oli vielä hankaluuksia.

*Asioiden tarkkailu ja siten muistaminen on tärkeää.

Teemme kuten muutkin! Hankaluus: selviämme vähän hitaammin kuin muut, mutta emme voi kuitenkaan jättää työtä kesken: miksi muut jo saivat mennä? Sovitaan että yritetään seuraavalla kerralla olla yhtään istumatta ja kinastelematta, ehkä sitten ollaan nopeampia (6.9.94).

*Edelleen toimiminen yhdessä minimaalista. EHA-oppilaat ovat tiivis oma porukka, mutta tarkasti seurataan muiden työntekoa (13.9.94).

*Opetuskeittiössä työpöydät ovat siten, että EHA-oppilaat voivat seurata mallista kun toisen keittiön väki työskentelee. Toimeliaampi oppilas saa tällaisesta virikkeitä omaan leivontaansa kun taas kankeampaa pitää auttaa samalta puolelta kädestä pitäen neuvoen (6.10.94).

4.1.1.2 Rutiinit

Usein toistuvat työt, käytän niistä nimitystä rutiinit, kuten tiskaaminen, pöytien pyyhkiminen, pöydän kattaminen, astioiden paikat, tiskikoneen käyttö, lattiapintojen puhdistus, vaatehuolto sekä ruuan valistaminen ja

kaikkien töiden toteuttamien kolmessa tunnissa tässä ympäristössä, veivät kolme kuukautta, vaikka olimme tehneet samoja töitä jo oman koulun puolella mielestäni aika sujuvasti.

*Astioiden ja muiden välineiden paikat ovat jo muistissa ja oppilaat muistuttavat jo opettajaakin. Nopein EHA-oppilas ehtii laittaa vielä koneesta pyykit kuivauskaappiin. Vuorot ovat edelleen tärkeitä. Aika kuluu tarkkaan, eikä juuri ehditä seurustelemaan muiden kanssa. Mitään hankaluuksia ei kuitenkaan ole; satunnaiset tai pyydytyt kanssakäymiset sujuvat luontevasti (3.11.94).

4.1.1.3 Yhteistyö

Kolmen ensimmäisen kuukauden aikana työskenneltiin pääsääntöisesti omissa ryhmissä. Opettajien tarkoitus oli kuitenkin koko ajan, varsinkin kun rutiinit jo hallittiin, saada aikaan ryhmiä, joissa vammaiset ja ei-vammaiset työskentelisivät yhdessä. Aluksi tällaisten ryhmien muodostaminen oli aina opettajien alkuunpanemia ja yläasteen pojista epämieluisaa, mikä ilmeni jupinana, viivyttelynä ja jopa kieltäytymisenä.

*Aika kuluu tarkkaan eikä juuri ehditä seurustelemaan muiden kanssa. Mitään hankaluuksia ei kuitenkaan ole; satunnaiset tai pyydytyt kanssakäymiset sujuvat luonnollisesti (3.11.94).

*Koska työt ja yhteistyö ovat sujuneet teemme tänään uudet sekaryhmät. Yhteydenottoja tapahtuu (positiivista), vaikkakin esim. ryhmiä muodostettaessa on ollut jupinaa (17.11.94).

*Opettajat haluavat muodostaa uusia ryhmiä." Taasko, minä olen jo ollut, minä en ainakaan, minä olin viimeksi.." Opettaja ratkaisee: yksi EHA-oppilas (suorituja) menee kahden

kanssa, mikä hyväksytään ja toinen (hitaampi) kahden kanssa, mitä ei hyväksytä (24.11.94).

Varsin pian itselleni selvisi yläasteen oppilailta puuttuvan taidot työtehtävien osittamisessa. Se oli kuitenkin tärkeää siksi, että kaikki voisivat osallistua omilla taidoillaan työskentelyyn ateriakokonaisuuden aikaansaamiseksi. Konkreettiset vinkit, ohjeet ja neuvot olivat aluksi suureksi avuksi. Joulukuun mennessä moni yläasteen oppilas oli oppinut jo työllistämään myös EHA- oppilasta. Tällainen huomioiminen yritettiin myös positiivisesti huomata.

*Paikalla on vain yksi (usein kontaktia ottava) EHA-oppilas, joka työskentelee ei-vammaisen parina. Aluksi paria ei meinannut löytyä. Vasta kehoitus/määräys ”sinä varmaan selviät tästä” saa parin aikaiseksi. Huomaan että aluksi on paikallaan selvittää, miten voivat yhdessä alkaa toimimaan (29.9.94).

*Saadaan piparkakkuveturin tekijät selville. Kaavat suunnitellaan ja tehdään yhdessä ja yhteistoimin; tarvitaan paljon toistemme apua. Yläasteen pojat antavat kivasti EHA-oppilaille työtä, mielestäni heidän taitojen mukaista (1.12.94).

*Yläasteen oppilaat taittelevat servettiviuhkoja yhden EHA-oppilaan seurattessa tarkkana vieressä ja yrittää lopuksi itse. Kehotan poikaa opettamaan saman myös katsojalle ja valmista tulee (15.12.94).

4.1.1.4 Kohti luonnollisempaa yhteistyötä

Marraskuun loppupuolella työskentely oli saanut uusia piirteitä: yläasteen oppilaat alkoivat ottaa sanallista kontaktia EHA-oppilaisiin ja vuorovaikutus muuttui passiivisesta yhdessäolosta astetta monipuolisemmaksi. Ryhmät olivat vielä opettajan muodostamia ja niitä tehtäessä ilmeni vielä mukinoita.

*Yläasteen pojat ottavat yhteyttä muun muassa tarjoamalla käyttöömmme omia astioitaan(mittoja), tiskiä kun ei siten tule niin paljon. Melkein yllätykseksi tarjoutuvat myös ne tiskaamaan - mehän voimme sitten auttaa heitä seuraavalla kerralla. Homma sujuu hyvin: EHA-oppilas tiskasi, ya:n oppilas huuhtoi ja toinen kuivasi. Kivaa yhteistyötä joskin hiljaista. Työmäärän v väheneminen yhteistyön motivaationa tuntuu ihan hyvältä: annetaan arvo näin toisenkin työlle (17.11.94).

*Minkä osaan, se on hauskaa, se sujuu (17.11.94)

Työt sujuvat hyvin molemmissa ryhmissä. EHA-oppilas (suoriutuja) pärjää aivan yksin kotitalousopettajan ohjeiden mukaan toimien, osaapa itsekin käydä kysymässä neuvoja ja neuvoo muille mm. astioiden paikkoja. Lopputyöt sujuvat yhteistoimin (24.11.94).

Syyslukukauden loppupuolella, samoihin aikoihin kun yläasteen oppilaat alkoivat ottaa kontaktia EHA-oppilaisiin, alkoivat nämä luopua toisten tarkkailusta ja tilalle tuli oma-aloitteisuutta rutiinien suorittamisessa. Kauden viimeisiltä tunneilta merkintöjä yhteistyöstä on paljon: molemmat osapuolet ovat vuorollaan auttajina rutiinitöissä, ketään ei jätetä yksin luokkaan tunnin loputtua. Opettajan ohje kuuluikin: kun olet selvittänyt omat työsi, auta muita.

*Lopuksi poika A auttaa toista ryhmää kuivaamalla avuksi. Poika C tiskaa ja yläasteen poika kuivaa. Tänään yhteistyö sujuu yli keittiörajojen (15.12.94).

4.1.1.5 Pohdintaa päiväkirjan sivuilta

Mielestäni toisten tarkkailuun meni yllättävän paljon aikaa. Kaikki kolme EHA-oppilasta olivat useampilapsisesta perheestä, joten heidän olisi luullut tottuneen toimimaan ei-vammaisten kanssa jo kotonaan. Tällainen nuorten oma yhteisö, kuten koulu, oli varmaan vain niin totutusta poikkeava, että siitä tuli ottaa tarkkailemalla kaikki muistiin.

Oma ryhmä oli etenkin yläasteen oppilaille niin tärkeä, ettei siihen mielellään otettu vierailijoita. Tätä me opettajat arvostimme samalla yrittäen saada yhteistyötä aikaan ryhmien välille. Se ei ollut aina helppoa vaan vaati molempien opettajien intensiivisen mukanaolon joka hetki. Olisiko vammaisen mukanaolo luonnollisempaa, jos siihen olisi totuttu jo lapsesta asti?

Selvittämättä jäi, kuinka paljon vammaisen ottamiseen ryhmään vaikutti se, että silloin työt mahdollisesti hidastuivat. Ainakin selviytyminen töistä pian, mieluummin jo etuajassa, oli yläasteen pojille tärkeää.

*Taitavampi tekee liian helposti kaikki itse. Ei vielä kai seitsemännellä tiedosteta miten paljon olisi kaikilla annettavaa EHA-koululaiselle. Kotitalous on vielä aine, jossa pitää suoriutua ja valmista pitää tulla rivakasti. Vaikeuksia kotitalousopettajan mukaan on ihan tavallisella peruskoululaisellakin, muutoin ei pysy aikataulussa. Kaikki oppilaat ovat tämän huomanneet eivätkä ehkä siksi halua työskennellä EHA-koululaisen kanssa. Muunlainen yhdessä toimiminen kyllä jo sujuu. Mielellään ollaan kuitenkin myös ruokailemassa oman ryhmäläisen vierellä. Mitenkähän olisi jos oltaisiin enemmän päivän aikana tekemisissä toistemme kanssa. Kaikki pojat ovat tosi kivoja ja auttavaisiakin etenkin jos huomaavat, ettei se vie heidän aikaansa ts. heidän ei sen takia tarvitse olla tunnilla pidempään (3.11.94).

Etenkin alkusyksystä huomasin itse pohtivani vammaisuutta. Tavallaan kompastuin siihen samaan, mihin niin moni muukin hyvää tarkoittava opettaja tai kasvattaja tai vanhempi. Seuraava ote päiväkirjasta liittyy tilanteeseen jolloin jo useammin on puhuttu työhön ryhtymisestä ja sen loppuun saattamisesta:

asioille. Oppiminen ei enää ollut vammaisen ja ei-vammaisen passiivista vierekkäin työskentelyn opettelemista tarkkailemalla. Nyt opeteltiin uusia töitä yhdessä tehden, yhteistyössä.

Mukaan tuli myös sanallista ohjeiden antamista sekä muunlaista sanallista kommunikointia. Näin yhteistyö muuttui luonnollisemmaksi.

- *Yläasteen poika alkaa EHA-pojalle pariksi, ruskistavat ja maustavat jauhelihaa ja neuvoo
- Sekoita näin, oikein kunnolla ja varo ettei mene yli, neuvoo yläasteen poika (5.1.95) .
- *EHA-poika tekee salaattia yläasteen poikien kanssa, he opettavat ja näyttävät erilaisia leikkaustapoja (12.1.95).
- *Uudet ryhmät. EHA-oppilas tekee yläasteen pojan kanssa, joka osaa kivasti neuvoa. Toisen EHA-pojan pari on aluksi eri puolella pöytää. Vähän innostamisen jälkeen työ alkaa sujua. Lopuksi pojille kiitos hyvästä yhteistyöstä (9.2.95).

Kevätlukukaudella, vaikkakin työt aloitettiin monesti omissa ryhmissä, lisääntyi vuorovaikutus, keskusteluja tuli mukaan ja tunnelma luokassa oli mielestäni avoin ja vapaa. Yläasteen oppilaat osasivat suhtautua EHA-oppilaan mahdolliseen kömpelyyteen ja ”kummallisuuksiin” luonnollisemmin kuin syksyllä. Vaikka puheessa saattoi olla negatiivinen viesti, tuntui se ystävälliseltä ja luonnolliselta.

- *EHA-oppilas jakaa jälkiruuan
- Olisit voinut tehdä siistimmin, tuumaavat yläasteen pojat
- No kun on oltava niin tarkka
- EHA-oppilas aikoo laittaa myös riisin tarjolle, jolloin yläasteen pojat tulevat väliin
- Minä laitan sen!

Lopulta kehotan katsomaan tyhjästä purkista mallia.

Pojat antavat tyhjän purkin malliksi (19.1.95).

Yläasteen oppilaiden levottomuudesta johtuvasta huonosta käytöksestä on mainintoja kevätlukukaudella viidellä kotitaloustunnilla. Kaikilla kerroilla yksi ja sama EHA-oppilas huomioi paheksuen käytöksen. Toinen yleensä katseli "touhua" hymyssä suin. Otetaanko tällaisesta myös mallia? Harjaantumiskoulussahan on perinteisesti arvostettu hyviä käytöstapoja ja niiden hallitsemiseksi on tehty paljon työtä. Onhan hyvä, että jo ulkoisilta ominaisuuksiltaan eroava oppilas ei enää turhaan herätä huomiota käyttäytymisellään.

*Väsytys alkaa painaa, vai mikä on: tavarat ei meinaa löytyä, muitten puuhat kiinnostavat enemmän. Teatteri ja sen päälle kolmen kilometrin kävely varmaan tehnyt tehtävänsä. Huono päivä. Yläasteen pojatkin levottomia, ainakin kolmannen kerran peräkkäin. Uhkailua opettajalle, kiroilua, eikä missään ole muka mitään mieltä. Harjaantumiskoululaiset ihmettelevät ja katselevat toisten touhuja. Liekö ottavat tässäkin mallia, niin on samaa jupinaa (27.4.95).

4.1.2.3 Rutiinit

Kevätlukukaudella hallittiin rutiinit jo erittäin hyvin ja niiden suorittamiseksi esiintyi oma-aloitteisuutta joka kerta ainakin jonkun EHA-oppilaan osalta. Kun rutiinit oli opittu ja tutustuttu viettivät oppilaat aikaansa enemmän yhdessä työtä tehden ja kommunikoiden keskenään.

4.1.2.4 Pohdintaa tarkkailupäiväkirjan sivuilta

Yhdellä EHA-oppilaalla oma fyysinen tila vaikutti oppimiseen. Sairaudesta johtuva jälkitila, väsyminen vaikutti selvästi kotitaloudessa selviämiseen kuten muuhunkin koulutoimintaan. Toisella sattui onnettomuus, jonka

seurauksena joutui olemaan yli kaksi kuukautta pois. Silloin tuntui kuin kaikki olisi pitänyt alkaa alusta.

Yläasteen oppilaat valittivat väsymistään levottomina päivinä. Jaksossa oli liian paljon teoria-aineita eikä kotitaloustunneilla enää jaksettu keskittyä.

Tällaisina levottomina päivinä ja muulloinkin koin olevani erittäin tarpeellinen ryhmässä; saatoin puuttua ”pesäkkeisiin” sillä aikaa kun kotitalousopettaja neuvoi muita. Sain oppia, miten paljon seitsemäsluokkalaiset tarvitsevat kotitalousopettajan apua työssään. Ei auta vaikka on resepti edessä. Kaikki täytyy tarkastaa opettajilta. Seuraava on mietteitä yhden levottoman tunnin päätteeksi.

*Miten hirveän paljon seiskaluokkalaiset tarvitsevatkaan apua. Olen melko varma, että tällaisessa ryhmässä eivät poikamme pärjäisi jatkuvasti yhden aikuisen avulla, unohtuisivat omiin touhuihinsa. Meillä kahdella opettajalla on kädet, suut ja silmät, korvatkin työtä täynnä ja pidän vielä molempia kokeneina ammattilaisina (27.4.95).

*Tunti on kovaääninen ja levoton. Kahvipöydässä keskustellaan, kyselen

- Onko kotitalous kivaa?

- Arvaa, on kauhea päivä. Ensin englantia, kaksi tuntia, sitten ruotsia, sitten suomea ja sitten kottaria.

Loppuaika on samanlaista. Pojat alkavat kuitenkin keskustella missä olen ollut töissä, missä opiskellut ja mitä opiskellut. Ihan mukavaa ja rauhallista keskustelua. Lopputöissä pojat käyvät katsomassa meidän (EHA)poikien touhuja ja haluavat imuroida meidänkin keittiön. ”Nosta jalkaa, ja sitten toista” (13.4.95).

Kahdella tunnilla oli mukana nuoriso-ohjaaja harjoittelija, nuori mies, itse paljon ruokaa laittanut. Hän piti kotitaloutta vaikeana ja puolusteli yläasteen oppilaiden väsymistä näin: Termistö on vaikeaa. Mistä voi tietää mikä on

puolikova, kiinteä vaahto, lisätään ilmastavasti tai kuullotetaan... Miksi pitää ensin laittaa riisien päälle vettä ja petille raakoja kanankoipia...Miksi...Tämä on varmaan harjaantumiskoululaiselle kauhean vaikeaa (6.4.95).

On totta, että termistö on vaikeaa. Asiat opetellaan kuitenkin käytännössä, myös teoria, usein toistamalla ... toistamalla. Yritän tätä selvittää harjoittelijalle.

4.2 Oppilaiden haastattelu

Haastatteluihin osallistuneilla neljällä pojalla ei kukaan ollut aikaisempaa kokemusta kehitysvammaisuudesta, eikä kukaan heistä tiennyt joutuvansa saamaan kotitalousryhmään vammaisen kanssa. Haastattelun ulkopuolella kävi kuitenkin ilmi heidän olleen ala-asteella koulussa, jonka pihapiiriin myös harjaantumiskoululaiset silloin kuuluivat. Ruokailu, juhlat ja jotkut satunnaiset yhteiset tilaisuudet saattoivat silloin jo olla yhteisiä.

Haastatteluun oli poikia vaikea saada. Rohkaisu, kehuminen tai houkuttelu olivat useamman kerran turhaa; lahjonta pullakahveilla lopulta tehoi. Varsin vähäsanaiseksi tulos kuitenkin lopulta jäi.

4.2.1 Miten ryhmä koettiin

Haastatteluun osallistuneet pojat tunsivat vähän outouden tunnetta uutta, erilaista ryhmää kohtaan mutta mitään pysyvää tunnetta siitä ei näyttänyt jäävän. Pojat kuvaavat tuntemuksiaan toimimisestaan samassa ryhmässä vammaisten kanssa lokakuussa 1995 seuraavasti:

- Ihan on asiaa, kyllä kait ne osaa niinkuin ruokaa laittaa.
- Eihän se mitään... kyllähän ne menee tuossa....
- No en mä nyt tiiä... ei kait se nyt niin erikoiselta...ehkä se vähän yllätti mutta ei siinä mitään...
- Ne teki erilailla kuin muut.

Samojen poikien mielestä yllättävä ja erikoinen oli sitä kun ” ne sillai aina vähän niinkuin leikki semmosta siellä ja tekivät asioita erilailla”. Häiriötä ei EHA-oppilaista tuntunut olevat ja itsekin he saivat opiskelurauhan. Yksi poika muisti, ettei kukaan olisi itse halunnut vammaisen kanssa samaan ryhmään. Syitä hän ei tiennyt, arveli kuitenkin, että ” ei ne varmaan ossaa tehdä..”.

Yhtä yläasteen poikaa vaivasi se kun ” X- poika koko ajan valitti jotain”. Tarkempaa selvitystä valituksesta hän ei osannut antaa. Oman versioni mukaan poika X, joka oli kaikkein tekevin ja puheliain, joskus jopa rasisukseksi asti, yritti vain selvittää jotain kokemaansa asiaa yläasteen pojille. Nuorten kielessä ”älä valita” saattaa tarkoittaa, ettei itse jaksaa kuunnella juuri nyt. Sama poika muuten huomasi, että kukaan ei halunnut vammaisten kanssa samaan ryhmään.

4.2.2 Mitä opit yhteistyössä vammaisen kanssa?

Vastauksia oli poikien vaikea antaa tai sitten aikaa oli kulunut niin paljon, että muisteleminen oli vaikeaa. Pojat puhuivat ”joutumisesta” aina kun puhuttiin samassa ryhmässä toimimisesta, auttamisesta tai neuvomisesta. Olemista ryhmässä, jossa kohtaa ja näkee erilaista työskentelyä ja jossa ”joutuu” auttamaan ja neuvomaan, ei pidetty kuitenkaan mitenkään hankalana (poikien haastattelu 1995). Kun erikseen tiedustelin, huomasi yksi poika tulevaa elämääkin varten saaneensa oppia. Lainaukset oppilaiden haastattelusta lokakuulta 1995:

- No...kerrattua tulee asioita sillä lailla kun opettaa niitä.
Olihan se mukavaa kun opettaa niitä...
- no... saihan siitä tavallaan... että jos elämässä pitemmälle tulee tällaisia tilanteita ...

4.2.3 Mitä vammaisen oppi ei- vammaiselta

Haastattelussa pojat vakuuttivat kehitysvammaisten oppineen heiltä: ”kyllä kai ne varmaan oppikin”. Kuitenkin opitun täsmällisempi määrittäminen oli vaikeaa. Toteamus ”...mallia voisi ottaa vaikka” liittyy enemmän miten opittiin kuin mitä opittiin.

- No miten sen nyt sanoisi... ainakin niitä välineitä käyttämään.

Sama poika piti hyvänä, kun työskenneltiin vastakkaisilla pöydillä ja antoi ymmärtää, että näin mallia otettiin juuri välineiden käytön opettelemiseksi. (Poikien haastattelu lokakuussa 1995).

4.2.4 Integraatiosta

Tiedusteltaessa haastattelussa olleiden neljän yläasteen oppilaan mielipidettä integraatiosta, olivat kaikki yksimielisesti sen kannalla (haastattelu 1995). Kaikkien mielestä integraatiosta ei olisi haittaa ainakaan toimintaa vaativissa ryhmissä:

- Opettaja: Miltä tuntuisi jos kehitysvammaisia tulevaisuudessa sijoitettaisiin tavallisiin ryhmiin?
- No kyllä tottuisivat ainakin erilaisiin...
- Vammaisetko?
- Molemmat.

Kaksi pojista laajensi näkökantaansa ja suhtautui epäilevästi, jos integraatiota laajennettaisiin ja kehitysvammaiset olisivat kaikilla tunneilla läsnä:

- No voi se jotenkin ... ei kait se haittaa.
- Kyllä kait ne siinä... no vähän vois...Johon toinen jatkaa

- Tietenkin vaatisi lisää ... lisää opetusta opettajalta mutta...

Se, että tämän tutkimuksen aikana kotitaloustunneilla oli kaksi opettajaa läsnä, oli pojista hyvä ratkaisu.

- Oli ihan hyvä systeemi, että kun toisessa paikassa on - ja sitten itteki tarvii apua ja neuvoa, niin siitä oli apuakin.

Vanhemmilleen yläasteen oppilaat eivät olleet puhuneet erilaisesta ryhmästään. Joulukuussa oli kuitenkin paikallislehdessä juttu ”Torangin koulussa katsotaan erilaisuutta silmiin”, jonka kaksi oppilasta mainitsi innostuneena kotonaan huomioidun.

4.3 Vanhempien haastattelu

Kaikkien kolmen harjaantumisoppilaan vanhemmat olivat itselleni tuttuja jo kymmenen vuoden ajan. Vanhempia oli siten helppo lähestyä haastattelun merkeissä ja teemojen selvittämiseksi oli helppo tehdä kysymyksiä. Jo ennestään tiesin oppilaideni vanhempien kannattavan ainakin osittaista integraatiota, joten vanhemmat kokivat aiheenkin tärkeäksi. Aluksi magnetofoni koettiin vähän kiusalliseksi, mutta alkuun päästyä se ei haitannut avoimen tunnelman syntyemisessä.

Ensimmäisessä haastattelussa kuitenkin erehdyin itse olemaan mielestäni liikaa ”haastattelijaa”, enkä saanut kysymyksillä puserrettua kovin monipuolisia vastauksia. Teemat kuitenkin tulivat esille ja niihin selkeät, mutta yksioikoiset vastaukset. Kahdessa muussa haastattelutilanteessa olin jo vapautuneempi ja enemmän oma itseni: keskustelu rönsyili teemojen ympärillä, mutta vastaukset tulivat mielenkiintoisemmiksi ja tarkemmiksi.

Harjaantumisoppilaiden vanhemmista osallistuivat haastatteluihin vain äidit.

4.3.1 Integraatio

Vaikka äitien koululaiset olivat toiminnallisilta, kielellisiltä ja sosiaalisilta taidoiltaan hyvin erilaisia, ei haastatteluissa tullut esille mitään mainittavia eroja mielipiteissä integraatiosta.

Kaikkien kolmen oppilaan äidit kannattivat integraatio-ajatusta. Vammaisten ja ei-vammaisten yhdessäoleminen olisi heidän mielestään kasvattavaa molemmille osapuolille. Samoin heidän mielestään kehitysvammaisen kehittyisi voidessaan olla tekemisissä ei-vammaisten kanssa.

Tiedusteltaessa kaikki kolme äitiä ilmoitti luokkamuotoisen opetuksen olevan kuitenkin tärkeää. Integraatiota koulussa kannatettiin siis vain osittaisena ja aineina tulisi kyseeseen käytännön aineet kuten kotitalous, tekninen työ (kaikki olivat poikia) sekä liikunta. Äidit pitivät erikoisesti hyvänä oman luokan olemassaoloa; sieltä olisi ”hyvä” lähteä ja tulla. Myös vaikeiksi koettujen aineiden, kuten äidinkielen, opetus tapahtuisi tässä omassa luokassa.

Yksi äideistä ehdotti vammaisen osallistumista ns. kuunteluoppilaana esimerkiksi biologian tunneille. Hänen mielestään ala-asteella voisi olla oma ryhmä ja vain ”tutustumisjuttuja” ei vammaisten joukkoon, kun taas yläasteella voisi alkaa kokeilla pidempiaikaistakin sijoitusta integraatio ryhmään.

Vaikka oppilaat olivat kotona kertoneet hyvin vähän koulusta, näyttäneet ehkä vain vihkoo, kertoneet mitä oli tehty tai olivat halunneet tehdä kotona samaan kuin koulussa, oli kaikille kotona tullut positiivinen kuva vammaisten ja ei-vammaisten yhdessä oppimisesta. Seuraavat katkelmat äitien ajatuksista integraatiosta:

- Kyllä minusta on tämän ikäiselle ihan hyvä. Saa olla siellä toisten ja terveitten lasten kanssa samassa joukossa (10.10.95).

- No minun mielestä ainakin kun ajatellaan että kehitysvammaiset ja ns. terveet lapset on yhdessä, niin kyllä se siltä kehittävä on ... molemmin puolin ... siinä eikä omassa perheessä. Niin että kyllä se siltä kasvattaa. Saa kokea, että on erilaisiakin ihmisiä olemassa. Ja sitten taas vammaisen puolelta, että jos on terveitä lapsia samassa luokassa ja samassa koulussa niin terveiltähän saa aina hyviä virikkeitä. Ja kokkee sitten varmaan kehitysvammaisenkin hyväksytyksi tulemisen, että heijätkin hyväksytään muiden kanssa ... etteivät ole eristettyinä (11.10.95).
- Joo, ilman muuta olen sitä mieltä, että on ihan hyvä asia että ne on yhdessä esimerkiksi tällöisiä tunteja kuin tämä kotitalous (4.10.95).

4.3.2 Mitä kehitysvammaisen oppii

Kaikki kolme äitiä oli yhtä mieltä siitä, että kehitysvammaisen oppii ei-vammaiselta. Ei-vammaisen antaa äitien mielestä mallin, joka ohjaa toimintaan, antaa virikkeitä, että selviäisi rutiineista. Kahden oppilaan äiti mainitsi avustajan puuttumisen olevan este oppimiselle. Arvelivat ettei opettajalla yksin riitä aika ja siitä voisi olla haittaa ei-vammaisellekin. Samoin kaksi vanhempaa arveli olevan hyödyksi oppimiselle, jos joku, opettaja tai avustaja, tuntee oppilaat hyvin.

- Niin, kyllä se täytyy varmasti jokaisen kohdalla arvioida mihin se pystyy ja mikä on mielekästä ja mistä sitten saa sitä tunnetta että osaa ... (11.10.95).
- Oppii ainakin näkemisen perusteella. Miten toiset tekevät sen asian niin hän voi sitten kokeilla sitä sen näkemisen kautta (10.10.95).

- Sinä päivänä kun kotitaloutta oli ollut, otti kirjan repusta : nyt sitten ruvetaan tekemään tätä. Se oli sen päivän juttu, eikä muulloin enempää (4.10.95).

4.3.3 Mitä ei-vammaisen oppii?

Haastateltujen kolmen äidin mielestä ei- vammaisen oppii myös vammaiselta. Yhden äidin kohdalla oppiminen jäi, osaksi haastattelijan osaksi äidin jännittyneisyyden vuoksi, tarkemmin kuvailematta.

Haastatteluissa äidit kuvailivat ei- vammaisten oppimista muun muassa seuraavasti:

- ...oppia ottamaan huomioon tämä toinen, muutoinhan se ei edisty tämä homma (integraatio) (10.10.95).
- ...kehittää molemmin puolin..... se sillai kasvattaa että saa kokea, että on erilaisiakin ihmisiä olemassa (11.10.95).
- ...haastattelija :-tarkoitatko että toisetkin oppivat? -Joo, muut lapset (ei-vammaiset) oppivat myös toisista (4.10.95).

4.4 Kotitalousopettajan haastattelu

Opettajan haastattelussa 9.10.1995 ilmeni opettajalla olleen henkilökohtaisia kokemuksia kehitysvammaisesta. Hän piti tilannetta kuitenkin itselleen uutena ja vähän jännittävänäkin. Lähtökohtaa, että vammaisille tarjotaan saman opetussuunnitelman mukaista opetusta kuin ei-vammaisillekin, hän piti hyvänä eikä näin ollen jäänyt kaipaamaan etukäteissuunnittelua. Jännitystä aiheutti kahden aikuisen toimiminen yhdessä:

- ... että miten me osataan sitä koulua sitten niinkuin hoitaa siinä, mutta hyvinhän se meni ja sen tosiaan voi

sitten toteuttaa ihan niinkuin muillakin ryhmillä
(9.10.95).

4.4.1 Integraatio

Kotitalousopettajalla oli integraatiosta vuoden kokemuksen jälkeen ainoastaan positiivista sanottavaa; hän arvosti sitä että ”oltiin yhtä porukkaa” ja toteutettiin samaa opetussuunnitelmaa.

- Kyllä minä tykkään, että se on ihan oikein, samoin kuin sitten myöhemmin kun koulusta pääsee... niin että sitten ihan normaaliin työelämään pyritään... että mihin vain kykenee. Tietysti täytyy olla ymmärtäviäisiä näitten toisten - kyllä minun mielestäni just sen samaistumisen takia niin se piristää ja kannustaa ja antaa luottamusta muutkin - ei saa eristää (9.10.95).

Opettaja koki kuitenkin vielä erityisopettajat ja -ryhmät tärkeiksi, mutta ehdotti niissä voivan olla ei- vammaisia mukana.

4.4.2 Yhdessä oppimisesta

Opettajalle oli jäänyt työntouhuinen kuva tunneista. Kolmen tunnin jaksoa opettaja piti hyvänä eikä kiireen tuntua ollut, vaikka rivakasti piti työskennelläkin. Hän koki koululaisten olleen yhtä porukkaa. Vammaiset oppilaat seurasivat ei- vammaisten työskentelyä, ottivat siitä mallia ja oppivat selviytymään ainakin tiskaamisesta, muistivat tavaroiden paikat sekä oppivat salaatin teon. Opettajan mielestä vammainen oli jopa huolellisempi kuin ei- vammainen joissakin asioissa. Joskus matkiminen sai humoristisiakin piirteitä. Kiusaamista ei esiintynyt puolin eikä toisin; ”ei vedetty essun nauhoja eikä muuta”. Kaikki olivat ryhmässä yhtäläillä oppijoina. Molempien osapuolien oppimista opettaja kuvailee näin:

- Kyllä minun mielestäni paljonkin (painokkaasti). Että varmasti nämä pojat oppi näkemään ihan... yhdellähän oli tuttu EHA-puolella mutta muille oli ihan uusi tilanne. Niin ja just se, että miten sen asian voisi tehdä toisin ... että jos olisi kaikki ollut samanlaista kuin he, niin olisi ollut paljon köyhempi (9.10.95).

4.4.3 Vuorovaikutus ryhmien kesken

Opettajan haastattelussa ei käy ilmi minkäläistä vuorovaikutus oli syys- ja kevätlukukauden aikana tai milloin mahdollista muutosta tapahtui. Opettajan mielestä vuoden aikana muutosta kuitenkin tapahtui.

Aluksi EHA-oppilaat tarkkailivat opettajaakin. Tutustumisen jälkeen vuorovaikutus lisääntyi: halusivat kertoilla omista asioistaan ja hymyilivät. Samalla vuorovaikutus ei-vammaisten kanssa lisääntyi ja vastusteluista huolimatta kanssakäyminen aina sujui. Joillekin pojille oli kuitenkin huomauteltu liiasta EHA-oppilaiden kanssa työskentelystä.

Kotitalousopettajan mielestä erikoisesti yksi EHA-oppilas ”kaipasi luonnollista kanssakäymistä toisenpuolen poikien kanssa”. Sama oppilas otti opettajaan yhteyttä myös tuntien ulkopuolella, esimerkiksi kyselemällä ruokalassa tai käytävällä päivän ruokalistaa ja ryhmien muodostamisesta. Vuorovaikutusta opettaja kuvailee näin:

- No minusta tuntui, että siellä oli monta poikaa, jotka olisivat enemmänkin halunneet olla teidän poikien kanssa, mutta just niinkuin murrosikä... niin lapsi ei niinkuin halua välttämättä näyttää, jos massa ei niinkuin hyväksy tai massassa on joku, joka huomauttaa siitä, niinkuin syksyllähän kävi, että jollekin sanottiin siitä... että kun olet niin myönteinen ja lähdet poikien (vammaisten) kanssa töihin (9.10.95).

4.4.4 Opettajan pohdintoja haastattelussa

Opettaja oli kiinnostunut olemaan mukana vastaavanlaisissa kokeiluissa. Hänen mukaansa aikaa kokemusten vaihtamiseen opettajien kesken tulisi järjestää, jolloin tieto kehitysvammaisuudesta ja kunkin oppilaan taustoista tukisi opetusta. Ei-vammaisia oppilaitakin tulisi kuunnella enemmän, heidän tuntemuksensa ovat tärkeitä, tulevathan he jokainen niin erilaisista olosuhteista.

Opettaja korosti seitsemäsluokkalaisilla olevan paljon uutta syyslukukauden alussa: uusi koulu, uudet oppilaat, uusi opiskelumuoto ja vielä kehitysvammaiset. Oikeaa tietoa kehitysvammaisuudesta, syistä ja yhteistyötaidoista voisi jakaa kaikille. Yhteistyön opettaja koki kaiken kaikkiaan sujuneen hyvin. Seuraavassa opettajan mietteitä tulevaisuudesta:

- Kyllä minä toivon, että tämä ei loppuisi, vaan että mahdollisimman moni sieltäkin yläasteen puolelta pääsisi tutustumaan juuri käytännössä ihan, että minkälaisia nämä kehitysvammaiset oikein ovat. Olisi hyvä ihan selittääkkin, mistä kehitysvammaisuus johtuu. Se on niin pienestä kiinni. Eivät ole osaansa itse valinneet. Pienet ryhmät ja esim. valinnaisryhmät, joissa kaikilla on jo kokemusta esim. kotitaloudesta, niin opettaja voisi toimia yksinkin. Kun halutaan opettaa kaikkea kehitysvammaisillekin, niin apua tarvitaan, koska silloin on paljon uutta. Hiljainen tarvitsee tukea myös ns. normaaliryhmissä. Samoin myös kehitysvammaisen joskus puolustajaa, etenkin aluksi kun ei tunneta. Hiljaiset ja puheliaat, kaikille on tärkeää. Työtä ei ollut opettajalle enempää (9.10.95).

Yhteen EHA-oppilaaseen yhdessä työskentelyn opettaja kertoi vaikuttaneen erityisen positiivisesti näin:

- ...kun tuli tutuksi, niin poika B hymyili jo tullessaan ja oli innostunut ja tosiaan meni käsien pesulle ja oli niin kuin toiminnallisempi kuin silloin, kun ei niin kuin tuntien puitteissa; kun välitunnilla meni juttelemaan niin ei hän suostunut mihinkään (9.10.95).

5 "TOTTUISI AINAKIN ERILAISIIIN" - ARVIOITA - POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, mitä ja miten kolme harjaantumisopetuksen ja seitsemän yleisopetuksen seitsemäsluokkalaista oppilasta oppivat lukuvuoden aikana yhteisillä kotitaloustunneilla. Tuloksiin sisältyy myös kuvausta millaista oli oppiminen ja vuorovaikutus ryhmien välillä.

Tulokset osoittivat, että syyslukukauden alkupuolella ei yhteistyötä juurikaan ollut. Vammaiset tarkkailivat ei-vammaisia sivussa hiljaisesti ja työn aloittaminenkin oli heille vaikeaa. Ei- vammaiset oppilaat sen sijaan saattoivat kuuluvastikin ilmaista haluttomuutensa yhteistyöhön. He pystyivät kuitenkin suorittamaan tunteihin kuuluvat tehtävät kun taas EHA- oppilaat olisivat käyttäneet ajan kokonaan toisten tarkkailuun. Tarvittiin opettajien intensiivistä mukanaoloa töiden aloittamiseksi ja loppuunsaattamiseksi. Tässä vaiheessa opettajat käyttivät paljon aikaa oppilaiden rauhoittamiseen: heille kerrottiin vammaisten taidoista ja rajoituksista sekä mietittiin, miten he yhdessä voisivat selviytyä töistä. Toisin sanoen työvaiheet opeteltiin yhdessä pirstomaan osasiksi.

Tarkkailusta oli vammaisille hyötyä. Mallia ottamalla he pääsivät ja heidät hyväksyttiin osaksi porukkaa. Samalla he oppivat suorittamaan usein toistuvia töitä - nimitän niitä rutiineiksi - kuten kattamaan pöytää, tiskaamaan, siivoamaan ja laittamaan astioita ja muita tavaroita paikoilleen.

Vasta syyslukukauden lopulla yhteistyö alkoi muuttua luonnollisemmaksi: otettiin sanallisesti kontaktia ja siedettiin jo erilaisuutta lähellä. Samalla vammaisten oma-aloitteisuus työtehtävien suorittamisessa lisääntyi.

Mielessäni pidin tavallisena, että kahden toisilleen ennestään oudon ryhmän tutustuminen tapahtui näin hiljaisesti, toisia tarkkailemalla ja toisaalta joskus äänekkäästikin torjumalla.

Kevätlukukaudella harjaantumisoppilaat osasivat jo rutiinitehtävät eivätkä he enää kuluttaneet aikaansa tarkkailuun. Ei-vammaiset olivat jo rohkeampia ottamaan vammaisen lähelleen töihin, auttoivat, neuvoivat ja - jopa vapaaehtoisesti - opettivat heille työvaiheita. Varsinainen yhteistyössä oppiminen saattoi alkaa. Vammaiset oppivat mallia ottamalla uusia toimintatapoja. Samaan aikaan yhteistyö muuttui muutenkin tavallisemmaksi. Lähinnä kyseltiin, puhuteltiin toista ja menttiin toista lähelle seuraamaan työskentelyä. Sanallinen kisailu, kinastelu, väittely vuoroista ja töiden jakamisesta oli jotenkin rennon tavallista. Tähän vammaisenkin pääsi mukaan tasavertaisena.

Kevätlukukauden lopulla oppilaat olivat väsyneitä ja sen vuoksi ilmeni enemmän napinaa, eikä vammaista haluttu niin usein enää työpariksi. Mielestäni tämä ei kuitenkaan ollut integraatiosta johtuvaa vaan monessa koululuokassa näkyvää kevätväsymisen aikaansaamaa innottomuutta tarttua työhön.

Olla samanlainen kuin muut, oli vammaisille tavoitteena tärkeä. Tarkkailu oli keino päästä porukkaan. Paitsi, että opittiin työvaiheita, opittiin myös muuta omasta ikäluokasta, puhetyylejä ja lausahduksia: OK - jees - menoksi - ja hommat sujuivat. Ei tullut kuuloonkaan, että vammaisen olisi hyväksynyt hänelle tarjotun erilaisen työn. Täytyi tehdä samaa. Siksi oli tärkeää opettaa ei-vammaiset osittamaan tehtävät niin ,että vammaisenkin pääsi mukaan työhön. Sen he myös oppivat lukuvuoden aikana.

Varmasti myös ei-vammaiset hyväksyivät hiljaisesti tarkkailemalla vammaiset osaksi porukkaa. Erityisesti on jäänyt mieleeni, miten ei-vammaiset ihmettelivät vammaisten "samanlaisuutta". Kun ei-vammaiset saivat tietää vammaisten harrastavan samoja asioita, osallistuvan samoihin tapahtumiin, retkiin, koulutunteihin - vaikkakin omana ryhmänä - tietävän samoja uutisia, heillä oli jopa samanlainen sanasto ja se, että opettajat puhuivat vammaiselle samoin kuin muille, auttoi hyväksymään vammaiset.

Ei- vammaisille kerrottiin myös käytännön tilanteissa, ikäänkuin salaa, vammaisuudesta, vammautumisesta ja sen mahdollisesti mukanaan tuomista rajoituksista. Jokaisessa oppilaassa oli kuitenkin jotain positiivista ja sitä me opettajat yritimme käyttää opetuksessa hyväksi. Vammaisia ei pidetty erilaisuudestaan huolimatta enää niin kummallisina.

Usein keskustellaan siitä, takaako tällainen sekaryhmä jokaiselle aikaa oppimiseen, häiritsevätkö ryhmät toisiaan, oppivatko ne jotain negatiivista toisiltaan, pystyvätkö ei-vammaiset tai vammaiset täysipainoiseen oppimiseen ja kokeeko opettaja aikansa riittäväksi ohjaukseen? Tämän tutkimuksen mukaan oppilaat, vanhemmat ja opettajat pitivät kokemusta opettavaisena, jopa suositeltavana kaikille. Vaikka negatiivisena pidettävää käyttäytymistä oli, pidettiin sitä ikäänkuin asiaan kuuluvana, varsinkin kun oli kysymys näinkin erilaisista ryhmistä ja varmasti vahäisellä elämäkokemuksella varustetuista murrosikäisistä.

Tuloksiin vaikutti varmasti positiivisesti kahden opettajan järjestelmä. Molemmat opettajat olivat jo kokeneita, erityisluokanopettajalla oli hyvä ja pitkäaikainen omien oppilaidensa tuntemus ja kotitalousopettajalla oli omakohtaisia kokemuksia vammaisuudesta.

Tämä tutkimus, vaikka olikin subjektiivinen kuvaus lukuvuoden ajalta, on tapahtunutta ja totta. Suorat lainaukset välittävät vielä virtuaaliajassa tapahtuneita tunnelmia, joten lukijallekin jää mahdollisuus omiin huomioihin. Toistettavuus on mahdollista, joskin tulokset saattavat muodostua erilaisiksi. Tutkimus, koska on kysymys opetustilanteesta, missä operoidaan ihmisten kanssa, saattaa muodostua toisella kertaa toteutettuna erilaiseksi johtuen tutkimustilanteen ainutkertaisuudesta, dynaamisuudesta ja prosessiluonteisuudesta (Soininen, 1995, 124).

Olin toivonut tämän tutkimuksen omalta osaltaan herättävän keskustelua ja mielenkiintoa integraation mahdollisuuteen omassa koulussani. Siinä

onnistuin. Mielenkiintoisia keskusteluja, yhteydenottoja muiden opettajien taholta ja konkreettista yhteistyötä syntyi eri opettajien kanssa. Liikuntaa, biologiaa ja käsityötä on voitu toteuttaa eri muodoissaan yhdessä. Opettajan vaihtoa on kokeiltu: tekstiilityön opettaja on pitänyt harjaantumisoppilaille huovutuskurssin, jolloin erityisopettaja huolehti hänen tunneistaan. Yhteiset kotitaloustunnit jatkuvat eri kotitalousopettajan ja kokeneen avustajan voimin. Tulokset ovat samansuuntaiset aikaisempien kokemusten kanssa: integraatio toimii. On huomattavaa, että tähän kaikkeen on myös vaikuttanut tätä tutkimusta isommat asiat. Yksi tärkeimmistä mielestäni on eläminen yhdessä saman katon alla. Päivittäiset, tavalliset kanssakäymiset oppilaiden ja opettajien kesken poistavat sopivasti ennakkoluuloja puolin ja toisin. Näihin arkikokemuksiin tämän tutkimuksen positiiviset tulokset tuovat sopivan lisän. Parhaimmillaan tämä kaikki voi olla alkuna muutoksen mahdollisuudelle.

Ajatuksia ovat herättäneet kaikki koulumme integraatiokokeilut. Hyvä koulumme - kuitenkin erillisenä yksikkönä yläasteen yhteydessä - onko se vieläkin liikaa eristävä? Miten auttavat pelkät opetussuunnitelmalliset käytännön ratkaisut jos jatkuva, luonnollinen yhdessäolo puuttuu? Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia pienen vammaisten ryhmän selviämistä tavallisissa kouluryhmissä. Entä millaiseksi muodostuisi silloin erityisopettajan rooli?

Kouluympäristön normaalistamiseksi harjaantumiskoulun henkilökunta innostui ottamaan tavallisia esikouluikäisiä lapsia vammaisten joukkoon. Lupa saatiin opetusministeriöltä ja lapset, lukuvuonna 1995-96 kuusi ja 1996-97 neljä, ovat koulussa kolmena päivänä viikossa aina neljä tuntia kerrallaan. Kokemukset ovat mielenkiintoisia ja innostavia ja olisi yksi tutkimuksen aihe.

"Mulla on miljoona unelmaa" - haaveita elämää varten- lauluun päättyi YK:n vammaisten vuosikymmen 1992. "Unelmaa" viitannee siihen, että

vammaisen kokee vieläkin huolenaiheita sijoittumisessaan ympäröivään yhteisöön.

Tämänkin tutkimuksen käynnistymiseen vaikutti osaltaan nykyisin vallitseva paradigma, tosin vielä usein vain haave: kehitysvammaiset laitoshuollosta normaaliyhteisöön. Koululaisille normaaliuden katsotaan alkaneen 1985 -koululain voimaantulua. Käytännössä tasa-arvosta on toteutunut vasta osa. Valitettavan suuri osa kehitysvammaisista junnaa vielä koulutiellä vanhojen koululakien hengessä - segregoituna vaikkakin koululailla integroituna. Vammaisen käsitetään vielä valitettavan usein objektiksi, johon toteutetaan ikäänkuin ylhäältäpäin kunkin alan erityisasiantuntijan laatimia, hyvää tarkoittavia ohjelmia. Vasta kun vammaisen saadaan vapautettua toimivaksi subjektiksi, joka tarkoituksen mukaisesti voi nauttia kehitystä tukevia erityisohjelmia, syntyy tasa-arvo.

Myös sosiaalitoimen puolella on alkanut suuntaus avohoidon puolelle - laitospaikkoja on purettu ja vammaisia saatettu kodinomaisiin pienempiin yksikköihin, jolloin vuorovaikutus yhteisössä käy mutkattomammin. Tukiryhmien kanssa suunniteltuja suojatyöpaikkoja perustetaan. Kuusamossakin KEVA- keskuksen viidestäkymmenestä (50) laskennallisesta paikasta kymmenen (10) on varattu avotyöntekijöille. Seitsemästäkymmenestä (70) asiakkaasta 10 - 13 käy avotyöpaikoilla (vt. johtaja Vilho Pesonen).

Tätä uutta avohoito-paradigmaa on vauhdittanut osaltaan niukkojen resurssien aika. Positiivisia vaikutuksia ovat saaneet aikaan ennakkoluulottomat, kekseliäät kouluihmiset, työhönohjaajat sekä vastaanottavat työnantajat. Nyt luotu toimiva verkosto on varmasti mallina tulevaisuudessakin kaikille yhteistyössä oleville sekä niille, jotka vasta suunnittelevat yhteistyön aloittamista.

Jos ja kun integraatio lisääntyy tulevaisuudessa, tarvitaanko enää ollenkaan erityisopettajia, kehitysvammaatyöntekijöitä tai muita erityisosaajia, varsinkin kun heidän syrjäyttämistään syntyisi säästöjä?

Mielestäni tarvitaan. Aina tarvitaan organisoijaa ympäristön ja opetuksen yksilöllistämiseksi, valistajaa tai tukiopetuksen antajaa. Aina on myös niitä vammaisia, jotka eivät isoissa ryhmissä pysty opiskelemaan; heidän opiskelunsa tulisi myös taata. Tarvittaessa avustavan henkilöstön saanti tulisi taata. Heidän työsuhteeseensa tulisi saada jatkuvuutta. Liian monissa luokissa vaihtuu työllistämistä varten työllistetty nuori avustaja puolivuositain. Tällainen avustaja ei saa työssään toteuttaa pitkäjänteistä kasvatustyötä, tai edes kerätä kokemuksia, mitä opetustyössä tarvitaan.

Niukkojen resurssien aikana tulee myös huolehtia vammaisten osuudesta yhteisistä rahavaroistamme. Vaikka luovuuden ja neuvokkuuden ansiosta tulokset eivät huonontuisikaan, eivät toimenpiteet saisi jäädä vain innostuneiden työntekijöiden varaan. Koulutus- ja muista raharesursseista päättävien on tärkeää oivaltaa ”normaalina” myös vammaisten osuus yhteisössä varojen käyttöä suunniteltaessa. Vammaiset tulee nähdä osana normaalia, tavallista yhteiskuntaa, eivätkä he saisi enää joutua tässä asiassa vähempiosaisten paikalle. Koulutus on tärkeää myös vammaiselle ja säästää tulevaisuudessa yhteisiä rahavaroja. Toisaalta, jos vaaditaan normalisaatiota, tulee kaikkien alalla työskentelevien huolehtia myös siitä, että kaikki vammaisille kohdistetut palvelut ja tukitoimet ovat hyvin perusteltuja ja oikeudenmukaisia. Pelkästään vammaisuuden vuoksi ei enää kenenkään pitäisi saada erityiskohtelua osakseen. Oikeudenmukaisuuden ja yhteiskunnassa hyväksytyksi tulemisen kannalta pidän asiaa erittäin merkittävänä.

Sanotaan vammakeskeisen ajattelutavan pitävän yllä vamma-yhteisöjä. Nykyisessä monikulttuurisessa yhteiskunnassa olisi nyt myös vammaisten osalta tilaus paradigman muutokselle: vammaiset normaaliyhteisössä myös todella mukaan normaaliin elämään. Avainasemassa tulevat olemaan

päättävät luottamus- ja virkamiehet. Vammaiset tulisi ottaa mukaan yhteistyöhön ja työntekijöiden tulisi pitää vammaisten puolia muiden vähemmistöryhmien joukossa. Silti vammaisten sulauttamiseksi koulu yhteisöön sekä työpaikoille jää vielä järjestöille, vanhemmille, kouluväelle - kaikille muutoshakuisille ihmisille työtä mielipiteiden ja niitä seuraavien käytänteiden muuttamiseksi. Yksi tärkeä asia on oivaltaa, minkälaisia tukitoimia kukin kehitysvammaisen tarvitsee ja millaisesta työstä hän voisi suoriutua tunteakseen itsensä oman elämänsä subjektiksi. Jokainen tapaus on ainutkertainen.

Tämän tutkimuksen nuoret sopeutuivat nopeasti toisiinsa. ”Tottuisi ainakin erilaisuuteen” pohtivat yläasteen oppilaat integraation tarkoituksesta. Jos tieto ja kokemus vaikuttavat arvoihimme ja asenteisiimme, jään miettimään, millaisiksi ne muodostuisivatkaan, jos jo lapsuudesta lähtien saisimme kokea yhteistyön vammaisten ja ei-vammaisten kesken. Italiassa - koulullamme vierailut italialainen erityisopettaja kertoi - esimerkiksi integraation muutosprosessia on käyty vuodesta 1975 vaihtelevin tuntein ja vasta nykyään, melkein sukupolvea myöhemmin, on yhdessä eläminen alettu hyväksymään. Samoin voidaan olettaa käyvän myös meillä Suomessa. Siksi tällaisten tutkimusten yleiseen tietoisuuteen saattaminen on tärkeää, toimivathan ne esimerkkeinä integraatiosta mahdollisuutena vammaisille kuin myös vammattomille. Tärkeän asian yleiseen tietoisuuteen saattamiseksi tutkimus ja keskustelu voi ja tuleekin olla populääriä mutta populismiin ei tule sortua.

Lopuksi. Koulumme seinällä on runo, jota kaikki opetukseen osallistuvat voivat tarvittaessa silmäillä. Siinä Anu, itsekin vammaisen, esittää toiveen siitä, miten hän haluaisi itseänsä kohdeltavan ja mitä siitä sitten seuraa. Runon sanat mielessä yritämme kehittää opetusta kohti tasa-arvoisempaa - ja vammaiselle monesti onnellisempaa - yhteiskuntaa. Anun terveiset tulkoot tässä muillekin julki, ajateltavaksi ja ohjenuoraksikin. Runon lähde enää pystynyt sevittämään.

"MITÄ AJATTELET JA SANOT MINUSTA
SITÄ LUULET MINUSTA.
SINÄ OLET SELLAISEN MINULLE,
MITEN NÄET MINUT.
USKO KUITENKIN, ETTÄ
MITÄ TEET MINULLE,
MITEN KUUNTELET MINUA,
SELLAINEN MINUSTA TULEE."

(ANU 1990)

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus (2. painos). Jyväskylä: Gummerus.
- Havas, M. 1991. Oppilaiden oppimisen ohjaaminen ja taitavan ohjauksen huomioonottaminen opetusharjoittelussa. Oulu: Oulun yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Hegarty, S. 1987. Meeting special needs in ordinary schools: an overview. London: British Library Cataloguing in Publication Data. SW1P 1RT. ISBN 0-304-31356-6.
- Heikkilä, J. 1981. Luovan ongelmanratkaisun didaktiikka. Juva: WSOY.
- Heinonen, Reijo, E. 1993. Perhosen perspektiivi, Mielikuvat ja arvot opetuksessa. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Kuriiri Oy.
- Jauhiainen, M. 1982. Tutkimushaastattelu folkloristin näkökulmasta. Haastattelumenetelmät. Teoksessa Suojanen, P., Saressalo, L. (toim.) Kulttuurin kenttätutkimus. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos, 177-193.
- Järvilehto, T. 1995. Mikä ihmistä määrää? Jyväskylä: Gummerus.
- Kehitysvammaisuus. Määrittely, luokitus ja tukijärjestelmät, 1995. (9. painos). 1992 by the American Association on Mental Retardation. Mental Retardation, Classification and Systems of Supports. Kääntäjä: Kirsti Sillman, lääketieteellinen käännöstoimisto. Asiantuntijatarkastus: Jarkko Hautamäki ja Maija Wilska. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Hakapaino.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus päiväkodin toimintatavan muutoksesta. Jyväskylä: Gummerus.
- Korhonen, M. & Matikka, L. 1991. Minäkuva ja itsenäistyminen. Valtakunnallisen kokeilu- ja kokeiluyksikön julkaisuja 59/1991. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kurtakko, K. 1989. Toiminta , ajattelu ja tieto. Opetus kasvatusympäristöstä orientoituvaksi- projektin loppuraportti. Rovaniemi. Lapin Korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja, sarja B, no: 11.

- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. TUKU- projektin loppuraportti, II osa: Projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja, sarja B, no:14.
- Kylen, G. 1983. The intellect and intellectual handicaps. The Swedish Institute for the Handicaps 39/366.
- Lindstedt, O. 1989. Psykkisesti kehitysvammaiset. Teoksessa Runsas, R. (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliiton julkaisu N:58. Lahti: Esan kirjapaino.
- Lorentz, M. 1993. Diagnostiikan näkökulmia. Teoksessa Anttila, M., Kupari, K. (toim.) Toivoa täynnä. Kehitysvammaisten kuntoutuksen verkostot- seminaari I. STAKES Raportteja 108. Jyväskylä : Gummerus, 9-10.
- Moberg, S., Ikonen O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6/1980. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moberg, S., Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodien perusta. Jyväskylä: Gummerus.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulukeskus.
- Pulli, T. 1993. Puhevammaisen vaihtoehdot. Teoksessa Anttila, M., Kupari, T. Toivoa täynnä! Sosiaali ja terveystieteiden tutkimus - ja kehittämiskeskus 19. Raportteja 108. Jyväskylä: Gummerus.
- Salonen, A. 1988. Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen (toim.). Helsinki: Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus
- Seppälä, H. 1994. Elämässä selviytymisen taito. Oppiaineisto lähityöntekijöille. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Hakapaino.
- Skrtic, P. G. 1991. Behind Special Education. Denver, Colorado: Love Publishing Company.

- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Painosalama oy.
- Sturmeij, P., Crisp, T. 1986. Classroom Management. In The Education of Children with Severe Learning Difficulties: bridging the gap between theory and practice (eds.) Coupe, J., Porter, J. Bristol: Leaper & Gard Ltd, 70-85.
- Suojanen, P. 1982. Tutkimusstrategia ja tutkijan ideologia. Teoksessa Suojanen, P., Saressalo, M. 1982. Kulttuurin kenttätutkimus, Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos, 11-35.
- Söder, M. & Arnell-Gustafsson, U. 1979. Integraatio: kriittinen tarkastelu. Teoksessa Moberg & Ikonen 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6/80. Helsinki : Kehitysvammaliitto.
- Tamminen, R. 1993. Tiedettä tekemään. Jyväskylä: Gummerus.

Säädökset ja lakikokoelmat

Koulusäädökset. Lakikokoelma 1993. Luhtanen, R. (toim.). Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977, 23.12.1977/988.

Sanomalehdet, aikakauslehdet

- Hirvi, V. 1991. Koulunpidosta siirryttävä oppimisen ylläpitoon. Kaleva, 13.8.1991, 7.
- Huuhka, J. 1982. Normaaliryhmä valmistaa tulevaisuuteen. Tukiviesti 4/82, 17-18.
- Jylhä, I. 1994. Yhteisopetuksesta apua erilaisuuden hyväksymiseen. Kaleva, 16.4.1994, 2.
- Jylhä, I. 1996. Laatua kouluun ja elämään. Kaleva, 6.10.1996, 2.
- Linnasalo, A-L. 1995. Erityisryhmä - valinta , jonka teemme. Keski-suomalainen 19.6.1995, 2.
- Murto, P. 1995. Syrjästä ei ole helppo nousta selviytyjäksi. Kaleva, 16.1.1995, 5.
- Norvapalo, P. 1996. Autistiluokka askel taaksepäin. Keski-suomalainen, 26.4.1996, 2.
- Perusturvan kotiposti, 1996, 5. Janne on luokkansa parhaita lukijoita. Kuusamon perusturvalautakunnan tiedotuslehti, toukokuu 1996. Jaettu sanomalehti Koillissanomien välissä, 22.5.1996.
- Salminen, R. 1994. Kotitaloustunnilla opetellaan katsomaan erilaisuutta silmiin. Koillissanomat, 9.12.1994, nuorten sivu, 9.
- Saloviita, T. 1993. Erityisluokka vai yhteinen koulu. Keski-suomalainen, 1. 6.1993, 2.
- Saloviita, T. 1995. Varhaiskuntoutusta autistisille lapsille. Keski-suomalainen, 21.6.1995, 2.
- Saloviita, T. 1996. Autistiluokka askel taaksepäin. Keski-suomalainen, 11.4.1996, 2.
- Tiedotusvälineet ja tietoverkot 1995, Suomen Gallup-Media Oy. Mistä tiedotusvälineestä saa eniten tietoa paikallisista tapahtumista. Tutkimukseen viitattu artikkelissa Tutkimustuloksia sanomalehdistä. Suomen Lehdistö, 6-7/96, 8.

Julkaisemattomat lähteet

- Jylhä, I. 1995. Harjaantumisoppilaat ala-asteen luokassa. Integraatio-opetuskokeilu kuvaamataidossa yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää soveltaen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden lisensiaatintyö.
- Kallunki, H., Määttä, R., Määttä, S., Salminen, L. 1995. Asennoituminen kehitysvammaisiin oppilaisiin Kuusamon yläasteella. Oulun yliopisto, avoin yliopisto-opetus: Sosiologian (15 ov) kyselytutkimuksen harjoitustyö.
- Kouluintegraatioseminaari. Kohti yhteistä oppimista. Tampere, 2. - 3.11.1995:
Saloviita, T. Kehitysvammahuollon kolme kehitysvaihetta. Luento.
Naukkarinen, A. Kouluintegraation esteitä ja edellytyksiä. Luento.
- Kuusamon kunnan peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelma 1986, 186-185.
- Pesonen, V. 1996. Suojatyöpaikat Kuusamon KEVA- keskuksessa. Puhelinhaastattelu keväällä 1996.
- Similä, K. 1993. Luokattoman erityisopetuksen suunnitelma Kuusamon peruskoulun ala-asteille. Syventävien opintojen tutkielma. Kasvatustieteen koulutusohjelma. Lapin yliopisto.
- Torangin yläasteen toiminta- ja kehittämissuunnitelma, 1.8.1992.
- Torangin koulu. Koulun oma tiedote 1/1993-94.
- Torangin koulu. Opetussuunnitelma, osa IV. 1994-95.

Torangin koulun yläaste

LIITE 1

lukuvuosi 1994-95

Valmistetut ateriakokonaisuudet muistiinpanojen mukaan.

*= tunti ei analyysissä mukana, koska tutkimuksen suorittaja ei paikalla

23.08.94	Pirtelö
30.08.94	Aamiainen Hiutalepuuro
06.09.94	Kasvikset: juurekset, vihannekset, maustevihannekset Hiutalepuurosta marjapuuro
13.09.94	Vaalea peruskastike ja keitetty kananmuna Keitetyt perunat Vihreä salaatti
*29.09.94	Teeleipä ja teen keitto
06.10.94	Hiivataikina Taikinan teko ja pikkupullia
13.10.94	Lettutaikina Lettujen paisto ja teetä
20.10.94	Syysloma
*27.10.94	Sämpylätaikina Sämpylöiden paisto ja teetä
03.11.94	Vitamiinit, joista katsotaan video Tuoremarjakiisseli
*10.11.94	Seurakuntatalolla lähetystyön "safari" Omalla koululla vielä leipomista
07.11.94	Lihakeitto, sämpylöitä pakasteesta Pannukakku
24.11.94	Lämmin juustoleipä
01.12.94	Tehdään piparijuna valmiista taikinasta
08.12.94	Rahkavoitaikina Joulutorttuja
15.12.94	Riisipuuro Lämpöiset voileivät ja jouluinen kattaus
05.01.95	Jauhelihapasteijat
12.01.95	Omien vaatteiden hoito ja spaketin keitto
19.01.95	Namuset Uunin ja liesien pesu

- 26.01.95 Suikalepata
Keitetty riisi
Porkkanaraaste
Vatkattu marjapuuro
- 02.02.95 Hiivataikinän teko
Perinteiset pikkupullat
- 09.02.95 Katamme saattipöydän: kala- juusto ja hedelmäsalaatti
- *16.02.95 EHA-oppilaat seikkailuleirillä Soiviossa
- 23.02.95 Makaroonilaatikko
Laaditaan pikkukeittötä varten ruokalista ja vuorojen arvonta
- 02.03.95 Lihapyörkät uunissa
Perunasose ja kastike
Raaste
- 09.03.95 Punainen kalapata
Perunat
Kaalisalaatti
- 16.03.95 Urheiluloma
- 23.03.95 Värikäs makkarakeitto
Vohvelit
- 30.03.95 Pullataikina
Pikkupullat
- 06.04.95 Kääretorttu pikkukeittiössä
- 13.04.95 Aterian suunnittelu
Kääretorttu kertauksena
- *21.04.95 Petri- harjoittelija mukana, ei merkintää ateriasta
- 27.04.95 Pizza
Kaalipaprikasalaatti
- 18.05.95 Kirjolohi uunissa
Veneperunat
Salaatti
Tuoremarjakiisseli
- 11.05.95 Kylmä voileipä
Täytekakku
sydänpiparit

Hei kotiväki!

LIITE 2

Laitan tässä luettavaksi tukimukseeni tulevan osuuden koululaisenne taustatiedoista.

Tiedot olen poiminut asiantuntijoiden laatimista kuntoutussuunnitelmista ja valinnut tähän ne, jotka mielestäni "paperilla" kertovat oppilaan vammasta oleellisia tietoja.

Mukana on myös äidin- ja omaa arviointia.

Tulen mitä todennäköisemmin käyttämään tutkimuksessa "Torangin koulu" - nimeä, joten pyydän teitä lukemaan oppilaanne tiedot sitä silmällä pitäen, että voitte antaa jonkun muunkin vammaisten ja ei-vammaisten yhdessä oppimisesta kiinnostuneen lukea sen. Muutoin tutkimuksessa ei näin selvästi henkilökohtaisuudet tule esille.

Pyydän tekemään mielestänne tarvittavat muutokset joko sen paperin sivuun tai vaikka tämän paperin loppuun.

Jos en sitten muutoksia ymmärrä, otan yhteyttä varmasti.

Kiitos vaivannäöstä! Hyvää kesälomaa ! Liisa-ope