”Kaikilla opettajilla on ollut erilaiset näkemykset siitä miten lasta opetetaan”
Erityisoppilaan koulupolun kuvaus integraation näkökulmasta

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Essi Pikkuharju
Pro gradu -tutkielma
Lokakuu 2007

Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
PIKKUHARJU, ESSI: ”Kaikilla opettajilla on ollut erilaiset näkemykset siitä miten lasta opetetaan”
Erityisoppilaan koulupolun kuvaus integraation näkökulmasta.
Pro gradu -tutkielma, 76 s.
Kasvatustiede
Lokakuu 2007

TIIVISTELMÄ

Tutkimus on kuvaus erityisoppilaan koulupolusta ja sen tarkoituksena on selvittää, miten suomalainen koulujärjestelmä kohtelee erityisoppilasta ja miten integraatioajattelu toteutuu erityisopetukseen siirretyn oppilaan koulupolulla. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa kuvaillaan oppilaan koulupolkua viidenneltä luokalta kahdeksannella luokalle ja toisessa osassa tutkitaan, mitä haasteita oppilaan erityisyys on koulupolulle asettanut ja miten integraatio on siinä toteutunut. Tutkimuksen teoreettisena taustana on erityisopetuksen ja integraation teoria sekä Aspergerin oireyhtymä, AD/HD ja lapsuusiän autismi.

Tutkimuskysymykset ovat: minkälainen kyseessä olevan erityisoppilaan koulupolku on ollut sitä seuranneiden henkilöiden näkökulmasta, miten integraatio on ilmennyt oppilaan koulupolulla ja minkälaisia näkemyksiä, käsityksiä ja kokemuksia integraatiosta on ollut haastatelluilla henkilöillä. Lisäksi pyritään selvittämään, minkälaisia haasteita erityisoppilaan koulupolulla on ollut. Tutkimus toteutetaan tapaustutkimuksena yhden oppilaan koulupolusta, josta teemahaastatteluin on kerätty narratiivinen aineisto luokanopettajan, erityisluokanopettajien, koulunkäyntiavustajan, oppilaan äidin ja oppilaan itsensä kokemana. Tutkimuksen taustalla on fenomenologis-hermeneuttinen paradigma, jonka valossa aineisto nähdään kunkin haastateltavan muodostamina merkitysrakenteina ja tulkintoina.

Tutkimustulosten mukaan erityisoppilaan koulupolku värittyy erilaisen taustan omaavien vaikuttajien erilaisista mielipiteistä ja näkemyksistä ajatellen opetuksen laatua ja paikkaa. Erityisoppilaan opetukseen vaikuttavat niin oppilaan erityiset vaikeudet, opettajan asennoituminen niitä ja integraatiota kohtaan kuin koulun resurssit integraation tukemiseksi ja sopivassa määrin erityisopettajan tuki vaikeissa tilanteissa. Erityisoppilaan koulupolku muodostuu siten monista tekijöistä, joista jokaisen osuus on välttämätön järkevän ja oppilasta hyödyttävän ratkaisun aikaansaamiseksi. Integraation toteuttamisen vaikeus ja opettajien tiedon puute estävät koulupolun muodostumista yhtenäiseksi ja oppilaan koulunkäyntiä tukevaksi.

Avainsanat: Integraatio, erityisopetus, Aspergerin oireyhtymä, erityisoppilas, tapaustutkimus

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO 5

2 ERITYISOPETUS 7

2.1 ERITYISOPETUKSEN KEHITTYMINEN SUOMESSA 7
2.2 ERITYISOPETUKSEN TARKASTELUA 8
2.3 NYKYMUOTOISEN ERITYISOPETUKSEN KRITIIKKIÄ 10
2.4 YHTEENVETO 11

3 INTEGRAATIO 12

3.1 INTEGRAATION TAUSTAA 12
3.2 INTEGRAATIOSTA 13
3.3 INKLUUSIO 16
3.4 YHTEENVETO 17

4 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ, LAPSUUSIÄN AUTISMI JA AD/HD 18

4.1 ASPERGERIN OIREYHTYMÄ 18
4.1.1 Historiallinen katsaus 18
4.1.2 Diagnosointi ja määritelmä 19
4.1.3 Oireiden kuvausta 19
4.1.4 Vahvat ominaisuudet 21
4.1.4 Oireiden kehittyminen 22
4.2 LAPSUUSIÄN AUTISMI 22
4.3 AD/HD 23
4.3.1 Historiallinen katsaus 23
4.3.2 Diagnosointi ja oireet 24
4.3.3 Selviytyminen koulussa 25
4.4 YHTEENVETO 26

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET 27

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN PERUSTA 28

6.1 TUTKIMUKSEN TAUSTAFILOSOFIA 28
6.2 TUTKIMUSMENETELMÄT 31
6.3 AINEISTON HANKINTA 36
6.4 TUTKIMUKSEN KUVAUS 38

7 4 VUOTTA SAMIN KOULUPOLULTA 41

7.1 LAADULLISEN AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA 41
7.2 OPPILAS HAASTATTELUJEN VALOSSA 41
7.3 OPETUS YLEISOPETUKSEN YHDYSLUOKASSA 44
7.4 ERITYISKOULUN PIENLUOKKA 46
7.5 YLEISOPETUKSEN RYHMÄ JA PIENLUOKKA 48

8 INTEGRAATION HAASTEITA OPPILAAN KOULUPOLULLA 50

8.1 OPPILAS LUOKASSA 50
8.1.1 Sosiaaliset haasteet 50
8.1.2 Oppimisen haasteet 54
8.1.3 Opiskelun paineet 56
8.2 OPETTAJAN SUHTAUTUMINEN OPPILAASEEN 58
8.3 OPETTAJIEN SUHTAUTUMINEN INTEGRAATIOON 60

8.4 OPETTAJASTA RIIPPUMATTOMAT INTEGRAATION HAASTEET 65
9 TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET 67
10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS..... 70
LÄHDELUETTELO..... 72

1 Johdanto

Tutkimus liittyy ajankohtaiseen aiheeseen koskien erityisoppilaiden opetuksen järjestämistä. Siihen vaikuttaa integraatioajattelu, jossa erityisoppilaiden koulukäynti pyritään järjestämään normaaliopetuksen yhteydessä. Tilastokeskuksen (2006) mukaan erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden määrä on vuosina 1995–2005 kasvanut tasaisesti ja eniten on lisääntynyt niiden erityisoppilaiden määrä, joiden erityisopetuksen syynä on tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus. Tässä tutkimuksessa oppilaalla on diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä, AD/HD ja lapsuusiän autismi, ja Gillbergin (1999b, 72) mukaan noin puolet Asperger-oppilaista voi suorittaa opiskelunsa normaaliluokassa, jos koulussa suhtaudutaan suvaitsevaisesti erilaisiin oppilaisiin.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten suomalainen koulujärjestelmä kohtelee erityisoppilasta ja miten integraatioajattelu toteutuu erityisopetukseen siirretyn oppilaan koulupolulla. Integraatioajattelulla tarkoitan tässä sellaisia käytännön ratkaisuja ja asennetta erityisoppilasta kohtaan, jotka auttavat oppilaan integroitumista normaaliin koulumaailmaan. Tavoitteena ei ole saada aikaan yleistettävissä olevaa kuvaa erityisoppilaan koulunkäynnistä, vaan kuvata ja ymmärtää tämän yksittäisen oppilaan koulupolun rakentumista ja sen erilaisia vaiheita. Haluan nähdä, miten teoria ja tavoitteet integraatiosta ja oppilaalle parhaasta oppimisympäristöstä toteutuvat oppilaan eletyllä koulupolulla.

Kyseessä on tapaustutkimus, jossa yksityiskohdat ja yksittäiset kokemukset ovat arvokkaita. Tutkimukseen osallistuu luokanopettaja, kaksi erityisluokanopettajaa, koulunkäyntiavustaja, oppilaan äiti sekä oppilas itse, jotka kaikki valottavat koulupolkua omalta osaltaan. Tutkimuksen metodologiana on fenomenologis-hermeneuttinen paradigma ja lähestyn haastateltavien maailmaa narratiivis-elämäkerrallisesta näkökulmasta. Tutkimuksen paradigmassa korostuu tutkijan esiymmärryksen tiedostaminen, joten kuvaus oppilaan diagnosoiduista sairauksista ja koulukäyntiä ohjaavan integraatioteorian esilletuominen on tärkeää.

Itse olen kiinnostunut aiheesta, koska olen seurannut erityisoppilaiden kamppailua tukitoimista ja mahdollisuudesta normaaliin koulunkäyntiin ja samalla päätynyt itse kysymysten äärelle siinä, onko integraatiosta apua sinänsä tai mitä se vaatii tuekseen, ennen kuin sen toteutuminen saa aikaan merkittävää parannusta erityisoppilaan koulunkäynnissä. Koska oman vaikutuksensa integraation toteutukseen tuovat koulujen ja opettajien rajalliset resurssit ja jaksaminen, toivon tutkimuksen

lisäävän omaa ymmärrystäni ja tietoani erityisoppilaiden koulunkäynnistä ja integraatiosta. Uskon myös monien vanhempien ja opettajien pohtivan integraation merkitystä ja vaikutusta lapsensa tai oppilaansa elämään. Voidaan kyseenalaistaa erityiskoulun mahdollisuus antaa tasavertaista yhteiskuntaan sopeuttavaa opetusta ja yhtälailla yleiskoulun opettajien taidot ja voimat ottaa huomioon luokassaan olevat erilaiset oppijat.

Itse suhtaudun integraatioideologiaan kriittisen hyväksyvästi ja olen voinut kirjallisuudesta huomata, että näin suhtautuu suurin osa opettajista. Uskon integraatiolla olevan positiivisia vaikutuksia erityisoppilaan minäkuvaan ja käsitykseen itsestään oppijana, ja samoin toivon, että integraatio auttaisi myös tavallisia oppilaita hyväksymään erilaisuutta. Tosin olen myös joutunut pettymään odotuksissani siitä, miten integraatiota toteutetaan kouluissa ja siksi ottanut hyvin kriittisen näkökulman siihen, milloin integraatiolla todella on paikkaansa puoltava asema erityisoppilaan koulupolussa. Pyrin tutkimuksessani kriittiseen ja pohtivaan otteeseen, ja haluan nähdä sekä oppilaan että koulujärjestelmän asettamat vaatimukset opetuksen järjestämiselle ja sitä kautta sen mahdollistamiselle.

2 Erityisopetus

Erityisoppilaaksi kutsutaan tässä tutkimuksessa oppilasta, joka on siirretty erityisopetukseen. Erityisoppilas-käsitteen käyttöön liittyy tiettyjä ongelmia, koska erityisoppilas voi käydä koulua myös normaaliopetuksen yhteydessä, vaikka hänet olisikin otettu erityisopetukseen ja laadittu henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Lisäksi erityisoppilaina voidaan pitää hyvin erilaisia oppilaita, jolloin tietyn psykologis-lääketieteellisen tiedon perusteella oppilasta ei voida yleistää erityisoppilaaksi. Tässä tutkimuksessa erityisoppilas-käsitettä käytetään selventämään sitä seikkaa, että oppilaalla on erityisiä vaikeuksia koulukäynnissään, minkä takia hän on oikeutettu saamaan sitä helpottavia tukitoimenpiteitä.

Murto (2001, 36) määrittelee erityisopetuksen sisältöjen, menetelmien ja opetusjärjestelyiden avulla pedagogisesti poikkeavan henkilön erityispiirteiden huomioonottamiseksi. Erityisopetuksen luonteeseen kuuluu siis kasvatettavien erilaisuus ja toisaalta yleisen kasvatuksen kyky ottaa erilaisuus huomioon. Ihatsun ja Ruohon (2001, 91) mukaan yhtenäisen opetuksen takaaminen kaikille oppilaille on käytännössä mahdollistanut erityisopetuksen syntymisen, kun kaikkia oppilaita ei pystytä opettamaan samassa luokassa ja sen johdosta on luotu tukiopetus- ja osa-aikainen erityisopetusjärjestelmä. Tänä päivänä erityisopetus siis takaa sen, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus suorittaa oppivelvollisuus peruskoulussa. (Ihatsu & Ruoho 2001, 91.) Oppivelvollisuuskoulun alkamisesta tähän päivään asti erityisoppilaiden määrä on ollut kasvussa (Moberg 2001, 46). Toisaalta tämä johtuu kehittyneestä diagnostiikasta, mutta myös koulun tarpeesta yhdenmukaistaa opetusainesta ja siten poistaa häiritsevät tekijät tavallisilta luokilta (Moberg 2001, 35). Erityisopetukseen kohdistuu muutospaineita, koska erityisoppilaita halutaan nykyään siirtää yhä enemmän takaisin normaaliluokkiin. Tähän on viimeisten vuosikymmenien aikana erityisesti vaikuttanut erillisten oppimisympäristöjen kyseenalaistaminen, tasa-arvoajattelu ja yksilön oikeuksien korostaminen.

2.1 Erityisopetuksen kehittyminen Suomessa

1800 -luvulta alkaen Suomessa on ollut kouluja aistivammaisille, joiden joukkoon luettiin myös niin sanotut tylsämieliset. Oppivelvollisuuskoulun syntyaikoina tylsämielisten koulutus alkoi kehittyä, kun älykkyystesteillä pystyttiin luokittelemaan lapsia heille sopivaan opetukseen. Ennen

oppivelvollisuuskoulua oli tavallista, että sinne sopeutumattomat saattoivat vain lähteä pois koulusta sinne enää palaamatta. 1900-luvun alussa vain suurissa kaupungeissa oli apuluokkia tai erityiskouluja ja -laitoksia. Kuitenkin vuosisadan puoliväliin asti nähtiin, että poikkeaviksi luokiteltujen oppilaiden paikka on laitoksessa ja sitä pidettiin sivistyneen yhteiskunnan merkkinä. 1940 -luvulta lähtien osa-aikaista erityisopetusta tarjottiin puhe- ja kirjoitushäiriöisille, ja samalla toivottiin kynnyksen madaltuvan erityisopetuksen ja muun opetuksen välillä. Tämän myötä erityisopetus järjestelmä muotoutui sellaiseksi, kuin se tänä päivänäkin on. (Kivirauma 2001, 26–31.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen myötä erityisopetuksen kentälle muodostui raja luokkamuotoisen erityisopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen välille. Olennaista oli erityisesti opetuksen osa-aikaisuus, joka käynnisti keskustelun ja kritiikin perinteistä erityisopetusta vastaan. Ajattelu levisi 1960 -luvulla Yhdysvalloista ja siinä kyseenalaistettiin erityisopetuksen tuloksellisuus ja tarpeellisuus ja kritisoitiin sen oppilaita leimaavaa luonnetta. Tätä keskustelua käydään Suomessa edelleenkin. Integraatiota kannattavat vetoavat jokaisen lapsen oikeuteen käydä koulua yhdessä ikäluokkansa kanssa. Segregaation eli erottelevan erityisopetuksen kannattajat taas vetoavat erityisoppilaiden oikeuteen saada juuri heille sopivaa opetusta. (Kivirauma 2001, 31.)

2.2 Erityisopetuksen tarkastelua

Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus tulee mahdollisuuksien mukaan järjestää muun opetuksen yhteydessä tai erityisluokalla ja oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Tässä yhteydessä tulee kuulla oppilaan huoltajaa ja hankkia, jos mahdollista psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään.

Erityisopetus, joka tapahtuu peruskoulussa, voidaan jakaa eri osa-alueisiin, joita ovat samanaikainen erityisopetus, osa-aikainen erityisopetus ja luokkamuotoinen erityisopetus. Samanaikainen erityisopetus tarkoittaa sitä, että erityisopettaja ja luokan- tai aineenopettaja

työskentelevät samassa tilassa, jolloin erityisoppilaan opettamisen eriyttäminen on helpompaa, mutta oppilasta ei tarvitse eristää luokasta. Osa-aikainen, laaja-alainen, erityisopetus pyrkii ennaltaehkäisemään ja auttamaan oppimis- ja koulunkäyntivaikeuksissa tarpeen vaatiessa suoraan tai konsultoiden asiantuntijan tavoin. Luokkamuotoinen erityisopetus järjestetään koko- tai osa-aikaisena, peruskoulun yhteydessä, erillisissä erityiskouluissa tai laitoksissa. Tällöin oppilaan opiskelu mukautetaan hänen sen hetkisiä tarpeitaan vastaavaksi ja paluu yleisopetuksen luokkaan tapahtuu niin pian kuin se on mahdollista. (Ihatsu & Ruoho 2001, 92.)

Erityisopetukseen liittyvät kiinteästi ne tukimuodot, joita erityisoppilas ja hänen perheensä yhteiskunnalta saavat oppilaan koulunkäynnin helpottamiseksi. Näitä palveluja tuottavat työntekijät tulevat sosiaalihuollosta, terveydenhuollosta, järjestöistä, yksityisiltä palveluntuottajilta ja kuntayhtymiltä. Näiden yhteensovittamiseksi tarvitaan yhteistyötä, jotta oppilaan tukipalvelut, kuten terapia, koulunkäyntiavustaja, mahdolliset apuvälineet ja tutkimus- ja seurantakäynnit voisivat toimia oppilasta hyödyttävästi ja tukien perheen hyvinvointia. (Pietiläinen 1998, 330–332.) Koulunkäyntiavustajalla on usein merkittävä rooli erityisoppilaan opetuksessa ja erityisopetus onkin avustajan ja opettajan yhteistyötä, jossa korostuu opetuksen tavoitteiden tiedostaminen, avustajan hyvä oppilaantuntemus ja opetuksen suunnittelu (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 114–115).

HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan oppimisen, oppimaan ohjaamisen ja tukipalvelujen kokonaissuunnitelmaa. Perusopetuslaki vaatii tekemään sen kaikille luokkamuotoiseen erityisopetukseen siirretyille oppilaille ja se kattaa kaikki opetusta määräävät päätökset, tavoitteet, sisällöt, ehdot, välineet, toimet ja arvioinnin. Se on oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelma yhdelle oppilaalle ja korostaa oppijaa oman opiskelunsa subjektina ja ohjaajana. Tavoitteena on yhdistää eri asiantuntijoiden ja vanhempien resurssit oppilaan parhaaksi. HOJKS laaditaan aina erityisopetukseen siirretylle oppilaalle, mutta se voidaan laatia myös yleisopetuksen oppilaalle, kun hänellä on oppimisongelmia. HOJKS:n rakentaminen ja ylläpito ovat aina prosesseja, jotka vaativat yhteistyötä vanhempien, opettajien, oppilaan ja asiantuntijoiden kesken. HOJKS:ssa määriteltyjen sisällöltään mukautettujen aineiden arviointi voidaan suorittaa sanallisesti tai numerolla, jolloin numerot varustetaan tähdellä (*9).(Ahvenainen, Ikonen ja Koro 2001, 100–102.)

2.3 Nykymuotoisen erityisopetuksen kritiikkiä

Ikonen ja Ojala (2002, 9–20) asettavat opetuksen ja opettajan tavoitteeksi muun muassa seuraavia päämääriä: oppilaan itsetuntemuksen kehittyminen, tunteiden tunnistaminen, ihmisten käytöksen logiikan ymmärrys, oikeiden käyttäytymismallien opetus, omatoimisuuden tukeminen, oikeudenmukaisen palautteen ja onnistumisen elämyksien antaminen. Kaiken kaikkiaan opetuksen päämääränä tulisi olla siis myönteinen ihmiskäsitys, jonka pohjalta oppilasta kehitetään tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, jolla on elämänhallinnan taitoja ja tarpeelliset taidot jatko-opiskelujen ja -elämän kannalta. Lisäksi lapsella pitäisi olla turvallinen olo koulussa, mikä syntyy aikuisten selvästä johtajuudesta, johdonmukaisuudesta sekä asioiden selkeydestä ja ennakoitavuudesta. Lisäksi lapsen on hyvä saada kokea olevansa yhteisön jäsen niin, ettei häntä yritetä eristää siitä vaan korostetaan sen antamia positiivisia mahdollisuuksia lapsen elämässä. Erityisopetusta on arvosteltu tässä siitä, että erityisoppilaiden ohjaaminen eri luokkiin ja rakennuksiin eristää oppilaat tasapainoisesta vuorovaikutuksesta yksilöiden välillä eikä tue parhaalla mahdollisella tavalla lapsen kasvua. Lisäksi lapsella pitäisi olla mahdollisuus osallistua opetukseen häntä lähinnä olevassa koulussa, jolloin ystävyyssuhteet myös kouluajan ulkopuolella kehittyisivät normaalisti. Tällöin lasta kohdeltaisiin ennen kaikkea lapsena, eikä erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevana oppilaana. Samalla erityisopetusta voisi saada useampi oppilas luokassa, kun myös ne, joilla on vain vähäisiä ongelmia koulunkäynnissä, voisivat saada apua erityisopettajalta. (Ikonen ja Ojala 2002, 9-20.)

Duaalijärjestelmällä tarkoitetaan perusopetuksen jakoa yleis- ja erityisopetukseen erillisinä laitoksinaan, mikä on perinteinen malli erityisopetuksen järjestämiselle. Tätä järjestelmää kritisoidaan nykyään siitä, että se näkee opetuksen ongelman oppilaassa, joka pitää siirtää pois koulusta, sen sijaan, että koulu pyrkisi muuttumaan paremmin oppilaan hyväksyväksi. Korostetaan myös, että yhteiskunnan pitää toimia uskomustensa mukaan, eli pyrkiä muuttamaan sitä kohdetta, joka tarvitsee muutosta. Jos siis ongelma on oppilaassa, pyritään muuttamaan häntä, ja jos taas ongelma on luokan kyvyssä ottaa vastaan erilaisia oppijoita, pitäisi koulua pyrkiä muuttamaan. Silloin voitaisiin puhua oppivasta koulusta, joka työskentelisi aktiivisesti oppimisympäristön kehittämiseksi ja voisi myös ottaa siihen mukaan inklusiivisen kasvatuksen. Tämä myös tukisi konstruktivistisen oppimisen tavoitetta ja moniammatillista yhteistyötä, sekä parantaisi tasa-arvoa ja ehkäisisi syrjäytymistä. (Naukkarinen 2001, 345–355.)

Erityisopetuksen tehokkuutta tutkittaessa on joissain tutkimuksissa havaittu, että erityisluokassa annettuun opetukseen nähden tavallisilla luokilla olleiden erityisoppilaiden koulusaavutukset ja sosiaalinen kehitys olivat keskimäärin parempia (Moberg 2001, 42). Koska erityisopetus on erillinen osa opetusjärjestelmäämme, sen tavoitteet ja vaatimustaso eivät välttämättä yllä normaaliopetuksen vastaavalle tasolle, jos niitä edes erityisluokissa tavoitellaan (Saloviita 1998, 174–176). Erityisopetusta siis kritisoidaan erityisesti siitä, että se ei kykene toteuttamaan sille annettua tehtävää normaaliopetuksesta poistettujen oppilaiden kouluttajana ja siten edistää osaltaan näiden oppilaiden syrjäytymistä yhteiskunnasta. Toisaalta tällaisella opetuksella on edelleen vahva asema yhteiskunnassamme johtuen sekä erityisopettajien että luokan- ja aineenopettajien kriittisestä asenteesta sen lopettamista kohtaan, erityisopettajat puolustaen ammattiaan ja oppilaiden erityistarpeita, ja luokanopettajat kyvyttömyyttään ottaa vastaan erilaisia oppijoita (Moberg 1998, 153–154).

2.4 Yhteenveto

Erityisopetus on Suomessa pitkälle kehittynyttä ja oppilaiden erityistarpeita tiedostetaan hyvin. Erityisopetuksen asema Suomen koulujärjestelmässä on siis vakaa, mutta samalla kiistelty. Siihen kohdistuva kritiikki asettaa uudenlaisia paineita niin erityisopetukselle kuin normaaliopetukselle, kun perinteistä tapaa järjestää opetusta horjutetaan. Erityisoppilaan koulupolulla se näkyy erilaisina mielipiteinä oppilaalle parhaasta opetuksesta ja erilaisten tukimuotojen tarpeellisuudesta. On olemassa sekä erityisopetusta että integroitua yhteisopetusta puoltavia seikkoja, mistä johtuen päätökseen oppilaan koulunkäynnin paikasta ja tavasta vaikuttavat ne asenteet ja uskomukset, joita erityisopetuksen järjestämistä kohtaan on siitä päättävillä henkilöillä.

3 Integraatio

Nykyisin integraatio-käsitteen on jo korvannut käsite inkluusiosta, joten koen tarvetta perustella integraatio-käsitteen käyttöä tässä tutkimuksessa. Integraatio tarkoittaa Emmanuelssonin (2001, 128) mukaan tarvetta uudistaa normaaliopetusta niin, että siellä normaalit erot ihmisten välillä hyväksyttäisiin normaaleiksi. Integraatiossa yhtälailla kuin inkluusiossakin on kysymys koulun ja yhteiskunnan muuttumisesta sellaiseksi, että se pystyy ottamaan vastaan erilaisia oppijoita. Murto (1999, 6) määrittelee integraation ja inkluusion eron siten, että integraatiossa oppilas siirretään takaisin yleisopetukseen, kun taas inkluusio lähtee siitä, että kaikki ovat jo samassa koulussa. Integraatio-käsitteen käyttö tutkimuksen taustateoriana johtuu siitä, että tutkimuksessa kuvatun periodin alussa erityisoppilaiden mahdollisuus koulunkäyntiin lähikoulussa alkoi vasta toteutua ja opetus pienluokalla oli kokoajan vaihtoehtona normaaliopetukselle, ja siten koin inkluusio-käsitteen liian voimakkaana tähän tutkimukseen.

3.1 Integraation taustaa

Länsimaissa 1970-luvulta lähtien on keskusteltu yleisopetuksen ja erityisopetuksen rajankäynnistä ja toisiinsa liittämisestä, jota kutsutaan integraatioksi. Integraatioajattelun heräämiseen on vaikuttanut fyysisesti erillisen erityisopetuksen tehokkuuden kyseenalaistaminen ja poikkeavuutta, poikkeavia oppilaita ja yksilöiden tasa-arvoa koskevan ajattelun muuttuminen. (Moberg 2001, 34–36; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2003, 186.)

Normalisaatio

Pohjoismaissa syntyi 1960-luvulla normalisaatioperiaate ohjaamaan vammaisille tarkoitettuja palveluja. Tämän periaatteen mukaan vammaisilla tulee olla mahdollisuus koulunkäyntiin ja oppimiseen mahdollisimman normaalissa ympäristössä, mikä se olisi, jos henkilö ei olisi vammainen. Normalisaation tavoitteena on antaa poikkeaville oppilaille sellainen ympäristö ja olosuhteet, jotka mahdollisimman vähän poikkeavat yhteisössä vallitsevista olosuhteista. Normaalista poikkeavassa ympäristössä tapahtuva opetus ei normalisaatioperiaatteen mukaan kunnioita yksilön ihmisarvoa. Tämä ajattelu on ollut integraation lähtökohtana ja sen päämääränä on toteuttaa erityisopetus mahdollisimman pitkälle yleisissä kouluissa kuitenkaan tinkimättä oppilaiden erityistarpeiden tyydyttämisestä. (Moberg 2001, 36–37.) Normalisaation tavoitteluun

kuuluu, että oppilaalla on mahdollisuus käydä lähikouluaan mahdollisuuksiensa mukaan ja jos oppilas siirretään erityisopetukseen, pitäisi pyrkiä siihen, että hänet voidaan siirtää takaisin yleisopetukseen mahdollisimman pian (Ihatsu & Ruoho 2001, 98).

Segregaatio

Segregaatio eli erottelu nähdään integraatiosta puhuttaessa vastakohtana integroinnille eli mukaan liittämiselle (Emmanuelsson 2001, 125–127). Opetusta, joka tapahtuu erityisopetuksen luokissa, kouluissa tai laitoksessa, erillään yleisopetuksesta, kutsutaan segregoivaksi opetukseksi. Segregoivan opetuksen taustalla on erityisopetuksessa pitkään vallinnut lääketieteelliseen paradigmaan sidottu vammaiskäsitys, jonka mukaan vammaisuus on yksilön patologinen ominaisuus (Ihatsu & Ruoho 2001, 94). Opetuksen tarkoitus on turvata vammaisten lasten suoriutuminen koulussa ja taata opettajien ammattitaitoisuus (Murto 2001, 37). Toisaalta segregaation voi helposti ymmärtää myös osaltaan auttavan normaaliopetuksen tarpeita, kun vaikeimmat oppilaat siirretään pois luokasta oman opetuksen pariin.

3.2 Integraatiosta

Integraation lainsäädännöllistä taustaa

Integraatiota koskevassa keskustelussa tärkeimpinä ajattelua ohjaavina päätöksinä pidetään perusopetuslain ohella kansainvälisiä Unescon Salamancan julistusta erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytänteistä (1994) sekä Yhdistyneiden Kansakuntien julistusta Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevista yleisohjeista (UN 1994). Salamancan julistuksen 2. artiklassa todetaan, että erityisopetuksen tarpeessa oleville täytyy taata pääsy tavallisiin kouluihin ja että ”tavalliset koulut, joissa vastaanotetaan erityistarpeita omaavat lapset, ovat tehokkain keino syrjivien asenteiden voittamiseksi. Niiden avulla luodaan yhteisöjä, joissa toivotetaan kaikki tervetulleiksi, rakennetaan kaikille avoin yhteiskunta ja tarjotaan koulutusmahdollisuuksia kaikille – –.” YK:n raportin kuudennessa ohjeessa, joka koskee koulutusta, todetaan, että kouluviranomaisten pitää järjestää vammaisten henkilöiden opetus integroiduissa ympäristöissä ja huolehtia riittävistä tukitoimenpiteistä, joita opiskelu vaatii.

Integraatio

Integraatioajattelu on lähtöisin erottelevan erityisopetuksen kritiikistä, joka pohjautuu sen vaikutusta koskeviin tutkimustuloksiin sekä tasa-arvoajattelun ja poikkeavuutta koskevan ajattelun muuttumiseen. Jo 1970-luvulta lähtien segregoiva erityisopetus on ymmärretty ihmisarvoa alentavaksi ja tasa-arvon nimissä alettu puhua integraatiosta, joka tarkoittaa yritystä toteuttaa kaikenlaisia oppilaita palveleva yksi yhteinen koulujärjestelmä. Integraatio pyritään toteuttamaan asteittain, jossa toisessa päässä kaikkein erottelevimpana muotona on laitosmainen erityisopetus ja taas kaikkein yhdistävimpänä olisi oppilaan kokoaikainen opetus normaaliopetuksen luokassa. (Moberg 2001, 34–39.)

Integraatioajattelu pyrkii siis saattamaan kaikki lapset osaksi normaalia koulusysteemiä, jossa he olisivat täysivaltaisia ryhmän jäseniä. Oppilaiden ei kuitenkaan tarvitse olla ns. sopivia normaaliopetukseen vaan koululaitoksen pitää muuttua kohtaamaan koko ikäluokan tarpeet. Tämä tarkoittaa tarvittavien tukipalveluiden ja opetuksen järjestämistä kaikille oppilaille. Integraatioajattelu vetoaa siihen, että tällöin koulussa olisi myös mahdollista ottaa paremmin huomioon ne normaaliluokilla oppimisvaikeuksista kärsivät, jotka eivät saa erityistä tukea tällä hetkellä. Toisaalta pelkkä opetuksen järjestäminen yhteisessä luokassa ei ole integraatiota vaan siihen liittyy koko luokan integroituminen yhdeksi ryhmäksi, jolloin ei puhuta yksilön integroimisesta vaan ryhmän integraatiosta. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 14–16.)

Integraatio-käsitettä voidaan jäsentää jakamalla integraatio eri muotoihin, joita ovat

1) Fyysinen integraatio eli oppilaan sijoittaminen tavalliselle luokalle tai erityisluokan sijoittaminen tavalliseen kouluun
2) Toiminnallinen integraatio, jossa oppilaat yhdessä työskentelevät luokassa
3) Sosiaalinen integraatio, joka ilmenee muun muassa positiivisena vuorovaikutuksena poikkeavien ja muiden oppilaiden välillä
4) Yhteiskunnallinen integraatio, joka tarkoittaa oppilaiden molemminpuolista sopeutumista yhteiskuntaan toinen toisiaan ymmärtäen ja kunnioittaen.

Nämä integraation lajit toimivat ikään kuin suhteessa toisiinsa siten, että fyysisen integraation toivotaan aiheuttavan toiminnallista integraatiota ja sitten yhteisössä myös sosiaalista integraatiota ja myöhemmin yhteiskunnallista integraatiota. (Moberg 1984, 10–12.)

Integraatioon voidaan suhtautua kahdesta eri näkökulmasta: ensimmäinen niistä pitää yksilöä integroinnin ja sopeuttamisen tarpeessa olevana ja toinen taas pyrkii muuttamaan yhteiskuntaa ja siellä vallitsevia käytänteitä palvelemaan paremmin yksilöä. Integraatioajattelu edustaa näistä jälkimmäistä, kun taas perinteinen erityisopetus ensimmäistä. (Moberg 2001, 41.) Nykyiseen sosiaaliseen konstruktivismiin pohjautuva ihmiskäsitys näkee vammaisuuden yhteisön sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten instituutioiden synnyttämänä tilana, jolloin sen haittoja voidaan vähentää muuttamalla ympäristö vastaamaan paremmin erilaisten ihmisten tarpeita (Ihatsu & Ruoho 2001, 94).

Opettajan rooli integraation toteutumisessa

Integraatioajattelussa opettajan rooli muuttuu ratkaisevasti. Opettajan tehtävänä on oppilaiden erilaisten oppimisedellytysten tukeminen ja opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden eriyttäminen jokaiselle oppilaalle parhaalla mahdollisella tavalla. HOJKS:n eli henkilökohtaisen oppimisen järjestämistä koskevan suunnitelman laatiminen erityistä tukea tarvitseville oppilaille määrittelee oppimisen tavoitteet yksilöllisesti jokaiselle oppilaalle ja sen laatimisessa voi käyttää apuna moniammatillista yhteistyötä. Opettaja voi vaikuttaa integraation kehittymiseen opetusmetodien valinnalla, joista luokan keskinäistä yhteistyötä parantaa erityisesti yhteistoiminnallinen oppiminen. Integraation toteutuminen pohjaa voimakkaasti opettajien tiimityöskentelyyn, jossa erityisopettaja ja luokanopettaja työskentelevät yhdessä tiiminä, joka jakaa vastuuta ja työmäärää luokassa. Erityisoppilaita tukemassa ja auttamassa on luokassa usein myös avustaja. Avustaja lisää opettajan työtä, sillä hän joutuu samalla esimiesasemaan avustajaa kohtaan, mutta avustajan on myös todettu olevan opettajan tärkein tukimuoto opetustilanteessa. Integraatioajattelun tavoitteena onkin opettaja, joka työskentelee yhdessä muiden kanssa käyttäen hyväkseen moniammatillista apua ja oppilaan vanhempia. Opettajalla on myös tärkeä asema suvaitsevaisuuden edistämisessä luokassaan, jotta ennakkoluuloja vammaisia kohtaan pystyttäisiin poistamaan ja samalla parantamaan vammaisten oppilaiden käytöstä. (Jylhä 1999, 141–145.)

Moberg (1998, 136–158) on tutkinut yleis- ja erityisopettajien käsityksiä integraatiosta. Mobergin tuloksena oli, että yleisopettajat suhtautuvat kriittisemmin integraatioon kuin erityisopettajat. Tulosten mukaan kumpikin ammattikunta tarkasteli integraation muutosta oman ammattinsa näkökulmasta ja siten yleisopettajat kokivat avuttomuutta ja pelkäsivät uutta, kun taas

erityisopettajat korostivat oppilaiden oikeutta heille sopivaan erityisopetukseen. Tämä siis kertoo siitä, ettei suomalainen koulujärjestelmä vielä ehkä ole avoin kaikenlaisille oppijoille ja sen lisäksi, etteivät sen resurssit ole siihen riittävät, mikä on ristiriidassa integraatioajattelun kanssa. Mobergin johtopäätöksenä on, että integraation tavoittelun pitäisi lähteä opettajista itsestään, sillä ilman heidän positiivista suhtautumistaan se on turhaa. Sama tosin pätee myös päinvastoin eli integraatiosta innostunut opettaja pystyy luomaan sille hyvät edellytykset. Tähän vaikuttanee myös opettajien ammattiliittojen varauksellinen suhtautuminen integraation tavoitteluun samoin kuin opettajankoulutuksessa annettu riittämätön erityispedagoginen koulutus, jotka yhdessä vaikuttavat siihen, mihin suuntaan integraatioajattelua ja sen mukanaan tuomaa oppilaiden tasa-arvoista kohtelua lähdetään viemään. (Moberg 1998, 136–158.)

Integraatioajattelun eteneminen

Integraatioajattelu menee hyvin hitaasti eteenpäin monestakin syystä. Toisaalta tehtyjä erityisopetuspäätöksiä on hankala purkaa ja erityisopettajat puolustavat erityisopetuksen paikkaa koulujärjestelmässämme. Perusopetuslaista kyllä löytyvät kaikki integraatioajattelua puolustavat elementit, mutta kuitenkin siellä jätetään mahdollisuus erityisopetukselle, joka käytännössä siis sallii vanhan järjestelmän edelleen toimia ilman muutoksia. Myös opettajien asenteet integraatiota kohtaan ovat varauksellisia, sillä nykyisillä resursseilla he eivät usko pystyvänsä huolehtimaan erityisoppilaiden tarpeista luokallaan. Tämä johtaa muutospaineet opettajankoulutukseen, missä asenteiden ja tietojen parantuminen voisi edesauttaa integraatiota. (Moberg 2001, 45–48.)

3.3 Inkluusio

Inkluusion käsite on muotoutunut jälkeenpäin vastauksena sille, että integraatio koettiin liian tehottomana keinona saada kaikki oppilaat opiskelemaan samaan luokkaan vammasta riippumatta. Inkluusio-käsitettä ei ole suomennettu, mutta se tarkoittaa kaikille avointa koulua, jonne oppilaita ei siirretä, vaan jonne kaikilla on alusta pitäen samanarvoiset mahdollisuudet tulla. Inkluusion tavoite on muuttaa ensisijaisesti koulutuspolitiikkaa ja koulua, ei oppilaita. Inkluusio siis tarkastelee oppimisen tavoitteita, menetelmiä ja sisältöä siltä kannalta, että se ottaa erilaiset oppijat huomioon mahdollisimman joustavasti. (Väyrynen 2001, 16–18.) Kaikkien oppilaiden kouluttaminen yhdessä antaa mahdollisuuden vammaisille oppilaille valmistautua yhteiskuntaa varten, opettajille taitojensa parantamiseen ja yhteiskunta voi tietoisesti pyrkiä kohti tasa-arvoa. Tämä vaatii tukea

organisaatiolta, yhteistyötä opettajilta ja muilta alan ammattilaisilta sekä monipuolisten oppimistapojen tukemista kaikkien oppilaiden taitojen käyttöönottamiseksi. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 4.)

Toisinaan integraatio halutaan suoraan korvata inkluusio -käsitteellä, mutta Murron (1999, 64) mukaan inkluusion merkitys on integraatiota syvempi, koska siinä koulu toimii jo normalisaatioperiaatteen mukaisesti. Inkluusiossa korostetaan erityisesti osallistumisen käsitettä, joka on motivaatiota vaativa prosessi ja eroaa siten paikalla olemisesta (Väyrynen 2001, 20). Inkluusiossa ei kuitenkaan pyritä erityisopetuksen täydelliseen hävittämiseen, vaan myös inklusiivisessa koulussa voi olla ryhmiä, joissa oppilaiden erityistarpeet otetaan huomioon (Murto 1999, 64).

3.4 Yhteenveto

Integraatioajattelun päämääränä on kaikkien oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu ja siten normaaliopetuksen mahdollistaminen myös erityisoppilaille. Integraation kehittymisen esteenä on ollut hyvin vallalla oleva perinne erityisopetuksen järjestämisestä, ja erityisopetuksen ja yleisopetuksen erilaiset koulukulttuurit. Tämä tarkoittaa, että integraatio ei ole vain oppilaan siirtämistä erilaiseen luokkaan, vaan myös koulusysteemin parantamista oppilaan ehdoilla toimivaksi, esimerkiksi oppimisvaikeuksien ja käyttäytymisen ongelmien huomioonottamista. Integraatio yhdistää kaksi toisistaan erillään ollutta koulumuotoa ja siten asenteilla, tiedoilla ja taidolla on ratkaiseva merkitys siinä, miten yhdistyminen voidaan luokassa saada toimimaan oppilasta hyödyttävästi.

4 Aspergerin oireyhtymä, lapsuusiän autismi ja AD/HD

Kuvailen tässä kappaleessa lyhyehkösti tutkimuksen oppilaan diagnosoituja sairauksia. Koen tällä kuvailulla olevan paikkansa tutkimuksessa, sillä ilman oireiden ymmärtämistä ei oppilastakaan voida ymmärtää. Oppilaasta tehdyissä papereissa hänellä on vaihtelevasti diagnosoitu lapsuusiän autismi tai Aspergerin oireyhtymä ja myöhemmin myös AD/HD. Näistä kuitenkin Aspergerin oireyhtymää on pidetty ensisijaisena koulumuotoa haettaessa, joten se saa myös tarkastelussani suurimman huomion. Kuitenkin nämä kaikki liittyvät tiiviisti yhteen, sillä joillakin lapsilla lapsuusiän autismin oireet muuttuvat kouluiällä vastaamaan paremmin Aspergerin oireyhtymän määritelmää (Gillberg 1999a, 29). Samoin AD/HD kuuluu autismin kirjon liitännäissairauksiin, joka usein esiintyy yhdessä edellä mainittujen kanssa.

4.1 Aspergerin oireyhtymä

4.1.1 Historiallinen katsaus

Vuonna 1944 itävaltalainen Hans Asperger julkaisi tutkielman ”autistisesta persoonallisuushäiriöstä” hoidettuaan lastenlääkärinä klinikallaan poikia, joilla oli sosiaalisen vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen ongelmia. Vuotta aikaisemmin Leo Kanner oli julkaissut artikkelin ”autistisista häiriöistä affektiivisissa kontakteissa”, jolle tyypillistä oli varhain ilmaantuvat vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kannerin artikkelit levisivät englannin kielen ansiosta laajalle ja pian hän alkoi kutsua kuvaamaansa tilaa ”varhaislapsuuden autismiksi”. Asperger vertaili artikkeleissaan tapauksiaan Kannerin vastaaviin, mutta painotti kuitenkin, että kyseessä on kaksi eri tilaa. Kannerin ja Aspergerin kuvaamat tilat muistuttivat monessa suhteessa toisiaan, mutta nykyään tiedetään, että Kanner kuvasi artikkelissaan heikkolahjaisia lapsia, joilla saattoi olla erityislahjakkuutta jollain alueella, kun taas Aspergerin kuvaamat lapset olivat normaalilahjaisia tai hyvin älykkäitä. (Gillberg 1999a, 155–156; 1999b, 11–12.)

Hans Aspergerin alun perin kehittämä oireyhtymä tuli tunnetuksi vasta hänen kuolemansa jälkeen, kun psykiatri Lorna Wing, englantilainen autismiasiantuntija, otti 1981 artikkelissaan käyttöön termin ”Aspergerin oireyhtymä”, nimeten näin oireyhtymän Aspergerin mukaan. Wing julkaisi Aspergerin oireyhtymää käsittelevän artikkelin, joka sisälsi 34 tapausta oireyhtymästä ja herätti maailmalla mielenkiinnon kyseistä oireyhtymää kohtaan. Ensimmäiset kriteerit Aspergerin

oireyhtymälle otettiin käyttöön Lontoossa 1988, jonka jälkeen diagnostisia kriteerejä ovat esittäneet eri tutkijat ja yhteisöt. Aspergerin oireyhtymä on nykypsykiatrian yksi puhuttaneimmista diagnooseista. (Gillberg 1999b, 13; Ikonen & Suomi 1998, 65–66.)

4.1.2 Diagnosointi ja määritelmä

Aspergerin oireyhtymää ei voida diagnosoida ennen neljättä ikävuotta eikä usein ennen kouluikää. Aspergerin oireyhtymän määrittelylle ei alun perin asetettu tiukkoja kriteereitä, eikä Lorna Wing omassa määrittelyssään edelleenkään asettanut tiettyjä vaatimuksia, vaan luetteli oireita. Vuonna 1988 Gillberg ja Gillberg asettivat ensimmäisinä tarkat vaatimukset oireyhtymän diagnosointiin, jotka julkaistiin 1989 ja niitä kehiteltiin 1991. Nämä kriteerit pitäytyvät Aspergerin omassa näkemyksessä, jonka mukaan erikoiset mielenkiinnonkohteet ja motorinen kömpelyys ovat pääoireita, jonka lisäksi kieli ja puhe kehittyvät melko myöhään, mutta niissä yleensä ilmenee liioiteltua muodollisuutta ja pikkutarkkuutta. Vuonna 1989 Szatmari esitti samantapaisen määrittelyn kuitenkin sillä erotuksella, että Szatmarin mukaan Aspergerin oireyhtymää ei voida diagnosoida, jos autismin diagnoosi toteutuu. Aspergerin oireyhtymän oireiksi määritellään kaikki kolme ns. Wingin triadin oiretta. Näitä samoja oireita esiintyy myös kaikissa muissa autismin kirjoon kuuluvissa sairauksissa. Aspergerin oireyhtymän määritelmä Gillbergin (1999b, 24) mukaan:

1. Vaikea häiriö sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

2. Vaikea häiriö kommunikaatiossa: häiriöitä kielen ymmärtämisessä, eleiden ymmärtämisessä, symbolien ymmärtämisessä sekä vaikeuksia ja poikkeavuutta itsensä ilmaisemisessa kielellisesti ja ei-kielellisesti.

3. Vaikea käyttäytymisen häiriö: käyttäytymismuotojen rajoittuneisuutta, monimutkaisia rituaaleja, kuten outoja tapoja tai erittäin poikkeavaa leikkiä/toimintaa. (Gillbergin 1999b, 16–25.)

4.1.3 Oireiden kuvausta

Ehlers ja Gillberg (1998, 6) kuvaavat Aspergerin oireyhtymän oireita, joista ensimmäinen on rajoittunut kyky sosiaaliseen kanssakäymiseen. Asperger-lapsi saattaa olla tavallinen, hieman muista piittaamaton, koska oireet tulevat ilmeisemmiksi vasta lapsen aloittaessa koulunkäynnin. Osa Asperger-lapsista on passiivisia ja sosiaalisesti eristäytyneitä, toiset taas hyvinkin aktiivisia ja tungettelevaisia suhteessa toisiin ihmisiin. Ongelmia syntyy eniten vuorovaikutuksessa muihin lapsiin, jotka eivät välttämättä ymmärrä Asperger-lapsen leikkejä tai tapaa kommunikoida. Lapsen sosiaalinen eläytymiskyky ja terveen järjen käyttö ovat puutteellisia ja hänellä on siksi vaikeuksia ymmärtää asioita ja tapahtumia niiden sosiaalisessa kontekstissa. (Ehlers & Gillberg 1998, 7-8.)

Puhe-, kieli- ja viestintäongelmat ovat tyypillisiä Aspergerin oireyhtymän oireita. Lapset oppivat puhumaan myöhään, mutta nopeasti. Puheesta tulee nopeasti pikkuvanhaa ja tarkkaa. Kielenkäyttö on kirjaimellista ja täsmällistä, mutta sanojen monia merkityksiä on vaikea ymmärtää samoin kuin ironiaa, sanoihin perustuvia vitsejä ja vertauskuvia. Asperger-henkilöille on tyypillistä lauseen sävelkulun, katsekontaktin, ilmeiden ja eleiden ymmärtämisen ja niiden avulla kommunikoinnin vaikeus. Usein puhe on monotonista ja sen voimakkuus ei ole tilanteeseen sopiva. Asperger-henkilön katse on tuijottava ja ilmeiden sekä eleiden määrä ja vaihtelu ovat vähäisiä. Nämä semanttis-pragmaattiset ongelmat johtuvat Asperger-henkilön puutteellisesta taidosta eläytyä toisen ihmisen asemaan ja estävät sosiaalista kommunikaatiota. Asperger-henkilöt ovat myös motorisesti kömpelöitä, joka näkyy muun muassa heidän kävelytyylissään. Heiltä puuttuu myös kiinnostus urheiluun ja joukkuepeleihin. Kaikenlaiset ”tee se itse” -tehtävät ovat myös vaikeita, koska Asperger-henkilöt ovat usein hyvin epäkäytännöllisiä. (Ehlers & Gillberg 1998, 13–15.)

Asperger-henkilöiden elämään kuuluvat rutiinit ja tiettyjen toimintojen tai ajatusten pakonomainen toistaminen. Pakonomaiset toiminnot ovat osa järjestyksessä olevaa elämää, eikä Asperger-henkilö pidä niitä erikoisina. Rutiineja tulee yleensä lisää, kun henkilö tulee vanhemmaksi ja ne alkavat määrätä elämää. Tällöin näennäisesti pieni rutiinin muutos saattaa suistaa henkilön ajatusmaailman täydelliseen epäjärjestykseen. Usein esimerkiksi opetus on syytä järjestää selkeästi ja pyrkiä luomaan siihen rutiineja, joiden kautta Asperger-oppilaan on helpompi hyväksyä opetusympäristö. (Ehlers & Gillberg 1998, 11–12.)

Erikoiset, rajoittuneet kiinnostuksen kohteet ovat Asperger-henkilöille tyypillisiä. Mielenkiinnon kohteena voi olla mikä aihe tahansa, mutta tyypillistä on, että kukaan muu henkilön lähipiirissä ei ole kiinnostunut samasta asiasta. Asiantuntemus perustuu ulkoaopittuihin faktoihin ja valokuvamuistiin, eikä asiantuntemuksen hyötykäyttö ole tärkeää. Tällaisista harrastuksista saattaa olla sekä etua että haittaa Asperger-lapsen koulunkäynnille ja sosiaaliselle elämälle. Joka

tapauksessa olisi tärkeää johdattaa Asperger-henkilöitä sosiaalisen elämän pariin ja pitämään yhteyttä muihin ihmisiin. Tämä myös vähentää harrastusten kiihkeyttä. (Ehlers & Gillberg 1998, 9-11.)

4.1.4 Vahvat ominaisuudet

Asperger-henkilöiden yleislahjakkuuden taso voi olla erittäin hyvä, varsinkin kun otetaan huomioon kaikki sosiaaliset ongelmat, joiden vaikutuksesta älykkyysosamäärä voisi olla heikompikin. Kapea-alaisten kiinnostuksen kohteiden ansiosta Asperger-henkilöillä on erikoistaitoja tietyillä alueilla. Puhutaan ns. Savant-kyvystä, joka tarkoitti aikaisemmin heikkolahjaisilla ihmisillä ilmenevää erityistä lahjakkuutta jollain kapealla alueella. Nykyisin puhutaan korkeatasoisista erityistaidoista, jotka suuresti ylittävät sen tason, jota muuten voitaisiin odottaa ottamalla huomioon vain henkilön älykkyysosamäärä. (Gillberg 1999b, 77–78.)

Gillbergin (1999b, 79–81) mukaan Asperger-henkilöillä on monia hyviä ominaisuuksia, jotka johtuvat sekä Aspergerin oireyhtymästä, että voivat olla henkilön persoonallisuuteen liittyviä ominaisuuksia. Suurin osa näistä ominaisuuksista jakautuu esiintymisensä suhteen kolmeen eri ryhmään, kahteen eri ääripäähän ja kolmansiin, jotka liikkuvat ääripäästä toiseen mielialan mukaan. Noin kolmasosalla Asperger-henkilöistä on erittäin hyvä valokuvamuisti, jonka avulla he voivat muistaa vuosienkin takaiset tapahtumat yksityiskohtaisesti. Osalla Asperger-henkilöistä on poikkeuksellisen hyvä kärsivällisyys, mutta he voivat olla myös kärsimättömiä, jos käsiteltävät asiat ovat heidän mielestään tylsiä tai he eivät ymmärrä käsiteltäviä asioita. Gillberg mainitsee myös Asperger-henkilöiden suuren energisyyden, joka saattaa vaikuttaa yliaktiivisuudelta, mutta tosiasiassa on usein poikkeuksellista toimeliaisuutta ja asioiden saattamista päätökseen. Samoin huolellisuus kuuluu Aspergerin oireyhtymän aiheuttamiin piirteisiin, jakautuen edellä mainittuihin kolmeen ryhmään, ilmeiseen huolimattomuuteen ja liioiteltuun huolellisuuteen, sekä niihin, joiden huolellisuus vaihtelee mielialan mukaan. Monet Asperger-henkilöt näyttävät ikäistään nuoremmilta ja onkin todettu, että Asperger-henkilöt saattavat vanheta muuta väestöä hitaammin.(Gillberg 1999b, 79–81.)

4.1.4 Oireiden kehittyminen

Aspergerin oireyhtymä ilmenee selvimmin seitsemän ja kolmentoista ikävuoden välillä. Kuitenkin on mahdollista tehdä kuvauksia jälkeenpäin Asperger-lasten varhaisemmista kehitysvuosista. Jo ensimmäisinä vuosina Aspergerin oireyhtymälle tyypillisiä piirteitä on mahdollista havaita henkilön käyttäytymisestä ja oireet ovat selkeästi tunnistettavissa kahden ikävuoden jälkeen. Varhaislapsuuden oireet eivät välttämättä ole kovin selkeitä, mutta monilla myöhemmin Asperger-lapsiksi todetuilla on aistiherkkyyttä esimerkiksi äänien suhteen. (Gillberg 1999b, 36–40.)

Lapsen kielenkehitys saattaa olla hidasta, mutta se kehittyy nopeasti, kun lapsi alkaa puhua. Varsinaiset merkit Aspergerin oireyhtymästä alkavat näkyä esikouluiässä, kun lapsella on merkittäviä vaikeuksia kommunikoida muiden samanikäisten kanssa. Lapsi vetäytyy omiin oloihinsa ja hän osaa vain puutteellisesti tai ei ollenkaan eläytyä toisen ihmisen asemaan. Lapsen spontaani puhe, joka ei ole lainattua tai perustu fraaseihin, on köyhää ja sitä on todella vähän. Samaan aikaan Asperger-lapsilla alkaa ilmetä erityisiä kiinnostuksen kohteita tai harrastuksia. Tytöt kommunikoivat ikätovereidensa kanssa enemmän kuin pojat, jotka saattavat vetäytyä täysin omiin oloihinsa välittämättä muiden seurasta. (Gillberg 1999b, 40–42.)

Lähestyttäessä murrosikää Aspergerin oireyhtymälle tyypilliset oireet alkavat ilmetä yhä selvempinä ja niiden lisäksi normaalin elämän toimintoihin liittyvät vaikeudet alkavat vaivata lasta. Masennus ja identiteettiongelmat ovat tavallisia, jolloin on entistä tärkeämpää tehdä elämään tarkkoja rutiineja jokapäiväisten asioiden hoitamiseksi, jolloin lapsen on helpompi hyväksyä ne ja myös noudattaa ohjeita. Kaikista selvimpiä Aspergerin oireyhtymän oireet ovat henkilön ollessa 7-12 -vuotias, koska sen jälkeen oireet voivat peittyä murrosiän aiheuttamien sekundäärioireiden alle. (Gillberg 1999b, 43.)

4.2 Lapsuusiän autismi

Lapsuusiän autismista puhuttaessa ei voida puhua tarkasti rajatusta, yhteen syyhyn perustuvasta sairaudesta. Se on kuitenkin autismin kirjoon kuuluvista häiriöistä suurin alaryhmä ja sen diagnostisista kriteereistä vallitsee yksimielisyys. Lapsuusiän autismin diagnostisia kriteerejä ovat

1. Vaikea häiriö sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

2. Vaikea häiriö kommunikaatiossa tai kommunikaation valmiuksien vaikeudet
3. Rajoittuneet, toistuvat ja stereotyyppiset käyttäytymisen, mielenkiinnonkohteiden ja toimintojen muodot

Lisäksi usein oletetaan, että oireet ovat alkaneet varhain, viimeistään kolmen vuoden iässä, mutta oireyhtymä voidaan diagnosoida myöhemminkin. (Gillberg 1999a, 14–16; Ikonen & Suomi 1998, 61–62.)

Lapsuusiän autismin oireet ovat tässä ns. Wingin triadissa keskimäärin vakavampia kuin Asperger-henkilöiden. Muuten oireissa on paljon samankaltaisuuksia ja siten ne voivatkin mennä helposti päällekkäin. Suurimpana erona voidaan pitää Asperger-henkilöiden parempaa kielellistä kehitystä ja älykkyystasoa, kun taas heidät tunnistaa kömpelöstä motoriikasta. (Ikonen & Suomi 1998, 67–68.)

4.3 AD/HD

AD/HD eli ”attention decifit hyperactivity disorder” on oireyhtymä, jonka ydinoireet ovat tarkkaavaisuushäiriö, ylivilkkaus ja impulssien kontrollin puuttuminen, joiden lisäksi on liitännäisoireita kuten motoriikan häiriöitä, hahmotushäiriöitä, muistiongelmia, kielen häiriöitä, oppimisvaikeuksia, psyykkisiä häiriöitä ja sosiaalisen kanssakäymisen ongelmia. Useimmiten AD/HD ilmenee kouluiässä, kun lapsen pitäisi kyetä istumaan hiljaa, työskentelemään muiden kanssa, kuuntelemaan ohjeita ja välttämään impulsiivista käyttäytymistä. Vaikeudet ovat sitä huomattavampia, mitä isommassa ja levottomammassa ryhmässä lapsi on. Usein koulunkäynnin tueksi tarvitaan erityisjärjestelyjä ja joskus oppilas pitää siirtää erityisopetukseen. Oppimisvaikeudet ovat yleensä neurologisista syistä johtuvia toimintahäiriöitä, kuten heikko keskittymiskyky, huono muisti, hahmotushäiriöt, käyttäytymisen häiriöt tai erityiset oppimisvaikeudet. (Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen 2003; 29, 48, 60.)

4.3.1 Historiallinen katsaus

AD/HD oireyhtymä on huomattu maassamme jo 1970 -luvulla, mutta paremmin se tunnettiin vasta 1980 -luvulla, vaikka näiltäkin ajoilta on vielä monia, jotka ovat jääneet diagnosoimatta. Vuosisadan alussa AD/HD-henkilöitä pidettiin huonosti kasvatettuina ja tottelemattomina, joskin huomioita aivojen toimintakyvyn ja oireiden välillä tehtiin. Vuosisadan puolessa välissä oletettiin, että kyseessä on aivotoiminnan häiriö tai aivovaurio ja ensimmäiset julkaisut ylivilkkaus -

oireyhtymästä ilmestyivät ja termi MBD tuli käyttöön. 1970-luvulla pääteltiin, etteivät oireet johtuneetkaan ylivilkkaudesta, vaan tarkkaavaisuuden häiriöistä, ja oireyhtymää alettiin kutsua ADD:ksi (attention-deficit disorder). 1987 todettiin kuitenkin, ettei tarkkaavaisuuden häiriötä juurikaan esiinny ilman ylivilkkautta, ja nykyinen termi AD/HD otettiin käyttöön ja samalla esitettiin oireyhtymän diagnostinen määritelmä. Tällöin alettiin korostaa neurobiologisia, neuropsykiatrisia ja perinnöllisiä syitä oireyhtymän aiheuttajina. 1990 -luvulla lisättiin termiin vinoviiva, joka korostaa oireyhtymän jakoa kolmeen eri osa-alueeseen riippuen siitä, onko kyseisellä henkilöllä tarkkaavaisuushäiriö, ylivilkkaushäiriö vai molemmat. (Michelsson ym. 2003, 12–16.)

4.3.2 Diagnosointi ja oireet

AD/HD:ta diagnosoidaan kahdella eri järjestelmällä, joita ovat ICD (International Classification of Diseases) ja DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), joista ensimmäinen on virallinen tautiluokitus Suomessa ja muualla Euroopassa, mutta jälkimmäistä, joka on psykiatrinen tautiluokitus, käytetään tutkimusraportoinnissa. Näistä ICD on tiukempi vaatien diagnoosiin sekä tarkkaavaisuushäiriön että ylivilkkauden ja impulsiivisuuden, kun taas DSM jakaa oireyhtymän kolmeen yllä mainittuun luokkaan, joista minkä tahansa toteutuminen antaa diagnoosin. (Michelsson ym. 2003, 17–18.)

AD/HD:n diagnosointi perustuu oireisiin ja määritelmään kuuluu tarkkaavaisuushäiriö, impulsiivisuus ja ylivilkkaus. Diagnosointiin liittyy vaikeuksia, koska oireiden vaikeusastetta ei ole tarkkaan määritelty ja myös ympäristön odotukset ja vaatimukset vaikuttavat oireiden tiedostamiseen. AD/HD on tarkempi diagnoosi aiemmin käytetyn MBD:n (minimal brain dysfunction) tilalle, joka kuvasi laajempaa kirjoa eri oireista johtuvia vaikeuksia, mutta joskus niitä voidaan pitää myös identtisinä käsitteinä. AD/HD:n diagnosointi on vaikeaa, koska se ei ole yksiselitteinen ja tarkkarajainen oirekokonaisuus, ja sen erottaminen muista aivotoiminnan häiriöistä on vaikeaa jollei mahdotonta, sillä oireet saattavat olla hyvin samanlaisia. (Michelsson ym. 2003, 11–12; Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen 2004, 21.)

Tarkkaavaisuushäiriö tarkoittaa kykenemättömyyttä keskittyä johonkin tehtävään vaaditun ajan, ottaa huomioon tehtävän kannalta olennaiset asiat sekä suunnata huomiota tehtävän vaatimalla

tavalla. Tätä pidetäänkin tavallisimpana oppimis- ja käyttäytymisvaikeuksien aiheuttajana. Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset väsyvät nopeasti koulupäivän aikana, jolloin häiritsevä käyttäytyminen lisääntyy päivän kuluessa. (Michelsson ym. 2004, 33.)

Ylivilkkaus ja impulsiivisuus aiheuttavat lukuisia oireita, jotka ilmenevät muun muassa suunnittelemattomana toimintana, rauhattomuutena, kykenemättömyytenä odottaa omaa vuoroaan, kärsimättömyytenä ja huolimattomuutena. Tällaiset oireet heikentävät koulusuorituksia, koska oppilas ei ole kiinnostunut tehtävien korjaamisesta vaan tekee ne huolimattomasti, eikä jaksa odottaa vuoroaan vastatessa. Tämä ärsyttää usein muita oppilaita sekä opettajaa. (Michelsson ym. 2004, 34–35.)

Lisäksi AD/HD:hen liittyy useita muita ongelmia, joita ovat motoriset ongelmat, hahmottamisen vaikeudet, jotka koskevat aisteja sekä oppimisvaikeudet, joita voi ilmetä kirjoittamisessa, lukemisessa, kuuntelemisessa, laskemisessa ja sosiaalisissa taidoissa. Oppimisvaikeudet vaikuttavat merkittävästi oppilaan koulunkäyntiin, koska koko ajan tason noustessa koulussa vaaditaan enemmän keskittymistä ja laajempaa asioiden ymmärtämisen ja yhdistelyn taitoa, jonka lisäksi huomiota on pyrittävä entistä enemmän siirtämään kohteesta toiseen ja muistista on pystyttävä palauttamaan oppimista hyödyttäviä tietoja. Sosiaaliset ongelmat näkyvät myös koulussa, kun oppilas ei pärjää ikäistensä joukossa ja epäonnistumiset heikentävät hänen itsetuntoaan. Silloin saattaa ilmetä sopeutumattomuutta ja raivokohtauksia, jotka johtuvat turhautumisesta. (Michelsson ym. 2004, 36–41, 52–53.)

4.3.3 Selviytyminen koulussa

Toimintahäiriöitä voidaan yrittää parantaa ja niiden haittavaikutuksia vähentää sopivan kuntoutuksen avulla. Tämä perustuu siihen, että lapselle opetetaan keinoja selviytyä ahdistavista tilanteista ja pyritään vahvistamaan hänen itsetuntoaan ja positiivisia kokemuksia. AD/HD - oppilaan vaatimustasoa pitää muokata sellaiseksi, että lapsi selviytyy vaatimuksista. Koska oppilas usein joutuu ponnistelemaan päivästä toiseen suorituskykyjensä äärirajoilla, saattaa suorituksen taso vaihdella. Jatkuva kuntouttaminen rasittaa myös oppilasta ja siksi onkin tärkeää kertoa vanhemmille ja opettajille, miten lasta voidaan auttaa selviytymään arkipäivän tilanteista ja miten häntä voidaan tässä selviytymisessä auttaa esimerkiksi järjestämällä luokkahuoneeseen rauhallisempia

opiskelupaikkoja. (Michelsson ym. 2004, 59.)

4.4 Yhteenveto

Oppilaan oireiden diagnosointi on tärkeä osa erityisoppilaan oikeanlaisen opetuksen ja kuntoutuksen mahdollistamista, sillä oppilaan ajattelussa ja käytöksessä olevaa poikkeavuutta ei voida ymmärtää ennen kuin sen syy on selvitetty. Niin haasteellisen käytöksen, oppimisvaikeuksien kuin vahvojen ominaisuuksien tunnistamisen lisäksi tarvitaan tietoa ja taitoa opettaa ja ohjata oppilaita siten, että koulunkäynti on mielekästä. Tutkimuksen oppilaan diagnosoidut sairaudet ovat melko uusia koulumaailmassa ja siten niistä saatavan tiedon hankkimisen merkitys korostuu ja sitä kautta voidaan kenties saavuttaa suurempi ymmärrys oppilasta kohtaan. Tällöin oireiden nimeäminen auttaa niin oppilasta kuin opettajaakin.

5 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni pohjautuu erityisopetusta käsittelevään teoriaan ja integraatioajatteluun. Lähtökohdat tutkimukseen muotoutuvat siis siitä, minkälainen asema erityisopetuksella on Suomessa tänä päivänä ja millä tavalla integraation teoriaa kouluissa toteutetaan käytännön tasolla. Kysymykseni olen halunnut asettaa hyvin käytännönläheisiksi, sillä tutkimus tähtää juuri teorian käytännölliseen soveltamiseen ja käytännön elämän kuvaamiseen. Tutkimuskysymykseni ovat

1. Minkälainen kyseisen oppilaan koulupolku on ollut sitä seuranneiden henkilöiden näkökulmasta?
2. Miten integraatioajattelu on ilmennyt erityisoppilaan koulupolulla?
3. Minkälaisia näkemyksiä, käsityksiä ja kokemuksia tutkimukseen haastatelluilla henkilöillä on integraatiosta?
4. Minkälaisia haasteita erityisoppilas kohtaa koulupolullaan?

Näistä kysymyksistä kaksi ensimmäistä pyrkii kuvaamaan erityisoppilaan koulupolkua ja kaksi viimeistä suuntautumaan oppilaan kohtaamiin haasteisiin koulupolulla. Näin ollen tutkimusaineistoni analysointi jakautuu luontevasti kahdeksi osaksi ensimmäisen ollessa tapausta kuvaava ja toisen esille nousseita aiheita teemoitteleva. Erityisoppilaan koulupolun kuvausta pidän tärkeänä, jotta tutkimuksessa käy ilmi se konteksti, mistä haastattelut on puhuttu ja mitkä asiayhteydet saattavat vaikuttaa haastateltavien mielipiteisiin. Integraatioajattelun ilmenemisen kuvaaminen on yksi tutkimuksen tärkeimmistä tavoitteista, jotta saan selville, miten integraatiota on toteutettu ja siihen liittyen kolmantena kysymyksenä, minkälaisia ajatuksia se on herättänyt haastateltavissa. Viimeinen kysymys on laajin ja jakautuukin aineiston analysointivaiheessa moneen osaan. Erityisoppilaan kohtaamat haasteet ovat erityisesti omaa ymmärrystäni valottava osio, jossa en pelkästään pyri kuvaamaan haasteita vaan myös niistä selviytymistä. Erityisoppilaan kohtaamat haasteet jakautuvat karkeasti sosiaalisiin haasteisiin ja opiskelun haasteisiin, lisäksi muita haasteita ovat yhteiskunnan asettamat rajoitteet sekä asenteisiin ja yhteistyöhön liittyvät ongelmat.

6 Tutkimuksen metodologinen perusta

6.1 Tutkimuksen taustafilosofia

Tutkimus pohjaa fenomenologis-hermeneuttiseen tieteentutkimuksen traditioon. Ensinnäkin haastateltavat nähdään holistisen eksistentiaalis-fenomenologisen ihmiskäsityksen näkökulmasta ja toiseksi tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää erityisoppilaan ja hänen koulupolkuaan seuranneiden yhteistä kokemusta oppilaan koulupolusta. Seuraavaksi kuvailen tutkimukseni tausta-ajatteluun liittyviä filosofisia suuntauksia.

Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Hermeneutiikassa kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus nähdään merkitysten kautta olemassa olevana, jolloin sen tutkiminen on merkitysten etsimistä ilmiöistä. Hermeneutiikan avainkäsitteitä ovat ymmärtäminen ja tulkinta, jotka saavat sisällön esiymmärryksen ja hermeneuttisen kehän käsitteiden kautta. Ymmärtämisellä tarkoitetaan, vastakohtana selittämiselle, ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Hermeneutiikan mukaan kaikki ymmärrys on jo olemassa pohjautuen esiymmärrykseen. Tähän liittyy olennaisesti ymmärtämisen kehä eli hermeneuttinen kehä. Se kuvaa ymmärtämiseen liittyvää kehämäistä liikettä, jossa liike tapahtuu esiymmärryksen ja varsinaisen ymmärryksen välillä. Kehämäinen liike on itse asiassa spiraali, jossa esiymmärrys asioista voi täsmentyä ja korjaantua tietoisuuden lisääntyessä. Esiymmärrystä siis tulkitaan aina uudelleen uuden tiedon valossa. (Juntunen & Mehtonen 1982, 113–116.)

Fenomenologiassa tieto perustuu kokemuksiin, joten todellista maailmaa on tutkittava kokemusten kautta. Ulkoisen maailman olemassaoloa ihmisen tajunnan ulkopuolella ei kielletä, mutta sitä on tutkittava, ei empiiristen faktojen kokoelmana, vaan rakenteina ihmisen mielessä. Kokemus välittää tietoa ulkoisesta maailmasta ihmisen tajunnalle, mistä syystä fenomenologiaa kiinnostavat tavat, joilla ihmisen tietoisuus jäsentää ulkomaailmaa. Tajunnallinen kokemus on objektiivisen tiedon lähtökohtana. Fenomenologian perusteesi on paluu asioihin itseensä, jolloin teoretisointi ei kuulu asioiden tulkintaan. (Virtanen 2006, 154–155; Perttula 1995, 6-9.)

Martin Heidegger edustaa hermeneuttisen fenomenologian tutkimusperinnettä. Heideggeria

pidetään olemisen filosofina ja hänelle maailmassa oleminen onkin ainoa varma ja väistämätön asia. Hänen mukaansa tieto muodostuu ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välisessä suhteessa, joten niitä ei tule erottaa toisistaan. Keskeistä Heideggerin ajattelussa on täälläolo (saks. Dasein), joka merkitsee jatkuvaa jossain olemista. Se määrittää ihmisen tilannetta ja sen ymmärtämiseksi ihmisen on ymmärrettävä omaa tilannettaan ja niitä tilanteita, jotka eivät ole oman itsen kaltaisia. Näin ollen täälläolo määrittää ymmärtämistä ja tulkintaa, sillä täälläolon perusteella ymmärtäminen saa aina tulkinnan luonteen. Hermeneutiikka tulkintana Heideggerin mukaan merkitsee siis kaikkea ymmärtämistä, jota ihmisellä täälläolostaan on. (Virtanen 2006, 156; Niskanen 2005, 103–106.)

Fenomenologinen tutkimus kysyy, mikä koetun kokemuksen tarkoitus, merkitys ja rakenne tällä ilmiöllä on tälle ihmiselle. Tarkemmin tämä tarkoittaa ilmiöistä saatujen kokemusten huolellista kuvaamista ja erilaisten mielipiteiden ja tunteiden vangitsemista, joka siis vaatii tiedon keräämistä suoraan ilmiön kokeneilta ihmisiltä. (Patton 2001, 104–106.) Fenomenologit sanovat ihmisen suhteen maailmaan olevan intentionaalinen eli että kaikella on merkitys meille. Kokemukset taas muotoutuvat merkitysten mukaan ja nämä merkitykset ovat fenomenologian varsinainen tutkimuskohde. Merkityksen tutkimisen mielekkyys perustuu siihen olettamukseen, että ihmisen toiminta on intentionaalista ja siten tarkoituksenmukaisesti suuntautunutta. Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu myös yhteisöllisyys, sillä omaamamme merkitykset tulevat yhteisöstä ja siten myös paljastavat aina jotain yleistä. Toisaalta, koska tutkimuksen keskiössä ovat ihmisten kokemukset ja merkitykset, tutkimuksen päämääräkin on yksilöllinen ja pyrkii ymmärtämään jotain tiettyä merkitysmaailmaa. (Laine 2001, 27–29.) Maailma antaa kokemuksille ja merkityksille taustan, merkitysyhteyden, jolloin ihminen käsitetään aina osana maailmaa, sen subjektina. Ihminen ja maailma eivät siis ole toisistaan irrallaan, vaan ihminen elää maailmassa ja tuottaa siitä tietoa, jolloin maailmasta saatava tieto on aina inhimillistä. (Lehtovaara 1995, 74–75.)

Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus otetaan mukaan tulkinnan tarpeen myötä, sillä yleensä tutkimusaineistolle pyritään löytämään mahdollisimman oikea tulkinta. Hermeneuttinen tutkimus suuntautuukin ihmisten välisen kommunikaation maailmaan ja erityisesti ilmaisuihin. Myös ilmaisuilla on merkityksiä, joita voidaan ymmärtää ja tulkita. Hermeneuttisessa tutkimuksessa, niin kuin fenomenologisessakin, merkityksien tulkinta perustuu esiymmärrykseen ja yhteisöllisyyteen, jotka luovat perustan ymmärtää ja tulkita ihmisiä. Tarkoituksena on pyrkiä tekemään jo tunnettua tiedetyksi. Tässä hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa, jossa tutkijan näkemyksen tulisi jatkuvasti korjaantua ja syventyä. Lopullisena tarkoituksena on toiseuden ymmärtäminen. (Laine 2001; 29–31, 34.)

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohtana on lisätä tutkijan ymmärrystä. Tutkimuksen alkaessa tutkijalla on esiymmärrys aiheesta, joka on muotoutunut siitä todellisuudesta ja tiedosta, joka tutkijalla oli ennen tukimusta. Tätä hän pyrkii tutkimuksen edetessä reflektoimaan ja syventämään sillä tiedolla, jota hän saa haastatteluissa muiden ihmisten kokemuksista. Reflektoidessaan omaa ymmärrystään tutkijan on tärkeää tiedostaa ne lähtökohdat, jotka hänellä on tutkimukseen, sekä ne tulkinnat, joita hän tekee haastatteluissa muiden ihmisten kokemuksista. Tulkintaa pitää tutkia kriittisesti, jotta se ei värittyisi sillä esiymmärryksellä, joka tutkijalla on jo aiheesta. (Laine 2001, 26–33.)

Holistinen ihmiskäsitys

Ihmisen olemassaoloa ontologisesti tarkasteltaessa tulokseksi saadaan ihmiskäsitys, jolla tarkoitetaan niitä olettamuksia ja edellytyksiä, joita tutkijalla on kohteestaan. Ihmiskäsityksen tulisi kattaa sekä ihmisen henkinen että biologinen puoli. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa ihmisen henkisyyttä pidetään inhimillisen olemassaolon korkeimpana ja tärkeimpänä ilmentymänä, ja sitä myös pyritään tutkimaan sen perusluonnetta vastaavasti. Lisäksi voidaan osoittaa, että myös ihmisen muut olemassaolon muodot ovat välttämättömiä henkisen ihmisen toiminnalle. Itse asiassa kaikki olemassaolon muodot ovat kietoutuneet yhteen erottamattomasti, jolloin ihmiskuvassa erityisen tärkeää on kokonaisuus, holistisuus. (Rauhala 1990, 32–34.)

Holistisen ihmiskäsityksen analyysissa päädytään erillistyneeseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen todellistuu kolmessa olemassaolon perusmuodossa: kehollisuudessa, tajunnallisuudessa ja situationaalisuudessa. Holismi ei edellytä, että nämä kolme olisivat tasapainossa. Näiden kolmen olemassaolon muodon lisäksi voidaan tarkastella neljättä olemassaolon muotoa, kuolemattomuutta, jos se on tärkeä tutkimuksen kannalta. Tässä tutkimuksessa neljäs olemassaolon muoto sivuutetaan. (Rauhala 1990, 35–36.)

Kehollisuus tarkoittaa biologisen ihmisen niitä toimintoja, jotka konkreettisesti ilmenevät kehon aineellisina vaikutuksina, mutta eivät ole mielellisiä. Elintoiminnot pitävät yllä aineellista elämää, johon mieli ei vaikuta. Tajunnallisuus tarkoittaa sitä, että mieli vaikuttaa ihmisen olemassaolossa. Ajattelu, tunteet, käsitteellisyys ja symbolisaatio ilmenevät tajunnallisuutena. Tajunnallisuudesta voidaan erottaa psyykkinen ja henkinen, joista psyykkinen on alempi ja tarkoittaa sellaista

kokemuksellisuutta, jota voi olla eläimilläkin. Henkisyys sen sijaan ilmenee korkeampitasoisena psyykkiseen verrattuna, ja siihen kuuluu psyykkisistä kokemuksista etääntymisen taito ja kyky arvioida niitä. Lisäksi arvot, vastuullisuus ja eettisyys kuuluvat henkisyyteen. Situaatio eli elämäntilanne on kaikkea sitä, mihin tajunnallisuus ja kehollisuus ovat suhteessa. Se ei ole ihmisen ulkopuolella vaan holistisen käsityksen mukaan se on ihmisessä yhtä alkuperäistä kuin kaksi edellä mainittuakin. Elämäntilanne saa esiin ihmisen persoonallisuuden ja identiteetin, sekä myös tarjoaa ne ehdot, joiden vallitessa ihminen kehittyy joko suotuisalla tai epäsuotuisalla tavalla. (Rauhala 1990, 37–41.)

Edellä esitetyt ihmiskäsityksen osat eivät ole olemassa erikseen vaan holistinen ihmiskäsitys olettaa niiden olevan niin läheisessä yhteydessä toisiinsa, että ne edellyttävät toinen toistensa olemassaoloa. Jokaisessa tilanteessa kaikki olemismuodot ovat läsnä ja yhtä välttämättömiä, mikään ei voi puuttua tai korvata toista. Olemassaolon paikka on aina olemassa, se sijoittuu jonnekin ja suhteutuu ympäristöönsä, elämäntilanne on siten kehon olemassaolon ehto. Tarvitaan keho, että voidaan kokea ne tilanteet, joissa olemme ja tajunnallistaa ne aivoissa. Siten tajuntaa ei voi olla ilman kehoa. Lisäksi pitää olla tajunta, jossa tapahtuu oivallus kehosta ja elämäntilanteesta, jolloin se ymmärretään. Vain tajunnan avulla ihminen voi muuttaa elämäntilannettaan, jossa hän on ja hoitaa kehoaan, jonka avulla hän kokee. Näin jokainen osatekijä määrittää muiden olemassaoloa ja myös muutokset tapahtuvat jokaisella osa-alueella. (Rauhala 1990, 42–46.)

6.2 Tutkimusmenetelmät

Laadullinen tutkimus

Valitsin laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän tutkimukseeni, sillä tutkimuksessa olen kiinnostunut tapahtumien yksityiskohdista, en niiden yleistettävyydestä. Haastatteluilla olen pyrkinyt saamaan selville yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteita luonnollisissa tilanteissa, joita ei kokeellisesti voida järjestää. Lisäksi tarkoitukseni on saada tietoja tiettyyn tapaukseen liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei myöskään voida tutkia kokeen avulla. (Metsämuuronen 2006, 88.)

Laadullinen määritellään yksinkertaisimmillaan aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi, joka on ei-numeraalinen vastakohtana kvantitatiiviselle tutkimukselle. Laadulliselle tutkimukselle

voidaan myös asettaa tiettyjä tunnusmerkkejä, jotka kuvaavat menetelmän luonnetta. Laadullisen tutkimuksen aineisto on tekstimuodossa, ja ilmiöiden prosessiluonne ajassa ja paikassa sekä tutkimuksen vaiheiden yhteenkietoutuminen saavutetaan avoimella tutkimussuunnitelmalla. Tutkittavien näkökulman saavuttaminen laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa tutkijan oman subjektiivisuuden eli tutkimukseen liittyvien esioletusten ja arvostusten tunnistamista. Aineiston hankinnassa ei käytetä yleensä satunnaista otantaa vaan pyritään valitsemaan edustava näyte, jonka kriteerinä ei ole määrä vaan laatu. Aineiston analysoinnissa puhutaan usein aineistolähtöisestä analyysistä, jossa puhtaimmillaan lähdetään rakentamaan teoriaa aineistosta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei ole ennalta päätettyjä hypoteeseja, sillä aineiston analysoinnissa on tarkoitus löytää uusia näkökulmia eikä todentaa ennakko-oletuksia. Myös tämän takia tutkijan esioletusten tiedostaminen on tärkeää. Kuitenkin tutkimus antaa tutkijalle myös tiettyä vapautta, kun tutkimuksen suunnittelu ja toteutus voivat olla joustavia ja luovia. Laadullista aineistoa voidaan pitää narratiivisena, sillä ihmiselle tyypillinen tapa tehdä selkoa todellisuudesta ja siten haastatteluaineiston muoto on kertomuksellinen. (Eskola & Suoranta 1998, 13–23.)

Laadullisen tutkimuksen kohteena on ihminen ja ihmisen maailma, josta voidaan käyttää yhteistä nimitystä elämismaailma. Elämismaailma on niiden merkitysten kokonaisuus, jotka ilmenevät ihmisestä lähtevinä tai ihmiseen päättyvinä tapahtumina. Koska kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, myös tutkija on osa sitä maailmaa, jota hän tutkii. Tämä on myös edellytyksenä tutkimukselle, sillä laadullisen tutkimuksen tekeminen ja laatujen ymmärtäminen ei ole mahdollista kontekstin ulkopuolelta. Siten tutkijalla ja tutkittavalla on kummallakin oma ymmärryksensä maailmasta, joka sisältää sekä järkiperäisiä että irrationaalisia piirteitä. Siten tätä ymmärrystä on mahdotonta täysin tuoda esille ja jäsentää. Tutkijalla on myös omat intressinsä tutkimuskohteeseen, jotka voidaan jakaa teoreettisiin ja käytännöllisiin tapoihin. Tämä mielenkiinto ohjaa tutkimusta joko teoriaan tai sovellukseen tähtääväksi. (Varto 1992, 23–28.)

Tapaustutkimus

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa tutkin nyt 15 -vuotiaan Asperger -oppilaan koulupolkua vuosilta 2002–2006. Valintakriteereinä tämän tapauksen ottamiseen olen käyttänyt sitä, että mielestäni oppilaan koulupolku on mielenkiintoinen kokonaisuus, joka on sisältänyt paljon muutoksia ja myös keskustelua siitä, mikä on oppilaan parhaaksi missäkin koulunkäynnin vaiheessa. Valintaani on vaikuttanut myös oppilaan opettajien suostuminen haastatteluun ja

oppilaan henkilökohtainen tunteminen, jonka uskon helpottavan tutkimuksen tekemistä.

Tapaustutkimusta käytetään sellaisissa tutkimusasetelmissa, kun halutaan tietää kuinka ja miksi jotain tapahtuu. Lisäksi tapaustutkimus määritellään sellaiseksi tutkimukseksi, jossa tutkijalla on hyvin vähän vaikutusta tapahtumiin ja ne liittyvät johonkin samanaikaiseen ilmiöön todellisessa elämässä. Tapaustutkimusta on kahta tyyppiä: selittävää ja kuvailevaa tapaustutkimusta. Tarkemmin tapaustutkimusta voidaan soveltaa ainakin viiteen erityyppiseen tutkimukseen. Ensinnäkin voidaan pyrkiä selittämään jotain syy-seuraus-suhteita todellisen elämän tilanteissa, jotka ovat liian kompleksisia tutkia muulla tavalla. Toisena sovelluksena on kuvailla ilmiötä ja sen kontekstia. Kolmantena voidaan myös kuvailemalla analysoida tiettyä aihetta. Neljäntenä voidaan tutkia sellaisia ilmiöitä, joista ei vielä ole saatu yhtenäistä teoriaa. Viidentenä voidaan suorittaa meta-evaluaatiota, eli arvioida arviointitutkimusta. (Yin 1994, 1-15.)

Tapaustutkimusta tehtäessä yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista tietoa ja erityisesti tavoitellaan ilmiön kuvaamista. Tapaustutkimusta ei voi määritellä yksiselitteisesti, mutta olennaista on, että aineisto tavalla tai toisella muodostaa kokonaisuuden, mikä onkin tapaustutkimuksen vahvuus. Olennaista on määritellä tapauksen valintakriteerit ja mahdollisen toimintaprosessin tai tapahtumasarjan rajat. Tarkka määrittely on tärkeää tapauksen raportoinnin, yleistettävyyden ja sovellettavuuden vuoksi. Kuitenkin yleistämistä tärkeämpää on tapauksen ymmärtäminen. Tapaustutkimukseen voidaan käyttää eri tiedonhankintamenetelmiä, samoin kuin aineistoille niille sopivia analysointimenetelmiä, joten ei ole mitään tyypillistä tapaa suorittaa tapaustutkimus. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159–168.)

Tapaustutkimuksella voi lähestyä luontevasti opetukseen ja sen järjestelyihin liittyviä kysymyksiä, sillä näitä kysymyksiä ei voida tutkia irrallaan ympäristöstään ja tällä tavalla ongelmia voidaan ymmärtää syvällisemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Yleensä tapaus on rajallinen kokonaisuus ja keskittyy nykyhetkeen, mutta tapauksen ymmärrettävyyden kannalta myös menneisyys on tärkeä osa tutkimusta. Lisäksi tapaustutkimus on tietty rajallinen kokonaisuus ja kvalitatiivisessa tapauksessa myös kuvaileva, mutta samalla siinä pyritään löytämään ilmiölle selityksiä. Tapaustutkimus soveltuu erityisen hyvin sellaisiin tutkimuksiin, joissa tapauksen yksityiskohtaisuus ja sen syyt ja seuraukset ovat kiinnostavia, samoin kun jos halutaan päästä selville yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. Tutkimus kohdistuu usein itse prosessiin eikä niinkään lopputulokseen, mikä tarkoittaa tutkimuksen kannalta sitä, että siinä on tärkeää kokonaisvaltaisuus,

vuorovaikutus ja arvosidonnaisuus, jossa kokonaisuutta tarkastellaan eri näkökulmista sekä kuvataan ja tulkitaan. Tutkimuksessa tutkija on mukana omine arvoineen ja ennakkokäsityksineen, mikä tarkoittaa, että tutkijan on raportoinnissaan tiedostettava ja tuotava esiin, mistä lähtökohdista tutkimusta tehdään ja mitkä arvot siihen vaikuttavat, jotta lopputulosta pystytään arvioimaan ja ymmärtämään. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 11–15.)

Narratiivis-elämänkerrallinen lähestymistapa

Tutkimukseen on valittu lähestymistavaksi narratiivis-elämäkerrallinen tapa. Ensinnäkin tutkimuksen aineisto koostuu kertomuksista eli narratiiveista, jotka hahmottavat tutkimukseni päähenkilön elämäntarinaa rajatulta ajalta. Toisaalta narratiivinen aineiston analyysi on ollut hyvä tapa lähestyä tällaista aineistoa, sillä siinä tarinoiden ymmärtäminen ja tulkinta korostuvat. Vaikka tutkimuksessa on yksi päähenkilö, myös muiden haastateltavien tarinat ymmärretään elämäkerroiksi ja niiden tulkinnassa pyritään ymmärtämään heitä tutkimuksen kontekstissa.

Narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus merkitsee asennetta, jossa pyritään ymmärtämään yksilön ainutlaatuista ja muuttuvaa näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön. Kyseessä on siis näkökulma, jossa tutkitaan sitä, miten yksittäinen ihminen jäsentää kokemuksiaan ja millaista tarinaa hän niistä kertoo. Narratiivis-elämäkerrallisessa tutkimuksessa olennaista on yksilön ainutlaatuisen näkökulman ymmärtäminen kontekstissaan ja narratiivinen tutkimus ottaakin näkökulmakseen kertojan näkökulman. Myös tiedonmuodostus on kontekstuaalista ja etsii yhteyksiä tapahtumien väliltä. Tarkoituksena on ymmärtää, mitä tapahtui juuri tietyssä paikassa, tiettynä hetkenä. (Erkkilä 2005, 196–198.)

Narratiivinen ja elämäkerrallinen lähestymistapa sisältävät keskeisesti kokemuksen käsitteen, sillä kerrottujen tarinoiden ajatellaan kuvaavan koettua maailmaa. Tarinoihin todellisuuden kuvana suhtaudutaan, kuten fenomenologisessa tutkimuksessa yleensä, siten, että ne ovat tutkijalle tosia kuvia kokemuksista. Narratiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan kokemuksen monia ulottuvuuksia ja ymmärtämään, miten kokemus on mukana kerrotussa tarinassa. Tämän vuoksi narratiivisessa tutkimuksessa tarinan kertojan reflektio on jopa toivottavaa ja tutkijalle riittää jopa yhden ihmisen kertomus kulloinkin tutkittavana olevasta asiasta. Toisaalta narratiivista tutkimusta voidaan tehdä myös fenomenologisesta näkökulmasta jos tarkoituksena on kuvata jotain ilmiötä sinänsä. Silloin kyseessä on narratiivien analyysi. (Erkkilä 2005, 201–202.)

Narratiivisuus

Narratiivisen tutkimuksen avainkysymys on, mitä tämä tarina kertoo siitä ihmisestä ja maailmasta, mistä se tulee ja miten se tulee ymmärtää, jotta se voi lisätä ymmärrystä siitä elämästä ja kulttuurista, josta se tulee. Narratologia perustuu fenomenologiaan pyrkiessään kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja löytämään niistä merkityksiä. Narratiivisessa tutkimuksessa tarinat kertovat jotain sosiaalisista ja kulttuurisista merkityksistä. (Patton 2001, 115–116.)

Heikkisen (2001, 122–125) mukaan aineiston analyysissa voidaan puhua narratiivien analyysista tai narratiivisesta analyysista. Ensimmäinen näistä tarkoittaa aineistona käytettyjen tarinoiden luokittelua ja jäsentelyä. Jälkimmäisessä taas tarkoitetaan sitä, että aineistosta pyritään muodostamaan uusi eheä tarina, johon nostetaan aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Polkinghorne (1995; 5,11) jakaa samalla tavoin narratiivisesta tutkimuksesta saatavan tiedon paradigmaattiseen ja narratiiviseen, jossa paradigmaattis-tyyppisessä tutkimuksessa käytetään tarinoita aineistona, jotka voidaan luokitella aineistossa yleisesti esiintyvien teemojen perusteella. Narratiivis-tyyppinen tutkimus sen sijaan käyttää tarinoita aineistonaan luodakseen selittäviä tarinoita. Siinä missä paradigmaattinen tieto etsii yleisiä teemoja aineistosta, narratiivinen keskittyy siihen mikä on erityisen luonteenomaista kullekin tapahtumalle. (Polkinhorne 1995; 5, 11.)

Paradigmaattinen narratiivien analyysi on diakronista, kun siinä on ajallista tietoa tapahtumien suhteista. Siinä kerrotaan milloin mitäkin tapahtui ja mitä vaikutuksia niillä oli myöhempiin tapahtumiin. Paradigmaattinen analyysi siis etsii aineistosta yleisiä teemoja tai ilmentymiä, jolloin aineiston pitää koostua useasta tarinasta. Tutkija käy tarinat läpi huomatakseen niissä yleisesti esiintyvät aiheet. Paradigmaattista analyysiä on kahden tyyppistä: aineistoa voidaan verrata aikaisempaan teoriaan tai logiikkaan tai asiakokonaisuudet voidaan muodostaa aineiston pohjalta. Jälkimmäinen näistä on lähempänä laadullista tutkimusta. Paradigmaattisessa aineiston analyysissa ei kuitenkaan ainoastaan etsitä ja kuvailla aineistossa esiintyviä teemoja, vaan myös löydetään yhteyksiä näiden luokkien väliltä. (Polkinghorne 1995, 11–15.)

Narratiivisessa tutkimuksessa totuus perustuu tutkijan ja tutkittavan yhteiseen dialogiin ja sen kautta luotuihin merkityssuhteisiin, eikä niinkään tutkijan valmiiksi muotoilemiin kysymyksiin. Huomiota kiinnitetään ihmisten autenttisiin kertomuksiin ja millä tavalla asioiden merkitykset muodostuvat näissä kertomuksissa. Narratiivinen tutkimus ei siis pyri yleistettävissä olevaan tietoon vaan siihen,

että tutkittavien äänet pääsisivät tutkimuksessa esille. (Heikkinen 2001, 129–130.)

Narratiivinen lähestymistapa tutkimukseen tulee siitä, että haastattelut voidaan ymmärtää kertomuksina tämän henkilön ja oppilaan elämästä ja näitä kertomuksia käytetään aineistoa analysoidessa tiedon välittäjänä ja rakentajana. Voidaan myös puhua elämäkerrallisesta tarinasta, sillä ihminen ymmärtää itseään kertomusten kautta ja myös tieto rakentuu tällaisiksi kertomuksiksi. Haastattelut kuuluvat tutkimusaineistolajina kerronnalliseen aineistoon, kun haastateltava on saanut vapaasti kertoa käsityksensä asioista omin sanoin. Välttämättä tällaisessa kerronnassa ei ole juonellista eheää rakennetta, jossa on alku, keskikohta ja loppu, mutta muunlaistakin vapaata kerrontaa voidaan pitää narratiivisena aineistona. (Heikkinen 2001, 121–122.)

Elämäkertatutkimus ja muistelmat

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2000, 204–206) mukaan tiedonkeruutapoja, joissa pyritään ymmärtämään haastateltavia heidän omien kertomustensa tai tarinoidensa avulla, kutsutaan elämäkerrallisiksi lähestymistavoiksi. Tarkemmin näitä ovat muun muassa omaelämäkerrat, muistelmat ja viralliset dokumentit. Muistelun avulla voidaan pyytää henkilöä tietoisesti muistelemaan jotain tiettyjä tapahtumia ja näin tuottamaan pieniä kertomuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 204–206.)

Elämäkerrallisessa tutkimuksessa voidaan tehdä ero elämäkerrallisen ja elämänhistoriallisen lähestymistavan välillä. Tämä tutkimus on elämäkerrallinen, sillä se ei ota huomioon tutkimukseen osallistuvien ihmisten muuta elämänhistoriaa, kuten dokumentteja tai muuta aineistoa dokumentoinnin ajalta. Sen sijaan tutkimuksessa keskitytään kertojan kokemaan elämään, jota pyritään ymmärtämään. Kertomus voidaan myös tällöin sijoittaa aikaan ja paikkaan, mutta tarkoitus ei ole todentaa kerrottua elämäkertaa. (Erkkilä 2005, 197.)

6.3 Aineiston hankinta

Teemahaastattelu

Toteutan tutkimuksen haastatteluina ja haastattelun muotona on teemahaastattelu, jossa ohjaavien kysymysten avulla kerään aineistoa monipuolisesti kaikista teema-alueista. Teemahaastattelu on hyvä haastattelun muoto silloin, kun halutaan saada selvillä heikosti tiedostettuja asioita, arvostuksia tai ihanteita, joita haastateltava ei välttämättä osaisi kertoa ilman rajaavia ja tarkentavia kysymyksiä. Teemahaastattelu sopii haastattelumuodoksi silloin, kun haastateltavien joukko on pieni ja halutaan saada syvällistä tietoa asioista. (Metsämuuronen 2006, 115.)

Haastattelu on yksi käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja, ja se sopii joustavana menetelmänä hyvin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelua voidaan käyttää tutkimusmenetelmänä, kun halutaan korostaa haastateltavaa subjektina, jolla on oikeus kertoa vapaasti itseään koskevista asioista. Haastattelulla saadaan esille vastauksia, joita ei ennen tutkimusta voida ennakoida ja haastattelussa voidaan tehdä selventäviä kysymyksiä aiheesta sekä syventää saatuja tietoja. Tosin haastattelu ei ole ongelmaton, sillä sen analysointi on vaikeaa, valmiita malleja sen toteuttamiseksi ei ole ja haastattelujen tekeminen on hidasta, aikaa vievää, eikä aina tuota luotettavaa materiaalia johtuen niin haastateltavasta kuin haastattelijasta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34–35.)

Puolistrukturoitu haastattelu ymmärretään avoimen haastattelun ja lomakehaastattelun välimuotona, jossa jokin haastattelun näkökulma on ennalta päätetty, mutta ei kaikkia. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista haastattelussa keskustellaan. Teemahaastattelua voidaan kuvata vapaammaksi, kuin puolistrukturoitua haastattelua, jossa jopa kysymysten muoto on valmiiksi päätetty, sillä siinä keskitytään pelkästään ennalta valittuihin teemoihin ja annetaan haastateltavan oman äänen kuulua. Silti teemahaastattelussa ei ole vaatimusta haastattelun syvyydestä, eikä se olekaan niin vapaa kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Patton (2001, 343–344) kuvailee teemahaastattelun kaltaista haastattelua nimellä the general interview guide approach, joka kuvaa myös hyvin käyttämääni haastattelumenetelmää. The interview guide määrää tutkimuksen teema-alueet, mutta antaa haastattelijalle mahdollisuuden valita, mitä alueita hän haluaa haastattelussa lisäkysymyksillä syventää, ja millä tavalla muotoilla kysymykset haastattelutilanteessa. Silti tämä ”haastattelu-opas” määrittelee haastattelualueen, jonka ulkopuolelle haastattelijan ei ole syytä mennä, vaan samat peruslinjat ovat jokaisessa haastattelussa.

6.4 Tutkimuksen kuvaus

Tutkijan esiymmärrys

Tutkimusta aloittaessani päädyin aiheeseen erityisoppilaan koulupolun kuvaamisesta ja tarkastelemisesta, koska ensinnäkin sen hetkinen käsitykseni erityisoppilaiden integraatiosta oli puutteellinen ja koska vahvasti koin, ettei sen edistäminen ollut kouluissa tarpeeksi esillä. Toisaalta myös ammatillinen näkökulma on ollut tutkimuksessa vahvasti läsnä, sillä opettajaksi valmistuttuani tulen työssäni kohtaamaan erityisoppilaita, mitä varten haluan saada lisää tietoa ja valmiuksia kohdata heidät. Kolmantena tutkimukseni esioletuksena oli tieteellinen näkemys erityisoppilaiden opetuksesta, joka oli hyvin integraatiomyönteinen. Tutkimuksessa halusin erityisesti kyseenalaistaa käsityksiäni ja saada selville niiden käytännönläheisyyttä.

Aineiston hankinta

Valitsin tutkimusmenetelmäkseni tapaustutkimuksen, sillä olen enemmän kiinnostunut yksittäisen tapauksen yksityiskohdista, kuin mahdollisista yleistämismahdollisuuksista. Erityisoppilaiden tarinat ansaitsevat tulla kuulluksi, sillä niistä on vielä matkaa siihen integraationäkemykseen, joka Suomessa virallisesti vallitsee. Tutkimusaineistoni koostuu kirjalliseen muotoon saatetuista haastatteluista ja dokumenteista, jotka kuvaavat oppilaan persoonallisuutta, käyttäytymistä ja koulunkäyntiä, sekä keskustelua hänelle parhaasta koulumuodosta.

Kuten jo aikaisemmin mainitsin, valitsin oppilaan tutkimukseeni henkilökohtaisista syistä. Haastateltaviksi hänen koulupolkunsa varrelta halusin saada yhden opettajan jokaisesta koulusta, vaikka joissakin heitä oli useampia. Tähän vaikutti myös haluni rajata käsiteltävää ajanjaksoa. Yhteensä haastattelin kolmea opettajaa. Pyrin valinnallani siihen, että kyseisen koulun opettajalla olisi mahdollisimman paljon tietoa oppilaasta koko hänen koulussaoloajaltaan. Lisäksi valitsin oppilaan koulunkäyntiavustajan, hänen äitinsä ja oppilaan itsensä kertomaan omat tarinansa. Haastattelut toteutin keväällä 2007. Haastattelin muita haastateltavia kasvokkain, paitsi oppilasta itseään hankalan ajankohdan takia puhelimitse. Lisätäkseni vielä haastattelujen antaman kuvauksen tarkkuutta oppilaasta, perehdyin oppilaan vanhemman luvalla oppilasta koskeviin dokumentteihin.

Haastattelun teemat nousivat osittain teoriasta ja osittain omasta mielenkiinnostani. Tutkimuksen

kaksi yläteemaa: integraatio ja erityisoppilaan koulunkäynti määräsivät varsinaisia haastatteluteemoja. Näitä olivat haastateltavien käsitys integraatiosta ja kuvaus sen toteutuksesta, kuvausta oppilaan koulunkäynnistä, oppimisesta ja käytöksestä sekä koulunkäynnin ongelmia, puutteita tai rajoituksia. Haastatteluissa sain aineistoa jokaisesta teemasta, mutta jokaisella haastateltavalla oli mahdollisuus painottaa haluamaansa teemaa. Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista tuntiin, kuitenkin suurin osa kesti noin tunnin. Tämä on selitettävissä useimmiten sillä, että haastattelut tehtiin informanttien työajalla ja -paikalla, jolloin haastattelut kestivät tietyn käytettävissä olevan ajan.

Aineiston analysointi ja tulkinta

Tutkimusaineiston työstäminen alkoi haastattelujen litteroinnilla, jonka jälkeen aloitin tarkemman analysoinnin. Tutkimukseni pääteemat ovat integraatio ja erityisoppilaan opetus, joihin liittyen tutkin aineistoa ja etsin sieltä esiin nousevia teemoja. Siten esille nousseet teemat liittyvät tutkimuksen teoriaan, mutta teemojen jäsennysvaiheessa teoria ei ollut apuna vaan halusin kiinnittää huomioni aidosti haastatteluista nouseviin teemoihin.

Aineiston analysoinnin ensimmäinen osa käsittelee oppilasta ja hänen kouluhistoriaansa, josta saatavan tiedon kartuttaminen olikin yksi tutkimukseni tavoitteista. Mielestäni on tärkeää ymmärtää oppilaan koulunkäynnin muutokset, konteksti, josta haastattelut nousevat. Integraatioon liittyvät kommentit on jaettu niin, että kiinteästi koulun muutokseen liittyvät on sijoitettu tähän koulunkäyntiä kuvailevaan osioon ja integraatioon asenteellisesti ja pedagogisesti kantaaottavat analyysini toiseen osioon. Aineiston ensimmäistä osiota voisi kuvata palapeliksi, jossa on liitetty yhteen haastatteluista saatu informaatio ja niistä muodostettu yhtenäinen tarina.

Aineiston analyysin toisessa osiossa jaoin tutkimusaineistoni teemoihin tutkimusongelmien mukaisesti. Siten aineistosta nousi esille integraatioon liittyen neljä teemaa: oppilaan avuntarve luokassa, opettajien suhtautuminen integraatioon, opettajien suhtautuminen oppilaaseen ja opettajista riippumattomat integraation esteet. Näistä oppilaan avuntarve luokassa ja opettajien suhtautuminen integraatioon nousivat keskeisemmiksi teemoiksi. Oppilaan avuntarve luokassa jakautui sosiaalisiin ongelmiin, oppimisen ongelmiin ja opiskelun paineisiin. Opettajien suhtautuminen integraatioon jakautui positiiviseen ja negatiiviseen suhtautumiseen sekä keinoihin, joilla opettajat pyrkivät edistämään integraation onnistumista koulussaan. Opettajien suhtautuminen

oppilaisiin on jaettu Halvorsenin ja Sailorin (1990, 120–121) tapaan asenteellisiin ja pedagogisiin keinoihin. Viimeinen teema, opettajasta riippumattomat integraation esteet, tuo esille käytännön rajoituksia integraation järjestämiselle.

7 4 vuotta Samin koulupolulta

7.1 Laadullisen aineiston analyysi ja tulkinta

Tutkimukseni ensimmäinen ongelma, eli oppilaan koulupolun kuvaus, on tässä yhdistettynä lyhyeen kuvaukseen oppilaasta aineiston perusteella. Narratiivis-elämäkerrallisen viitekehyksen mukaisesti ymmärrän haastattelut tarinoina kertojien elämästä ja myös kyseessä olevan oppilaan elämästä. Nämä tarinat ovat fenomenologisesta lähtökohdasta tosia kuvauksia todellisuudesta. Analyysini on siis narratiivien analyysi, jonka tarkoitus on osin teorian viitoittamana teemoitella aineistoa ja pyrkiä löytämään sieltä ymmärrystä lisääviä kokemuksia suhteessa kerrottuun tarinaan.

Lainaukset haastatteluista ovat lähes suoria, eli niiden kieliasuun tai sisältöön ei ole puututtu, ainoastaan lukemista hankaloittavat toistot on jätetty pois. Oppilaasta kirjoitettujen dokumenttien perusteella olen tarvittaessa tarkentanut haastatteluja. Esittelen ensiksi tutkimukseni tapauksen eli oppilaan haastattelujen ja dokumenttien perusteella. Sen jälkeen etenen aineistossa kronologisesti oppilaan koulupolkua kuvaten ja tuoden samalla esille niitä syitä, miksi oppilas on kyseisen vaiheen koulupolullaan käynyt läpi ja miten integraatio on näkynyt näissä vaiheissa. Merkitsen opettajia heidän ammattinsa mukaan ja erotan erityisluokanopettajat numeroilla sen mukaan, missä vaiheessa he ovat oppilasta opettaneet, siis luokanopettaja, erityisluokanopettaja1, erityisluokanopettaja2.

Tarkoitukseni on kuvailla tapausta, eli Samin koulupolkua viidenneltä luokalta seitsemännen luokan loppuun. Kuvailun tarkoituksena on selvittää, minkälainen erityisopetukseen otetun oppilaan koulupolku on ollut sekä miten ja miksi päätöksiä oppilaan koulunkäynnin siirtämisestä on tehty. Lisäksi olen kiinnostunut opettajien mielipiteistä ja näkemyksistä integraatiota ajatellen, joka on ollut vallitsevana teoriana koulunkäynnin taustalla. Tuomen ja Sarajärven (2002, 98–99) määrittelemä teoriasidonnainen analyysi kuvaa hyvin tapaa, jolla lähestyn aineistoani. Analyysissa on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä ja sitä ohjaa ja auttaa aikaisempi tieto aiheesta. Kuitenkaan aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan tarkoitus on herättää uusia ajatuksia ja edetä aineistolähtöisesti.

7.2 Oppilas haastattelujen valossa

Sami aloitti koulunkäynnin tavallisessa koulussa, johon hänelle koulunkäynnin tueksi myöhemmin otettiin koulunkäyntiavustaja. Toisella luokalla hänellä todettiin neurologisen kehityksen erityisvaikeus ja neljännellä luokalla lapsuusiän autismi. Pian sen jälkeen diagnoosiin liitettiin myös Aspergerin oireyhtymä ja aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö eli AD/HD. Ongelmia ilmenee erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä ja impulsiivisuudessa. Lisäksi Samin autistisuus tulee esille puheen intonaatiossa ja muodollisuudessa, katsekontaktin poikkeavuutena ja taipumuksena vetäytyä omiin ajatuksiin ja tekemisiin. Sami käyttäytyy myös ikäisekseen lapsenomaisemmin ja yleensä valitsee seurakseen nuorempia lapsia tai aikuisia.

Ongelmat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Gillbergin (1999, 43) mukaan Asperger-oppilaille on tyypillistä äärimmäinen itsekeskeisyys, jolla tarkoitetaan kyvyttömyyttä asettua toisen henkilön asemaan vuorovaikutustilanteissa.

> *Vahinkotilanteissa luokkakaverit ihmettelivät Samin kyvyttömyyttä ymmärtää, että jokin asia voi tapahtua vahingossa, sillä Samin mielestä aina toisessa on syy ja luokkakaveri tekee teon tahallaan. Esimerkiksi, kun Sami vahingossa kompastuu toisen jalkoihin tai reppuun, on syy aina luokkakaverin, joka on tahallaan Samin tiellä, tai jättänyt repun Samin eteen. (Koulunkäyntiavustaja)*

Samilla on ollut vaikeuksia sosiaalisissa tilanteissa, joissa hän ei ymmärrä mistä on kysymys tai mitkä ovat tietyn pelin säännöt. Esimerkiksi muiden nauraessa Sami on tilannetta ymmärtämättömänä luullut naurun kohdistuvan häneen itseensä.

Tarkkaavaisuuden ylläpitäminen johonkin määrättyyn tehtävään

Tarkkaavaisuushäiriöön liittyviin erityisoireisiin kuuluvat vaikeus suunnata huomio johonkin määrättyyn kohteeseen tai tehtävään ja vaikeus ylläpitää tarkkaavaisuutta kunnes tehtävä valmistuu (Michelsson, Miettinen, Saresma & Virtanen 2003, 47). Samilla tämä kyvyttömyys ilmenee ennen kaikkea tehtävien tekemisen keskenjättämisenä ja myös tehtävän annon kuuntelemisen vaikeutena. Motivaatiokaan annettuun tehtävään ei riitä pitkäjännitteiseen työskentelyyn, vaikka toisinaan mielenkiintoiset tehtävät auttavat työskentelyssä. Sami saattaa sanoa tehtäviä liian vaikeiksi tietämättä minkälaisia tehtävät ovat. Dokumenteista kävi ilmi myös, että tehtäviin suunnattu tarkkaavaisuus vaihtelee päivän mittaan ja myös riippuu Samin mielialasta. Michelssonin ym.

(2003, 47) mukaan AD/HD-oppilas keskittyy paremmin aikuisen kanssa kahden kesken ja tämä on huomattu myös Samin oppimisessa, joskus paras ratkaisu tunnin rauhoittamiseksi on kahden keskinen työskentely avustajan kanssa luokan ulkopuolella.

Impulsiivisuus

AD/HD-henkilö tietää, miten tilanteissa toimitaan, mutta ei eri tilanteissa pysty noudattamaan näitä sääntöjä eikä ajattele seurauksia. Impulsiivisuus saattaa vaikeuttaa koulutyöskentelyä ja sosiaalista kanssakäymistä, sillä oppilas saattaa purkaa turhautumistaan kavereihin tönien ja potkien. Lisäksi se vaikuttaa esimerkiksi yhteistyöhön ja ryhmätyöskentelyyn, sillä AD/HD-oppilas haluaa olla joka tilanteessa ensimmäinen. Normaalissa luokassa Samilla oli välillä vaikeuksia luokkatovereiden kanssa, kun puolin ja toisin esiintyi tahallista ärsytystä. Sami halusi myös tehdä aina kivoimmat tehtävät ryhmässä ensimmäisenä.

> *No niinkun semmonen äkkinäisyys, äkkipikaisuus, et ehti paljon tapahtuun varmasti ennen kun järki sano et miten ois voinu toimia. Ja tietyllä lailla ihan tyypillisesti Asperger -lapselle ja -nuorelle tavallista ikäkautta alempien lasten toimintatapa. Ja sit niin että hän aina sitten kun oli jo tapahtunu niin hän toki ymmärsi et näin ei olis pitänyt käydä, mikä sit tietysti lisää sitä tuskatilaa sen jälkeen. Hän kuitenkin niinku ja sit sen reilun kahden vuoden aikana mitä hän tässäkin oli niin paljon paljon pysty niinku hillitseen itsensä ja hän niinku jollakin tasolla oppi niitä keinoja millä hän saa sit rauhalliseks sen tilanteen. Mut sit niinku just ne oli selvästi semmosia, ne milloin oikeen kovasti räjähti, et hän oli niinku poissa tolaltaan, eikä niinku enää hallinnu sitä olemista. (Erityisluokanopettaja1)*

Tyypillisesti impulsiivisena henkilönä Samilla on vaikeuksia hillitä itseään ja kouluympäristössä on lisäksi paljon provosoivia tilanteita kiukkupurkauksille. Samilla on alhainen pettymysten sietokyky, joka ilmenee pelitilanteissa ja tunneilla, jos hän kokee tehtävät liian vaikeiksi. Tämä aiheuttaa kiukuttelua ja tehtävien teon lopettamisen.

Hyvä muisti ja kohtelias käyttäytyminen

Samilla on hyvät kognitiiviset taidot, jos niihin päästään käsiksi. Erityisesti Samilla on hyvä ulkomuisti ja hän muistaa paljon nippelitietoa. Lisäksi Samia kehuttiin useaan otteeseen

kohteliaaksi, ahkeraksi ja tunnolliseksi oppilaaksi. Myös häntä haastateltaessa hän nimenomaan sanoi, että jokaisessa koulussa hänellä on ollut mukavaa.

> *Ja Samillahan on mielettömän hyvä muisti, et sellasia yksityiskohtia, et hän osas luetella Suomen presidentit ihan järjestyksessä ja kuinka kauan he olivat presidentteinä. Et tämmöset ihan yksityiskohdat hän osaa, et tämmösten hyödyntäminen sit koetilanteessa – –. (Äiti)*

> *Sami on aina ollu hirveen hyväkäytöksinen ja kohtelias – –. (Erityisluokanopettaja2)*

7.3 Opetus yleisopetuksen yhdysluokassa

Oppilaan koulunkäynti alkoi normaalissa yleisopetuksen luokissa, joista viimeisimmät olivat yhdysluokkia koulun pienen koon takia. Lähikouluperiaatteen mukaisesti häntä ei siis erityisopetussiirtopäätöksen jälkeen siirretty erityisluokalle, vaan avustajan tukemana hän kävi koulua yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti viidennen luokan puoleen väliin saakka yleisopetuksen luokassa. Seuraavassa opettaja muistelee integraation alkua koulussaan ja sitä, miksi oppilas päätettiin pitää yleisopetuksen luokassa.

> *Se oli sillon opettelua kaikin puolin et ensimmäistä kertaa avustaja, koulunkäyntiavustaja, tuli sillon, ja opettajillekin tietysti opettelua. Että että..olihan sit alemmilla luokilla ollut sitten enemmän kokemusta, mut sanotaan et viis-kutonen mitä mä sillon opetin, niin siellä se oli ihan ensimmäinen, uus, ihmeellinen kerta, et kun tänä päivänä se on ihan jokapäiväistä. Ja mun käsittääksenihän siihen johti, et yleensä integraatioon mentiin, tää uus laki tai asetus joka lähti siitä, että ensisijassa yritetään se yleisopetusta ja sitten jos ei se millään onnistu niin sitten vasta erityisluokkaan. (Luokanopettaja)*

Kuten opettaja kuvaili, tässä koulussa erityisoppilaita oli vasta ensimmäistä kertaa ja myös avustajat olivat uusia koulussa. Tietoa erityisoppilaista ei opettajan mukaan aluksi ollut, paitsi käytännössä opittua. Siksi koulutettu avustaja olikin suuri apu koulussa, jossa vielä vähän tiedettiin erityisoppilaista tai heidän tarpeistaan.

– – siihen työn kuvaan justiin kuulu se että Samin kanssa niin opitunnilla et kun tuli tämmöstä et annettiin ohjeita niin sitten jos Sami ei kuullu niitä niin sitten mä toistin ne Samille tai sitten jos kävi niin ettei ymmärtäny niin sitten taas toistin ne ja olin periaatteessa siinä tukena et nytten kun tehdään näitä tehtäviä niin hyvä sä osaat, no katopa tässä kohtaa on pieni virhe että nyt korjataanpas sitä ja sitten ihan tämmösissä sosiaalisissa tilanteissa olin sitten apuna et jos poikien kanssa tuli jotain riitaa niin niitä sitten mietittiin et no kuinkas tästä nyt selvitään, et minkä takia mä en voi tehdä niin et mä potkasen toista ja sitten vielä tämmösiä et joillain voi olla et ihan vahingossa tapahtuu jotain. (Koulunkäyntiavustaja)

Koulussa oli vain vähän opettajia ja tutun oppilaan hyväksyminen erityisopetuspäätöksen jälkeenkin oli helppoa. Koulussa haluttiin oppia erityisoppilaista ja tiivis yhteistyö opettajien kesken antoi tietoa erityisoppilaiden opetuksesta. Kirjoja kierrätettiin opettajalta toiselle ja hyviä neuvoja parhaaksi osoittautuneesta käytännöstä vaihdettiin palavereissa.

Kyllä mun mielestä siihen aikaan just kun se oli ajankohtainen.. tietysti vähän.. siihen aikaan järjestettiin.. nimenomaan siihen koulutusta.. mä en niissä ollut mutta mun mielestä tuntu et meidän.. Kun mä olin rehtorina niin mulla oli niin paljon muutakin. – –. Mut mä muistan et meidän alakoulun opettajat.. alaluokkien opettajat ja nää avustajat niin kyllä kävi, kävi aika runsaastikkin sitä koulutusta ja sitten, sitten myöskin tota. Mä muistan et paljon kirjallisuutta ja muuta hankittiin ja erityisopettaja toi artikkeleita ja muita ja muistaakseni vanhemmatkin toi vielä – –. (Luokanopettaja)

Sami itse muistelee alakoulussa viettämäänsä aikaa, että hänellä oli siellä kavereita ja mukava opettaja. Toisaalta kuitenkin hän koki koulunkäyntiavustajan läsnäolon luokassa välttämättömäksi, sillä muuten opetuksen perässä pysyminen olisi ollut vaikeaa, vaikka opiskelu ei siellä ollutkaan erityisen vaikeaa. Tavallisessa luokassa hänen mukaansa on mukavampi opiskella kuin erityisluokassa, koska siellä on paljon oppilaita ja he osaavat auttaa tunnilla.

Lopulta oppilas kuitenkin haluttiin vanhempien toimesta siirtää pois tavalliselta luokalta erityisluokalle kesken lukukauden. Opettajan vastaus kuvaa yllätystä, joka siirtopäätökseen liittyi, koska hän oli olettanut Samin koulunkäynnin jatkuvan normaalissa ympäristössä.

– – kyllä mä muista et mäkin olin valmistautunut siihen et Sami mehän siis jo mietittiin yläasteelle, et miten sit kun Sami siirtyy yläasteelle, et meneekö se tavalliselle yläasteelle vai

sitten erityisluokkaan yläasteelle et sitä me jo mietittiin et ei meillä ollu ollenkaan mietintää siitä et se lähtis kesken pois alakoulusta et me oltiin valmistauduttu siihen vaan et, tai mä muistan että just tässä vaiheessa kun Sami lähti pois niin just siinä vaiheessa – – mä olin justiin neuvotellu vanhempien kanssa siitä et nyt täytyy ruveta miettimään sitä et mitä sen yläkoulun kanssa, että mitä tehdään, niin siinä ei menny pitkään aikaa sitten kun tuli ilmotus että Sami siirtyy erityiskouluun. Et kyl se tuli yllätyksenä meille – –. (Luokanopettaja)

Et ehkä sitten et onko vanhemmilla tullu myös sitä et ne on huomannu kotona tän et nytten oma poika ei jaksakaan tässä rytmissä mikä on et jos tulee kotiin aina väsyneenä ja jos ei ookaan enää halukkuutta lähtee kouluun niin sitten että, sitten on ehkä helpompi keventää sitä taakkaa etupäässä sillä että onkin sitten helpompaa kun on erityisluokalla et siellä on ne tehtävät ehkä vähän helpompia ja sitten että ei oo niin rankka sitten se koulupäivä. (Koulunkäyntiavustaja)

Äiti perusteli lapsen siirtämistä pois yleisopetuksen luokalta sillä, että tilanne kävi mahdottomaksi, koska ymmärrystä ja tietoa oppilasta kohtaan ei koulussa heidän mukaansa ollut tarpeeksi ja liian suuri vastuu opetuksesta oli lopulta vanhemmilla. Lisäksi huomattiin, että oppilas stressaantui koulunkäynnistä liikaa ja nopea siirtopäätös perusteltiin sillä, ettei haluttu kuormittaa oppilasta enää enempää vaikealla tilanteella.

Et vaikka sitten kun Sami siirtyi viidennelle luokalle niin sit tuli sitten se erityisopetussiirto ja se ongelmahan on ollut kans se, et kun siinä on ollut niinkun kaksoisluokat et ryhmäkoko on ollut hirveen suuri ja Sami olis niinkun jatkuvasti tarvinnut sitä tukee enemmän. Ja sit tuli opettaja joka ei sit taas tiennyt Aspergerin syndroomasta enää niin paljoa ja hänkin jäi sitten kesken kaiken pois töistä ja siihen tuli epäpätevä sijainen ja tilanne oli niinkun ihan kestämätön. Ja silloin tehtiin sellanen ratkasu sitten että Sami siirtyy pienryhmään. (Äiti)

7.4 Erityiskoulun pienluokka

Siirto tehtiin nopeassa aikataulussa ja päätettiin kerrata viides luokka uudelleen koulunkäynnin helpottamiseksi. Koulunkäyntiavustaja siirtyi Samin mukana uuteen kouluun ensimmäiseksi puoleksi vuodeksi. Sami itse ei jälkeenpäin muistellessaan kokenut muutosta tavallisesta luokasta erityisluokkaan suurena. Opiskelu tuntui kuitenkin pienemmässä ryhmässä mukavalta, sillä hän koki että tässä ryhmässä häntä ymmärrettiin paremmin. Kuitenkaan ryhmän oppilailta ei saanut

tunneilla tukea opiskeluun samalla tavalla kuin aiemmassa luokassa.

Sami ei olis sitä varmasti jaksanu enää hetkeäkään. Ja sitten käytännön totuus oli se että meillä ei ollu ihan juuri sillä hetkellä Samille sopivaa opetuspaikkaa tai koulupaikkaa, mutta me tiedettiin, et sit seuraavana syksynä on alkamassa semmonen luokka mikä olis sitten Samille sopiva paikka, mutta sitä ei sit haluttu jäädä odottamaan sitten enää loppukevääks. (Erityisluokanopettaja1)

Et semmonen et periaatteessa tämmöstä omaa rauhaa tuli sitten enemmän mut ei varmaan siinä opetuksessa sillai et tottakai mentiin niinkun hitaammin et pysty enemmän meneen Samin mukaan ettei tarvinnu sitten mennä siinä nopeessa tahdissa mitä taas täällä mentiin että kuitenkin yleispuolen juttuja pitää mennä tietyssä aikataulussa. (Koulunkäyntiavustaja)

Erityisopetuksen puolella perustettiin ryhmä seuraavaksi syksyksi, jonne otettiin Asperger - oppilaita. Kaksi vuotta tällä luokalla meni oppilaan äidin mukaan hyvin, joskin opettajan opetusmetodit tuntuivat välillä aiheuttavan oppilaan stressaantumista. Lopulta, kun eteen tuli yläasteelle siirto, alettiin miettiä paluuta takaisin yleisopetuksen ryhmään. Erityisluokanopettajat edellisessä koulussa vastustivat siirtoa, koska pelkäsivät, ettei oppilas jaksaisi normaaliopetuksen ympäristössä ja pystyisi oppimaan normaaliopetuksen tahdissa. Siirtoa yleisopetukseen puolsi yläkoulun erityisluokanopettajan mukaan erityisesti se, että silloin oppilaalla olisi oikeus kaikiin normaaliopetuksen tunteihin, kun taas pienluokasta integroitaessa saattaisi tulla eteen mahdollisuus, ettei normaaliopetukseen ryhmään mahtuisikaan integroitavia. Päätettiin siis siirtää oppilas normaaliluokalle, josta hänet voitaisiin tarvittavissa aineissa integroida pienryhmään.

Ja tota tää kyseinen opettaja suositteli meille et Sami jatkais pienryhmässä ja mukautettaisiin aineita Samille. Mut et mä olin itse sitä mieltä kun mä näin miten Sami hommia teki, että mitään tarvetta mukauttaa ei ole ja oli meidän lääkärikin samaa mieltä. Niinpä ei mukautettu ja sitten haluttiin että Sami menee ihan yleisopetukseen, tavalliselle luokalle. Hänellä olis ollut mahdollisuus mennä pienryhmään, mutta mä en sitä sitten halunnut ja se syy oli se että mä oon nähnyt sen, että Sami kyllä oppii kun sitä osataan vaan opettaa oikeella tavalla. (Äiti)

Mutta sitten siinä oli niinku koti ja koulukin, se vastaanottava koulu, hyvin voimakkaasti sit sitä mieltä että, et se yleisopetus on hyvä ratkaisu ja niin ikävää kun se onkin, tietysti siinä

jonkin verran painaa sekin et mitkä ne on ne resurssit, et jos on yleisopetuksen kirjoilla niin pääsee varmasti yleisopetuksen ryhmiin ja pienluokassa kirjoilla, niin onko yleisopetuksessa tilaa ja ajatteleeko yleisopetuksen opettajat sillai et he joutuvat ottamaan niin sanotun ylimääräsen oppilaan vai että kun hän on jo siellä niin se niinku on jo yks niistä jotka kuuluu siihen ryhmään. (Erityisluokanopettaja1)

7.5 Yleisopetuksen ryhmä ja pienluokka

Yleisopetuksen ryhmistä oppilas päätettiin integroida pienryhmään matematiikassa, historiassa, äidinkielessä, terveystiedossa ja liikunnassa. Integraatio tuntui onnistuneelta siinä mielessä, että oppilaalla oli mahdollisuus olla mukana yleisopetuksessa ja silti saada erityistä tukea tarvitsemissaan aineissa. Erityisluokanopettajan mielestä tämä ratkaisu olisi alusta asti palvellut parhaiten Samin koulunkäyntiä, mutta käytännön syistä sitä ei ollut aiemmissa kouluissa mahdollista järjestää.

– – mun mielestä nimenomaan tää ratkasu, että tässä pystyy käyttään, et tukemaan tätä erityisluokkaan. Se että tietysti varmasti ja alun perin olis ollu kaikkein paras kun siellä Samin alakoulussakin olis ollu pienluokka mihin hänet olis voinu integroida ja pystyny siellä tekeen semmosta yhteistyötä, ettei olis tarvinnu siirtyä erityiskouluun ollenkaan. (Erityisluokanopettaja2)

Sami itse koki yläkouluopiskelun selvästi erilaisena, koska luokkaa piti muistaa vaihtaa jokaisen tunnin jälkeen. Opettajista hänellä oli pelkkää hyvää sanottavaa, erityisesti erityisluokanopettaja oli todella mukava. Ainoastaan tunnit, joilla hänen erikoista käyttäytymistään ei ymmärretty erään tietyn opettajan luokassa, hän mainitsee epämukaviksi.

Mutta tota Sami ei vasrmastikaan tarvinnu hirveesti niissä oppiaineissa missä hän oli siellä yleisopetuksessä niin ei tarvinnu mitään erityistä tukee muutenkaan kun se avustaja oli joka pysty sit aina vähä toistaan opettajan kysymykset ja pilkkoon osiin niitä sääntöjä eli se avustajan rooli oli siinä tosi tärkee Samilla täällä sillon että pääsi tähän yläkoulun rutiiniin mukaan. Ja sitten kun hän oli täällä mulla niin sitten täällä pienessä ryhmässä niin äidinkielen, matematiikan, historian ja terveystiedon tunneilla niin tota sitten tietysti mä

pystyin tässä kun on pieni porukka niin ihan eri tavalla ohjaan sitten. (Erityisluokanopettaja2)

– – Sami nähtiin opetuksessa niinkun tämmösenä häirikkönä eikä ymmärretty sitä että Sami kärsi siitä metelistä ja hälinästä mikä isossa luokassa oli ja myöskin siitä keskittymiskyvyttömyydestä, mikä siinä oli. Ja sithän siinä kävikin niin, että Sami osan aineista, HOJKS:iin kirjattiin että opiskelee pienryhmässä ja se meni kohtuullisen hyvin. Sitten jouduttiin yksi aine mukauttamaan ja se oli yksinomaan sen johdosta että opettajalla ei ollut käsitystä tästä diagnoosista ja hän piti Samia lähinnä niinkun vaikeesti käytöshäiriöisenä ja mahdottomana lapsena, joka pannaan kuriin. (Äiti)

Samille opiskelu pienryhmässä oli selvästi avuksi, jotta niin käyttäytymisen kuin opiskelun ongelmakohtia pystyttiin kontrolloimaan. Tämä oli tarpeellista, koska integraatio ei kaikilta osin onnistunut opettajien ja apujärjestelyjen suhteen.

8 Integraation haasteita oppilaan koulupolulla

Analyysin toinen osio, joka pohjautuu kolmanteen ja neljänteen tutkimuskysymykseen, käsittelee niitä haasteita, joita erityisoppilaan integraatiossa on ollut näiden kouluvuosien aikana. Haasteet esitellään teemoittain ja samalla tuodaan esille, jos kyseisessä asiassa on ollut käytännön kannalta suuria eroja yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa tai jos jossain asiassa toimintamalli on ollut täysin sama huolimatta opetuspaikasta.

8.1 Oppilas luokassa

Integraation onnistumiseen vaikuttaa olennaisesti se, miten oppilas pärjää normaaliluokan sosiaalisessa yhteisössä ja miten hän suoriutuu normaaliopetuksen tehtävistä ja opiskelusta. Monet haastateltavista nostivat esille sen, kuinka yksilöllinen asia oppilaan integraatio on, sillä jokaisen oppilaan kohdalla on omat integraatiota helpottavat ja vaikeuttavat puolensa. Kuitenkin myös opettajalla, kouluyhteisöllä ja yhteiskunnalla on mahdollisuus vaikuttaa integraatioon. Seuraavassa avaan tämän oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien vaikutusta integraation onnistumiseen ja haastateltavien näkemyksiä niistä.

8.1.1 Sosiaaliset haasteet

Raivonpuuskat

Toinen erityisluokanopettajista totesi, kuinka käyttäytymishäiriöisiä on vaikein integroida, sillä heitä ei haluta luokaan häiritsemään tunteja ja muita oppilaita. Myös muut vanhemmat saattavat vastustaa tällaisen erityisoppilaan sijoittamista luokkaan, jos se saattaa olla vaaraksi heidän lapsilleen. Tämän oppilaan kohdalla kyse ei kuitenkaan ollut ulospäin kääntyneistä raivonpuuskista, jotka olisivat voineet vahingoittaa muita oppilaita, mutta esimerkiksi kokeet tai epäonnistumiset tunnilla saattoivat aiheuttaa raivokohtauksia, jotka olivat näkyviä ja vaikuttivat ainakin opettajien ja oppilaiden suhtautumiseen erityisoppilasta kohtaan.

> *Ja tota ja sitten tietysti nää tämmöset, tämmöset sitten raivonpuuskat mitä tulee sit jostain kun koe menee huonosti tai yleensä se koetilanne kun se on semmonen ahdistava, niin tota*

yleensä monet siitä tota harmistuu ja tällä tavalla mutta se että miten Sami siinä reagoi oli tietysti huomattavasti voimakkaampaa, kun mitä moni muu oppilas reagoi. Kun hän muutaman kerran lähti juoksemaan tunnilta pois ja oli tuolla pihalla ja karju sitten siellä niin että kaikki katso niin tota olihan se tietysti näkyvää sillon. Mut nää tilanteet saatiin rauhottuun just sillä että hän tuli tänne että hän oli sen kahdeksasta kahdeksan tai yhdeksän tuntia viikossa mulla ja sitten ne kokeet teki erillisessä tilassa. Niin nää rupes sit väheneen nää tämmöset. (Erityisluokanopettaja2)

Ne oli siis ihan tämmösiä et kun tuli semmonen tehtävä et Sami ei tienny mitä pitää tehdä tai se ei saanu sitä sitten tehtyä niin ihan että oltiin pulpetin alla ja itkettiin ja huudettiin ja et se oli ihan semmosta et siinä tuli ittellekin mieleen et onko tää koe niin tärkee että kiusata toista sen takia. (Koulunkäyntiavustaja)

Tavallisella luokalla raivokohtaukset herättivät hämmästystä, mutta toisaalta muut oppilaat ymmärsivät paremmin tutun oppilaan käytöstä. Käyttäytymisen hillitsemistä ajateltaessa yleisopetuksen ryhmät ainakin alakoulun puolella tuntuvat olleen rauhallisempi ympäristö erityisoppilaalle. Seuraavassa koulunkäyntiavustaja kuvailee omaa näkemystään siitä, miten erityisoppilasta luokassa kohdeltiin.

– – ne luokat missä Sami oli niin nää oppilaat on ollu sillai ymmärtäväisiä ja niinku et ne on hyvin ottanu Samin huomioon et esimerkiksi tämmösiä tilanteita et kun Samilla oli se et hän haluaa olla ensimmäinen tekemässä jotain kokeita, tämmösiä testejä mitä meillä tunnilla oli, niin ei siellä kovin montaa tullu semmosta riitaa et muut rupes vänkään vastaan vaan ne tiesi et sillon kun Sami on meidän ryhmässä niin ehkä se helpottaa kaikkia et Sami saa tehdä sen eka ja me tehdään sitten vasta sen jälkeen. Että sillai et siinä ryhmässä Samilla oli kuitenkin se sosiaalinen ympäristö oli niin hyvä. (Koulunkäyntiavustaja)

Ehkä se sitten justiin viidennellä-kuudennella niin se ero, eroavaisuus tuli enemmän näkyviin. Sillai et muutkin oppilaat huomas sitä. Olikohan sit ensimmäistä kertaa siellä kun me oppilaille ihan puhuttiin siitä et nytten, et teidän pitää ymmärtää sitä et me ollaan kaikki erilaisia ja sit taidettiin siitä ihan vanhempien luvalla puhua et Samilla on nyt tämmönen ja et siihen on ihan syykin et Sami ei tee tahallaan näitä juttuja vaan siihen on ihan syykin et minkä takia näin tapahtuu. (Koulunkäyntiavustaja)

Erityisopetuksessa taas käyttäytymisen ongelmat selvästi aiheuttivat ongelmia luokassa muiden oppilaiden kanssa, kun muut luokassa olevat oppilaat olivat selvästi ärsytykselle alttiita. Lisäksi voidaan huomata, että oppilaan käyttäytyminen oli hyvin spontaania ja harvoin etukäteen suunniteltua tai tarkoituksellista, siksi raivokohtausten estäminen muodostui kaikissa kouluissa yhdeksi suurimmista haasteista oppilaan koulupolulla.

> *Ja sitä sitten et mitä ja miten Sami käyttäyty esimerkiks tässä luokassa niin kyllähän hän voimakkaasti purki sitä pahaa oloaan ja nää oppilaat, jotka tässä oli niin oli varmaan järjestään kaikki kognitiivisesti huomattavasti Samia heikompia, jotka sitten tietyllä tavalla provosoitu siitä ja mikä ehkä sitten ruokkikin sitä Samin käyttäytymistä. Et siinä käytiin kyllä aika semmoset niinku mittavat painit, jos näin ajattelis, Sami itsensä kanssa ja sitten kun se oli kovin ulospäin suuntautuvaa se purkautuminen niin sit tietysti siinä oli semmosia vaikeita vaiheita. (Erityisluokanopettaja1)*

> *Ja sitten se että hän käyttäytymisellään tietyllä tavalla provosoi muita, mutta oli sitten niinkun ihan liian herkullinen maaperä niinku muille oppilaille niinku saada esiin nää Samin niinku huonon käyttäytymisen puolet. Ja siinä mä väitän et me tehtiin niinkun ihan mielettömästi töitä et me saatiin niinku nää muut oppilaat olemaan sitä mieltä et heillä ei oo minkäänlaita oikeutta, eikä mahdollisuutta niinku mennä oikein ärsyttämällä ärsyttään Samia. Koska se on mun mielestä jo kaksinkertainen rangaistus et ensiks ihmisellä on jo vaikeuksia sen asian kanssa ja sitten vielä toinen tulee siihen oikeen kerjäämään et juoksepa täällä nyt ihan hullunlailla. (Erityisluokanopettaja1)*

Myös haastateltavat vertailivat jonkin verran erityis- ja yleisopetusta toisiinsa juuri käyttäytymistä ajatellen. Oppilaan äiti oli erityisesti sitä mieltä, että yleisopetuksessa oppilas saa parempia käyttäytymismalleja.

> *Kyllä yleisopetustie olis mun mielestä ollut parempi ehdottomasti, koska siinä tulee semmonen tietynlainen leimautuminen ja Sami itse olis sitä toivonut ja aina pitäis jollakin tavalla sitä lapsen näkökulmia kunnioittaa ja miten lapsi itse sen kokee. Et siinä on kuitenkin niin paljon muutakin kun se oppiminen et jos ajatellaan niin, että Samilla olis ollut sellaista opetusta ja sellainen opettaja joka olis hallinnut homman, niin Sami olis koko ajan voinut olla yleisopetuksessa. Ja yleisopetuksen hyvä puoli on se, että siellä on kaikenlaisia oppilaita ja se ei ole pelkästään sitä että sä olet pienryhmässä, jossa sä näet erilaisen diagnoosin omaavia lapsia, jotka käyttäytyvät poikkeavasti, jolloin sä et ikinä nää sillä*

tavalla normaalia käyttäytymismallia. Kun taas yleisopetuksessa näkee kaikenlaisia lapsia. Puolin ja toisin se on niin sanotusti terveillekin lapsille ihan terveellistä nähdä et ihmiset on erilaisia ja oppivat eri tavalla. (Äiti)

– – niitä raivareita tuli kuitenkin enemmän tai sillai et niitä tuli. Ja sitten et ehkä se sosiaalinen puoli näky siellä sitten paremmin et niissä tuli ongelmia enemmän siellä kun taas täällä, kun täällä oli periaatteessa ne ymmärtäväiset oppilaat ja sitten taas että kun meet erityisluokkaan missä jokaisella on sosiaalisella puolella ongelmia niin sitten et kun ne menee yhteen niin siellä ei paljoo tarvita kun on jo periaatteessa sota pystyssä. Et se niin kun et selvästi ne välitunti tilanteet siellä niin meni siihen et aika monta kertaa sit jouduttiin selvitteleen et mitäs nytten on tapahtunu et tunnilla välillä huomas sen et toisen katse et rupes sit jo kuuluun et miks toi tuijottaa mua, et vaikka pakosti siinä ei ollu mitään tarkotusta. (Koulunkäyntiavustaja erityisopetuksesta)

Lapsellinen käytös

Raivonpuuskien lisäksi erityisoppilas erottui luokasta ikäistään lapsellisemman käytöksen takia, mikä oli ehkä omiaan vieraannuttamaan häntä omasta luokasta ja aiheuttamaan kiusaamista. Toisaalta vaikuttaa siltä, että lapsellisuus ei häirinnyt oppilasta itseään, eikä muita oppilaitakaan vasta kun murrosiän kynnyksellä, jolloin lapsellisuuden olisi ollut jo aika hävitä. Tämä ehkä johti siihen, että yläkoulun puolella oppilas halusi usein olla yksin niin tunnilla kuin välituntisin.

No sanotaan että Sami ei varmasti ulkonaisesti eikä tällä tavalla erottunu tuolla joukossa paitsi välitunnilla hän oli aina yksin, hän tykkäs olla yksin, hän halus olla yksin, hän vetäyty syrjään, näin hän ainakin aina sano et hän haluaakin olla yksin ja että hän ei edes halua että muut on siinä. Ja sitten se että niinku yleensä oppilaat tykkää ryhmätöistä, niin Samihan inhos ryhmätöitä et se olis mieluummin tehny joko yksin tai aikuisen kanssa. Että muitten samanikästen kanssa se ei oikein onnistunu, kun hän ei oikein tienny sitä roolijakoo että kenen pitäs tehdä ja mitä pitäs tehdä. (Erityisluokanopettaja2)

Mut sit sen taas rupes huomaan kun mentiin viidennelle et kun siellä oli viidesluokkalaisia ja kuudesluokkalaisia niin sitten vähä sitä ajatusmaailmaakin, et siellä rupes vitos-kutoset et ne oli enemminkin just tämmösiä et he onkin tämmösiä isompia et on niinkun vähä sinne murrosikään päin menevää ja semmosta et sitte taas ja Samilla ei ollu vielä semmosta et se

sitten ennemminkin et se oli paljo kivempaa lähtee tonne ulos ja mennä siellä jotain leikkisotaa ja laskee pulkalla – –. (Koulunkäyntiavustaja)

8.1.2 Oppimisen haasteet

Oppimisen haasteisiin vaikuttaa niin se, minkälainen kyky oppilaalla on omaksua tietoa, kuin se, miten sitä hänelle opetetaan. Tässä tapauksessa nämä kaksi asiaa olisi pitänyt osata sovittaa yhteen niin, että oppiminen on mahdollista. Seuraavassa erityisluokanopettaja kuvailee oppilaan kognitiivisia taitoja:

Niissä ei niinkun käsitykseni mukaan oo mitään sen enempi häikkää kun kellään meistä. Mutta tota niin, tietysti niihin kognitiivisiin asioihin liittyy kaikki tämmönen et kuinka hyvin pystyy keskittymään ja kuinka hyvin pystyy sulkemaan ärsykkeitä pois ja että niissähän Samilla oli sitä harjottelemisen ja kuntouttamisen tarvetta, mitä sitten niinkun tehtiinkin. Et vaikka olis tavallaan kuinka fiksu, mutta on niinku näissä asioissa vaikeuksia niin voisko sitä sanoo et ne ei oo oppimisvaikeuksia mut ne on niinku oppimisen esteitä ja opiskelun esteitä. Ja kauheen väsyttävää semmonen et sit ei niinku saa käytettyy sitä koko energiaa siihen oleelliseen, kun sitä menee siihen et miten tästä nyt niinku selvii tästä tilanteesta. Että ne oli ehkä enemmänkun just niinkun semmosii neuropsykologisia vaikeuksia. Mut ei niinku, ja semmosii erityisvaikeuksia, mut ei suinkaan niinku kognitiivisen kapasiteetin puutetta. Enemmänkin et miten sen saa kaiken käyttöön, niin siinähän sitä vaikeutta on. (Erityisluokanopettaja1)

Erityisoppilaan oppimiseen vaikuttaa aina tietysti osaltaan käyttäytyminen ja olemisen ongelmat, mutta myös oppimistaidot ovat vaihtelevia ja oppimisympäristöllä ja opetustyylillä on suuri vaikutus oppimiseen. Siten niin opettaja kuin koulu yhteisönäkin voi vaikuttaa opetustilojen järjestelyihin ja opetukseen niin että ne olisivat erityisoppilaiden kannalta mielekkäät. Haastatteluista kävi ilmi, että kyseisen oppilaan oppimiskyvyt olivat hyvät, mutta aina ympäristö ja opetus ei saanut näitä kykyjä käyttöön.

Että Sami on todettu ihan älykkääksi pojaksi, mut että hänen käsityskykynsä on erilainen ja hän oppii erilailla. Eli se on vaan kiinni tiedoista ja opetustavoista. (Äiti)

– – et oli siinäkin sillai Samilla et kuinka paljon on se et pystyy siihen keskittymiseen eikä tullu niitä hermostumisia ja pysty siihen et se kuitenkin sai tehtyä niitä tehtäviä ja osas ettei ollu sitten sellasta et ei etten mä osaa. (Koulunkäyntiavustaja)

– – eihän siinä ollu koskaan ongelmaa niinku ettei hän olis osannu ja oppinu mut ne oli epätaloudelliset ne työtavat siihen. (Erityisluokanopettaja1)

Toisissa aineissa oppilaalla oli selvästi vaikeuksia, jotka tukevat opiskelua pienryhmässä tai osa-aikaista erityisopetusta. Näissä aineissa oppimisvaikeuteen vaikuttivat erityisesti yleisopetuksen työtavat, jotka olivat rasittavia oppilaalle. Erityisluokanopettajien perusteluja sille, miksi iso yleisopetuksen ryhmä soveltui huonosti oppilaan opettamiseen:

– – siellä on iso ryhmä, paljon häiriötekijöitä, nopeesti edetään asioissa, laajoja kokonaisuuksia, siel kuitenkin ne yleisopetuksen työtavat on semmosia et täytyy hallita kokonaisuuksia ja toimia muiden kanssa ja ryhmätöitä ja paritöitä ja itsenäistä työskentelyä, tiedonhakua, syy-seuraussuhteiden yhdistelemistä. Et varmasti niin kun Samin kaltaselle opiskelijalle tälläset työtavat on sinällään tosi rankkoja, jos nyt kelle tahansa viidesluokkalaiselle, mut et ainakin jos siinä on mitään erityisvaikeutta. (Erityisluokanopettaja1)

– – mun mielestä Samilla oli ihan hyvät edellytykset oppijana elikä hänhän on hirveen tai oli ainakin täällä minulla kauheen ahkera ja semmonen tunnollinen oppilas. Mutta siinä se että kun nykyään nää opetussuunnitelmat pohjautuu hirveesti siihen semmoseen kontruktivistiseen oppimisnäkemykseen elikä oppilaan pitäis hirveesti itse pystyä tekemään ja tuottamaan ja ymmärtämään syy- ja seuraussuhteita ja pohtimaan ja soveltamaan ja se on vaikeeta Samille. Todella vaikeeta. (Erityisluokanopettaja2)

Selviä ongelmia oppilaalla oli kokonaisuuksien hahmottamisessa, luetun ymmärtämisessä ja siitä päättelemisessä. Samoin motorisesti vaativien kirjoitelmien tekeminen oli vaikeaa.

Sit se vaatimustasohan meillä ei hirveen.. hirveen kova ollut. Esimerkiks jos se kirjotti jonkun raportin jostain, niin se ei tietenkään ollut hirveen vaativa, mut motorisestikkin se oli aika heikko se tuotos, mut ei se sitten ollut kovin, kovin myöskään mittava se tekstimäärä et.. sanotaan et yhtään sisältöö ei jouduttu perumaan mutta että se vaatimustaso ei ollut sitten, sitten kovin korkee, mutta kuitenkin sillain ettei sitä tarttenut yksilöllistää. (Luokanopettaja)

Että semmosta niinkun, sanotaan että kognitiiviset taidot oli ihan hyvät Samilla kyllä ettei siinä mitään ollu semmosta pulmaa. Et se lähinnä oli justiinsa se tota mikä tähän autismiin yleensäkin liittyy nää tämmöset että niinkun nää syy- ja seuraussuhteet mitä pitäs muutenkin kuntouttaa ja harjottella ja sit kun niitä koulussa joka aineessa toistuu että miks näin tapahtuu ja muuta niin se onkin sit vähä vaikeempi. Ja kun niitä ei löydy suoraan kirjasta niitä vastauksia vaan ne on just sitä mikä pitää löytää rivien välistä. Et sehän on sillon vaikeeta. (Erityisluokanopettaja2)

Toisaalta taas monissa haastatteluissa mainittiin oppilaan erinomainen kyky opetella nippelitieoa ulkoa ja kirjoitustehtävien helpottaminen tietokoneella, joka auttoi ylittämään motoriikan aiheuttamat vaikeudet. Oppilaan äiti olikin harmistunut siitä, ettei näitä mahdollisuuksia kouluissa oltu juurikaan otettu käyttöön esimerkiksi kokeissa. Erityisopetuksessa opetustapojen vaihtelevuus auttoi opettajan mukaan oppilasta pääsemään paremmin tavoitteisiinsa, kun asioita oli mahdollista mennä oppilaan tahdilla.

Sami sai olla niinku paljon tietokoneella ja just jos on vaikeita välituntitilanteita niin ei sit niin moneks välkäks laiteta pihalle hankkimaan niit hankaluuksia, et sit voi välil olla ihan rauhassa yksinään luokassa ja tehä sinä aikana. Ja jossain matikassa justiin niin jotain soveltavia tehtäviä niin vaikka niitä olis vähemmän, niit tehtäis vaikka vaan yks viikossa, mut se on tehty ymmärryksen kautta ja kuvan avulla, niin se on ansiokkaampaa kun et on tehty viis aukeamaa – –. (Erityisluokanopettaja1)

8.1.3 Opiskelun paineet

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat koulunkäynnistä puhuttaessa huolensa siitä, miten oppilas jaksaa koulussa. Opiskelun vaativuus, tavoitteet ja opiskelutyyli yhdistettynä yritykseen käyttäytyä kunnolla saattoivat välillä olla ylivoimaisia. Erityisesti tämä kävi ilmi yleisopetuksesta puhuttaessa.

– – kyllä mulla se tunne oli että siinä mentii, et Sami joutu aika koville siinä ja mä en tiedä minkä verran sä mun opetustyylistä tiedät että mullahan on tämmönen.. sanotaan että ihan opetussuunnitelman mukanen tapa, eli oppilaat, oppilaat tota.. mennään jaksottain ja oppilaat tekee ryhmissä aika itsenäisesti tehtäviä ja tota ei se oo helppo niinkun omaksua

sitä että varmaan erityisoppilaiden varmaan olis helpompi istua ja kuunnella mitä opettaja puhuu. (Luokanopettaja)

– – tuntu siltä että ne, et se lapsi joutuu koville, et semmonen tunne tuli siinä, et se pinnistelee niinku tuota, menee ylärajoillaan sen opiskelun sietämisen kanssa – –. (Luokanopettaja)

Et kun Samillahan oli paljon täälläkin semmosta et kokoajan se oli oikeestaan semmosta et opettajat oli kokoajan kun Sami oli meilläkin vuoden täällä niin huolissaan siitä psyykkisestä jaksamisesta, koska hän tota hirveesti kuormitti itseensä sillä et hän koko ajan ois halunnut saada hirveen hyviä numeroita. Et hällä oli niinku oma se tavoitetaso paljon korkeemmalla kun mihin hän oikeesti kykeni. (Erityisluokanopettaja2)

Suurin ongelma opetuksen jaksamisen suhteen oli siis oppilaan oman tavoitetason korkeus. Yleisopetuksessa tämä tuli erityisesti esille, kun tuloksia pystyy helposti vertailemaan luokkakavereiden kesken. Erityisoppilaalle vertailu oli erityisen ahdistavaa varsinkin kun monet opettajat kuvailivat hänet täydellisyyteen pyrkiväksi ja epäonnistumisia kammoksuvaksi oppilaaksi, jonka oli vaikeaa nähdä omat kykynsä.

– – kyl se kai vaikeus alko oleen siinä että, et Sami alko niinkun vertaan itteensä muihin. Ja siittä ehkä tuli se, et Samilla oli kuitenkin sen verran kunnianhimoa, et se ois halunnut niinkun pärjätä yhtä hyvin, tai miksei jopa paremmin kun muut ja se anto niinkun mun mielestä, kun ikää tuli niin se pysty niinkun vertailemaan ja niinkun näki et hän ei jos on kaks kirjotusta sä näät kaverin kirjotelman ja oman kirjotelman ja oma on motorisesti heikko ja lyhyt ja kaverilla on kolmen sivun upee kirjotelma niin musta se tulee nimenomaan siitä itsestä se ahdistus että tota, et sanotaan että jos erityisoppilaalla ei oo kunnianhimoo, niin ei oo mitään ongelmaa sielä luokassa pärjätä, koska se on tyytyväinen siihen omaan tulokseensa. Ongelma lähtee siitä et sä et oo tyytyväinen siihen omaan tuloksees. (Luokanopettaja)

– – tehtävien teossa sen huomas et siinä se taas halus olla samalla tasolla kun muut et on et jos toisilla on tehtävät tehty niin Sami halus et hänelläkin on tehtynä. Että ei ollu semmosta luovuttamista et empäs mä tee et ei sen oo väliä, et sillä oli kuitenkin sitä yritystä sillai et pärjäis yhtä hyvin kun muutkin. Ja sit jos kuitenkin tuntuu ettei ihan oo siellä muitten kanssa vaikka haluais niin tosiaan se luo sitä painetta. (Koulunkäyntiavustaja)

Kokeet tuottivat erityisesti vaikeuksia ja niissä virheiden merkitys tuntui korostuvan. Lopulta kokeiden tekeminen päätettiin järjestää omaan rauhalliseen tilaan, missä raivonpurkaukset ja turhautuminen voitaisiin minimoida.

> *Ja sitten justiin se et kun ajattelee et siitä tulee joku numero ja sitten ei kuitenkaan ollu sitä luottamusta itseensä niin että mä osaisin näitä ja sitten kun huomaa et täällä on se yks kohta mitä mä en osaa et tästä ei tuu kymppiä joten ei tästä tuu yhtään mitään. Et sillai et kuitenkin se on semmonen periaatteessa täydellisyyteen pyrkivä. Et se niinku et kun aattelee kuitenkin itte niin et kuinka se niin pienellä et ei sillä oo merkitystä mutta yritä sitten selittää sitä että kun toinen kuitenkin ajattelee että kyllä sillä on, että siitä lähtee yks piste ja sitten ei saa täysiä. (Koulunkäyntiavustaja)*

> *Kokeet Sami teki yleensä täällä mun luokassani taikka ainakin aikuisen läsnäollessa, koulunkäyntiavustajan läsnäollessa, koska ne oli niitä tilanteita että siihen kaikki opettajat loppuviimein myönty et kokeet on pois sieltä kun he muutaman kerran kokeilee sen et mitä siellä tapahtuu. Ja sitten he totesivat että ehkä se on parempi että hän on sitten muualla tekemässä kokeen. (Erityisluokanopettaja2)*

Erityisluokanopettajat puhuivat erityisopetuksen puolesta pienen ja rauhoittavan ympäristön takia ja erityisluokalla olikin helpompi vastata myös kokeiden järjestämisessä oppilaan vaatimuksiin.

> *Sillai että tehtävät niin tuli aika saman tasosia mitä oli mut justiin esimerkiks erityisopettaja teki tämmösen että kokeista se tekikin niin että tällä tunnilla sä teet monistetta ja sit se leikkas sen koe -sanan sieltä pois niin sit ne taas, se sujukin paljon paremmin et ei tullu mitään raivareita kokeen tekemisestä ja sitten taas et oli periaatteessa se rennompi siihen et ei ollukkaan niin jännittyny. (Koulunkäyntiavustaja)*

8.2 Opettajan suhtautuminen oppilaaseen

Haastatteluissa kävi ilmi, kuinka olennaisessa osassa yleisopetuksen puolella on opettajan suhtautuminen oppilaaseen. Integraatioon suhtautuminen yksinään on helpompi asia kuin suhtautuminen tiettyyn oppilaaseen, joka vaikuttaa opettajan opetukseen. Opettajat suhtautuivat oppilaaseen hyvin eri tavoin, sekä positiivisesti että negatiivisesti. Parhaimmillaan opettajien

suhtautuminen oppilaaseen on ollut ymmärtäväistä ja tietoa ja taitoa oppilaan opettamiseksi on pyritty hankkimaan.

Oppilaan äiti toi esille sen, kuinka eri opettajilla oli ollut hyvinkin erilaisia näkemyksiä erityisoppilaan opetuksesta ja tarpeista, mikä oli välillä tehnyt päätöksistä vaikeita. Moniammatillisen yhteistyön antia erityisoppilasta kuntoutettaessa onkin parhaillaan kokonaisvaltainen ja realistinen kuva oppilaasta niin opettajille kuin vanhemmillekin.

Opettajien suhtautumisen oppilaaseen voi jakaa kahteen erilaiseen lohkoon. Toisaalta oppilaan käytös tarvitsee ymmärtämistä, joka lisääntyy kun oppii tietämään miten tietyn diagnoosin saanut oppilas käyttäytyy. Toisaalta myös eri opetusmenetelmien käyttäminen kertoo oppilaan ymmärtämisestä. Oikeat opetusmenetelmät auttavat erityisoppilaita selviämään normaaliopetuksen luokissa.

> *Mut esimerkiks kaikki tämmöset käyttäytymisongelmaiset on varmasti kaikkein vaikeimpia integroitavia, koska opettajathan ei sitten välttämättä halua ryhmäänsä semmosta joka sekottaa sen pakan koko aika siellä. (Erityisluokanopettaja2)*
>
> *On myöskin opettajissa niitä et vaikka olis minkälaista koulutusta tai olis vaikka mitä niin ei ota sitä vastaan. Vaikka kuinka sanotaan et tän oppilaan kanssa ei voi tällai tehdä tai muuta niin silti kokeilee kepillä jäätä et tämmönen näin. Sitten se on mun mielestä vähän niinkun opettajienkin omaa semmosta, pitäs vähän katoo peiliin siinä kohtaa sitten et yrittääkö tunkee kaikki oppilaat samaan muottiin väkisin vai yrittäiskö vähä kuunnella neuvoja jostakin päin. Samin kohdallahan tuli kans et oli ainakin yks oppiaine se jonka takia hän oli täällä mun luokallani ihan sen takia et integraatio ei onnistunu siinä luokassa. (Erityisluokanopettaja2)*
>
> *– – tulee monta eri opettajaa, aineenopettajiksi, jolloin ne opetustavat on hirveän moninaiset ja aineet on erilaisia. Et sit tuli hankaluuksia siinä, et kun koulussa oli vanhemman puoleisia opettajia, jotka ovat tottuneet opettamaan sillä tavalla kun he ovat opettaneet jo vuosikausia, eivät halunneet sitten muuttaa toimintatapojaan ja kovin tiukasti ottivat nää arviointikriteerit ja kaikki, et välillä tuntu että erityisen tiukasti Samin kohdalla. (Äiti)*

Yleisopetuksen opettajista osa oli erityisen motivoituneita oppimaan uutta ja kouluissa tehtiin yhteistyötä, jotta asioita olisi voitu hoitaa vielä paremmin.

> *eikä kukaan oo ottanu sillai niinku et tää on nyt erityisoppilas niin ei, ei hän huoli tai että ompas se nyt kauheeta kun täällä on erityisoppilas et ei kellään oo ollu semmosia ajatuksia. – – oppilashuoltotyöryhmässä pysty puhuun sillai et kaikilla sitten olikin sitä tietoa et jos tuli et välitunnilla tapahtu jotain niin sitten tiedettiin jo siitä et nyt kun Sami hermostuu ja se lähtee juokseen pakoon niin ihan turha lähtee perään vaan sitten antaa rauhottua ja sitten vasta jälkeenpäin alkaa kyseleen et mikä sua harmitti siinä tilanteessa ja mitä tapahtu. Ettei sitten tuu just tämmösiä väärinkäsityksiä et toiset opettajat juoksee siellä perässä ja käy sitten.. Et tietää vähä miten käsitellä erityisoppilasta (Koulunkäyntiavustaja)*

> *meillä on ollu sen verran paljon Asperger -oppilaita et meillä on ollu ihan sillai rehtorinmääräyksestä meillä on ollu tämmösiä koulutuksia koululla, missä sit käytiin läpitte näitä, näitten oppilaiden ongelmia, ja semmosia et miten heidän kanssaan sitten toimitaan käytännössä. Niin se on varmaan auttanu hyvin montaa opettajaa sitten, ettei oo tullu semmonen seinää vastaan et mä en tiedä et mitä mä nyt teen tai et mä teen ihan väärin kun tää oppilas käyttäytyy tollai erikoisesti. (Erityisluokanopettaja2)*

Erityisopetuksen puolella suhtautumisen ongelmat olivat hiukan erilaisia, sillä lähtökohtaisesti opetus on nimenomaan erityisoppilaille tarkoitettu. Erilaisten opetustapojen runsaus ja halu ymmärtää oppilasta ja hänen ongelmiaan vaikuttavat positiivisesti oppilaan koulunkäyntiin. Toisaalta oppilaan äidin mukaan suhtautuminen oppilaaseen saattoi olla liiankin diagnosoivaa, jolloin oppilas unohdettiin diagnoosin taakse. Kuitenkin oppilas itse koki erityisluokassa opiskelun miellyttäväksi nimenomaan sen takia, että hän koki tulleensa ymmärretyksi siellä.

> *– – erityisopettaja ajattelee sitä käänteisessä järjestyksessä että kenelle ja mitä ja millä menetelmillä ja kuinka paljon ja mihin aikaan. (Erityisluokanopettaja1)*

8.3 Opettajien suhtautuminen integraatioon

Oppilaan integraation tärkeimpiä onnistumisen elementtejä on opettajien myönteinen suhtautuminen integraatioon ideologiana. Harva kuitenkaan suhtautuu siihen varauksettoman positiivisesti tai negatiivisesti, vaan useimmiten asian koetaan olevan niin monen tekijän summa,

ettei oikeaa ratkaisua tiettyyn tilanteeseen ole olemassa. Vaikka Suomessa laki velvoittaa järjestämään oppilaan opetuksen ensisijaisesti yleisopetuksessa, nähdään integraatioon siirtäminen joskus oppilaan etujen vastaisena. Suhtautumista integraation ei voinut selkeästi jakaa yleis- ja erityisopettajien omiksi kannoiksi, sillä mielipiteisiin näytti vaikuttavan enemmänkin omat kokemukset ja käsitys oppilaan kyvyistä.

Opettajien varauksellinen suhtautuminen integraatioon

Varauksellinen suhtautuminen integraatioon tarkoittaa sitä, että sen hyödyt tunnustetaan tietyin ehdoin tai rajoituksin. Integraatioideologian hyväksymisestä on vielä pitkä matka sen käytännön hyväksymiseen ja osaltaan tiedon lisääminen kouluilla saa aikaan erityisoppilaiden hyväksymistä.

> *– – opettajat suositti Samille sitä pienryhmää ja oli ehdottomasti sitä mieltä että siinä tehdään suuri virhe että Sami pannaan yleisopetukseen. Että ei Sami tule pärjäämään ja hän näki siinä jopa semmosen peikon, että se tulee vaikuttamaan Samin mielenterveyteen niin että Sami masentuu ja tämmösiä hirveitä uhkakuvia ja peloteltiin. Ja jos mä olisin niinkun sillä tavalla uskonut siihen niin mä olisin varmaan tehnykin näin mut että mä en kuitenkaan näynyt sitä ihan sillä tavalla. (Äiti)*

> *– – on tilanteita, joissa mä en lähtis sitä toteuttamaan ainakaan näillä vallitsevilla resursseilla mitä on, et se on mun mielestä heitteillejättö kutsua sitä integraatioksi että laitetaan 32 oppilaan ryhmään yhdellä opettajalla ehkä useampiakin erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia. (Erityisluokanopettaja1)*

> *Varmaan ainakin justiin koulutusta luokanopettajille ihan et ne tietää näistä erityisoppilaista sillai että onhan näitä jotka vastustaa ihan et he ei erityisoppilasta ota, et ehkä justiin sitä tietämystä ja justiin sitä et ne ei pakosti tee sitä tarkotuksella vaan et voi justiin olla se ongelma mikä sitten taustalta löytyy. (Koulunkäyntiavustaja)*

Toisaalta usein kyse ei ole integraation vastustamisesta vaan opettajat usein ovat tämän ideologian vastaisesti sitä mieltä että erityisoppilas saa parempaa opetusta ammattitaitoisemmilta ihmisiltä erityisluokalla.

Et kyllähän me esitetään aina erityisluokalle siirtoa mutta sielläkin on tänä päivänä et siellä ei oo tilaa välttämättä aina. Et kyllähän ne, et jos siellä tilaa on niin kyllähän me aina ilman muuta esitetään, koska onhan se, sitten kuitenkin se on, siellä on ammattilaisopettajat ja pienet ryhmät. (Luokanopettaja)

Et en mä ajattelis et meillä on mitään semmosta apuvälinettä, mikä olis niiku joku tavara, vaan se niinku koko tää.. (Erityisluokanopettaja1)

Onks se integraatio, inkluusio niinkun niin itseisarvo että kaikki menee sielä ja se on hienoa vaikka sitten ei saisi kaikkia kykyjä käyttöön, vai onko rehellistä tunnustaa se tosiasia et täst maasta löytyy, ja joka maasta aina löytyy niitä oppilaita jotka hyötyy siitä et he saa erilailla opetettuna tän saman, tai samat sisällöt ja mahdollisuuden päästä samoihin tavoitteisiin.(Erityisluokanopettaja1)

Opettajien positiivinen suhtatuminen integraatioon

Ne, jotka suhtautuvat integraatioon positiivisesti, näkevät erityisopetuksen mahdollisuudet yleisopetuksen luokassa tai pyrkivät siihen, että ne toteutuisivat. Integraation etuja on muun muassa parempi sosiaalinen ympäristö erityisoppilaalle, leimautumisen välttäminen ja pidemmän aikavälin tavoitteena sopeutuminen yhteiskuntaan koulun avulla.

Kyllä mun mielestä se (integraatio) toimi ja se on niin paljon siitä avustajasta kiinni että kun on isot luokat niin, ja meilläkin oli isot luokat, niin itse opettajahan ei hirveesti pysty opetustansa niinku muuttamaan. Eli tota et kyl se täytyy sen avustajan niinkun rooli siinä nousee tärkeeks eli mä nään sen niin et se avustaja on se tulkki siinä välissä..että kun koulussa ei mistään muusta ole pulaa kuin ajasta et siit on niinku se pula. – – Eli musta integraatio on tosi hyvä juttu jos on ammattitaitoiset ja riittävästi niitä avustajia. (Luokanopettaja)

– – mutta todella niinku se on musta tärkeetä kouluttaa siihen, koska mun mielestä, tää on henkilökohtanen mielipide, on väärin et jos oppilas pidetään semmosessa pumpulissa, erityisoppilaat, ja sitten niitten on kumminkin kohdattava se yhteiskunta tuolla sitten koulun jälkeen. Ja se voi olla aika kova shokki jos ei sitä oo yhtään harjoteltu et muitten kans pitää pystyä tuleen toimeen ja pitää pystyä omat asiansa jollakin tavalla hoitamaan. (Erityisluokanopettaja2)

Äiti näki Samissa mahdollisuuksia ja potentiaalia hänen opettamiseksi yleisopetuksessa.

> *– – jos ajatellaan niin, että Samilla olis ollut sellaista opetusta ja sellainen opettaja joka olis hallinnut homman, niin Sami olis koko ajan voinut olla yleisopetuksessa (Äiti)*

> *On, ihan ehdottomasti, kun vaan ymmärtämystä opettajilta riittää ja taitoa opettaa erilaisin keinoin. Että Sami on todettu ihan älykkääksi pojaksi, mut että hänen käsityskykynsä on erilainen ja hän oppii erilailla. Eli se on vaan kiinni tiedoista ja opetustavoista. (Äiti)*

Opettajien ja koulun keinot edistää integraatiota

Lopulta päästään siihen, miten erityisoppilaan opiskelua pyrittiin helpottamaan niin yleisopetuksen luokissa kuin erityisopetuksen puolella. Tavoitteena oli opiskelupaineiden vähentäminen ja käyttäytymisen hillitsemisen opettaminen, missä aina koulukohtaisesti onnistuttiinkin melko hyvin. Toisaalta voidaan nähdä, että jokaisessa koulussa alkuun ongelmat olivat hyvin samankaltaisia luultavasti ympäristön vaihdoksesta johtuen, joka yleensä Asperger -oppilaille on hankala.

Oppilaan kanssa arvioitiin erilaisin keinoin sitä, miten käyttäytyminen on päivän aikana onnistunut ja samalla selvitettiin niitä asioita, joissa vielä olisi korjattavaa.

> *Meillä oli Samin kanssa tämmönen vihko johon me sitten aina päivän päättyessä niin mietittiin et nytten mitenkä tää päivä on menny, miten on äikän tunnit menny ja sitten laitettiin, aluks meillä oli tämmöset, se sai ihan leimoja, ja sitten me tehtiin, muutettiin sitä sillai et siihen tulikin kasvon kuvia, et sitten Sami sai itte miettiä et tuliko hymynaama, että on menny hyvin, vai tuleeko surullinen ilme et nyt onkin tapahtunu jotain sellasta, mitä ei oiskaan voinut tapahtua oppitunnilla tai sitten välitunnilla. (Koulunkäyntiavustaja)*

> *Niin niinku vaikka tunninkin tarkkuudella laitetaan, keräävät jotain tämmösiä etumerkkejä, ja sit kun on viikossa niin ja niin monta saanu niin sit voi saada perjantaina vaikka valita et haluuks olla tunnin tietokoneella vai piirtää. Tai saa jonkun tämmösen hyvinkin*

konkreettisen pienen palkinnon, tai vastaavasti niin päin et sit menettää jotain etuisuuksia. (Erityisluokanopettaja1)

Raivokohtauksien ennaltaehkäisemiseksi koulut käyttivät hyvinkin samanlaisia menetelmiä, joihin kuuluu keskustelua tapahtuneesta ja paikka, jonne voi mennä rauhoittumaan.

– – semmosta et annettiin sitä omaa rauhan aikaa, ettei tarvinnu mennä sinne välkälle niin usein ja sitten, no sekin sitten et takaperin työskennellessä, et jos oli jo jotain tapahtunu, ei niitä yhtäkään ei jätetty käsittelemättä, mikä on tietysti kauheen rankkaa sille lapselle. Ja ne väheni ja harveni tietysti niinkun koko ajan. Et ei niitä sit ollu niinku lopuks enää, en mä niinku muista. Kyllä hän kovasti kehitty siinä hillinnässä ja hallinnassa ja myös sen tilanteen analysoinnissa jälkikäteen. (Erityisluokanopettaja1)

Ja sit taas tämmösissä tilanteissa ihan kun tuli semmosta hermostumista luokassa niin sitten poistuttiinkin ja sitten käytävällä mietittiin et mistä johtu ja sit Samilla oli sillai et sillä oli oma tuoli yläkerrassakin sitten että nyt kun sua rupee hermostuttaan niin joko lähdet itse kun rupee siltä tuntuun ja meet sinne tuolille istuun tai sitten et nytten avustaja sanoo et nyt sun on lähdettävä, et nyt näyttää siltä että luokassa ei paljo olla et nytten häiritsee muita liikaa. (Koulunkäyntiavustaja)

– – oli täällä tää rauhottumispaikka, sitten jos tuli joku tämmönen raivari tai muuta niin oli olemassa paikka et tuli joko tänne mun luokkaan tai sitten kielten varastossa oli semmonen paikka mihin voi mennä vaikka Aku Ankkoja lukeen et se oli niinku sanottu et kaikille opettajillekin sanottu et tämmönen mahdollisuus on käytettävissä. (Erityisluokanopettaja2)

Avustajan tarve oppilaalle on suurempi yleisopetuksessa kuin pienryhmässä, koska siellä opettajalla on enemmän aikaa jokaiselle oppilaalle. Yleisopetuksessa avustajan tehtävänä on hoitaa niitä tilanteita, joihin opettaja ei ehdi tai kesken tunnin voi puuttua. Luokanopettaja kuvasikin avustajaa välttämättömäksi integraation edellystykseksi, jotta opetus luokassa ei keskeydy raivokohtauksiin ja että oppilaan mahdollisuudet ymmärtää opetusta ovat riittävät.

Mun mielestä avustajan rooli on tosi tärkee elikä avustajan pitää olla niinku se semmonen rinnallakulkija ja semmonen joka sitten sanotaan että välttää niitä vastoinkäymisiä. Elikä avustajan pitäs olla just, jos on oikein hyvä avustaja, niin hän joka jo pystyy näkemään naaman ilmeestä tai varpaan asennosta että kohta meinaa tapahtua jotain. Niin hän pystyy

välttään semmosia isoja konflikteja siinä isossa ryhmässä, jollon pystytään välttään se että se muu porukka ei rupee naureskeleen tai ihmetteleen et toi on joku outo tyyppi kun se käyttäytyy noin omituisesti. Eli pystytään välttämään niitä tilanteita sitten et jos näkee et se kohta hermostuu niin mieluummin tekee ensin jotakin toimenpidettä ettei näin tapahdu. (Erityisluokanopettaja2)

8.4 Opettajasta riippumattomat integraation haasteet

Integraation esteiksi mainittiin myös asioita, joihin opettaja ei yleensä voi vaikuttaa. Suurimpana esteenä koettiin olevan tukimuotojen huono saatavuus, kuten tässä tapauksessa tietokoneen hankinnan ja avustajan saamisen viivästyminen, liian isot ryhmät yleisopetuksessa, mikä heijastaa toisaalta siihen, että opettajilla ei ole aikaa huomioida erityisoppilaita ja toisaalta siihen, että erityisopetuksen oppilaita ei välttämättä ole mahdollista integroida tietyille tunneille.

Sami olis tarvinnut apuvälineitä, jotka muuten on järjestynyt Kelan kautta, kuitenkin siinä on sitten vanhempien täytynyt nähdä vaivaa ja etsiä ja tietää et mistä niitä saa. Ja sitten tää henkilökohtainen avustaja..kyllä lääkärinlausunnoissa, monta lausuntoa on saatu niin on se ihmeellistä, ja se on vammaispalvelulakiin kirjattu asia ja myös peruskoululakiin että oppilas on oikeutettu siihen. Sitten ollaan vaan kohauteltu siihen, että kun ei ole rahaa niin ei voi. Ja tasan tarkaan jokainen rehtori tietää, että se on lapsen oikeus se saada. (Äiti)

– – ikävää kun se onkin, tietysti siinä jonkin verran painaa sekin et mitkä ne on ne resurssit, et jos on yleisopetuksen kirjoilla niin pääsee varmasti yleisopetuksen ryhmiin ja pienluokassa kirjoilla, niin onko yleisopetuksessa tilaa ja ajatteleeko yleisopetuksen opettajat sillai et he joutuvat ottamaan niin sanotun ylimääräsen oppilaan vai että kun hän on jo siellä niin se niinku on jo yks niistä jotka kuuluu siihen ryhmään. (Erityisluokanopettaja1)

– – Samillehan puhuttiin sillon sitä kannettavaa tietokonetta ja se oli varmaan hyvin pitkälle hän olis sen saanukin ja en tiä onko saanutkin mut hyvin pitkälti näissä on se, et sillon kun on koti aktiivinen niin sillon ne niinkun jos vanhemmat niin sitten jyrää tän byrokratian läpitte ja tota tavallaan koska ne oppilaat on kuitenkin oikeutettuja niihin välineisiin ja avustajiin ja muihin laillisesti mut ainahan kunnissa vedotaan siihen et ei meillä oo rahaa. Mutta kun ruvetaan lukeen noita perusopetuslakia niin siellähän sanotaan et ne on, et

tukiopetusta on järjestettävä ja avustajia on järjestettävä ja kaikki on järjestettävä oli rahaa tai ei. (Erityisluokanopettaja2)

Haastatteluista kävi ilmi, että Samin kohdalla kyse ei ollut siitä, etteikö hän olisi tarvinnut apuvälineitä, vaan siitä, että hallinnollisesti niiden saaminen kouluun osoittautui vaikeaksi ja aikaavieväksi. Samin kohdalla opiskelun tukeminen olisi vaikuttanut integraation toimivuuteen merkittävästi ja helpottanut opettajien, oppilaan ja vanhempien työtaakkaa.

9 Tutkimuksen johtopäätökset

Erityisoppilaan opetus keskittyy Suomessa edelleen pienluokkiin ja erityiskouluihin, vaikka virallisesti opetus kehotetaan järjestämään ensisijaisesti yleisopetuksen ryhmissä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten erityisoppilas selviää suomalaisessa koulujärjestelmässä ja miten integraatio käytännössä toimii. Minua kiinnostivat opettajien asenteet yleisesti integraatiota kohtaan sekä erityisesti tätä oppilasta kohtaan ja mahdolliset vaikeudet sekä haasteet, joita oppilaan koulupolulla kohdattiin. Tutkimukseni päähenkilön koulupolku kohtasi monia haasteita niin opetuksellisesti kuin sosiaalisesti. Fenomenologis-hermeneuttisen paradigman näkökulmasta tutkimus kertoo tarinan oppilaan elämästä, joka on muodostunut opettajien, avustajan, oppilaan äidin ja oppilaan oman elämän näkökulmista. Koulupolun kuvaukseen vaikuttavat juuri näiden henkilöiden työn ja elämän kontekstista muodostamat merkitysrakenteet ja tulkinnat, jotka yhdessä luovat kuvan todellisuudesta. Tämä kuvaus on siten subjektiivinen ja ainutlaatuinen juuri näiden ihmisten muodostamana.

Kaikilla opettajilla oma näkemys opetuksesta

Oppilaan koulupolku tutkimuksen ajalta on varsin vaihteleva, mikä kertoo siitä, että hän on varmasti integroinnin kannalta rajatapaus. Tämä tarkoittaa, että hänellä on mahdollisuuksia ja kykyjä menestyä normaaliopetuksen luokissa, mutta käytännössä useat erilaiset esteet vaikuttavat siihen, ettei integraation toteuttaminen kokoaikaisesti ole välttämättä mahdollista. Kaikilla opettajilla on hyvin erilainen näkemys oppilaan koulunkäynnin paikasta ja tavasta, luonnollisesti erilaisesta koulutuksesta ja arvostuksista johtuen. Opettajilla on vahvasti se käsitys, että se koulumuoto, jossa he oppilasta olivat opettaneet, olisi sopinut oppilaalle hyvin, joskaan he eivät kieltäneet siirron mahdollisia hyviä vaikutuksia, joita yleensä aina on olemassa. Oppilaan koulunvaihdoksia leimasi vanhempien huoli lapsensa hyvinvoinnista ja toisaalta opettajien erilaiset näkemykset opetuksen toteutuksesta. Tähän vaikuttanee myös opettajien erilainen käsitys koululaitoksen resursseista erityisoppilaan oppimisen tukemiseksi ja oppilaan kyvyistä selviytyä yleisopetuksessa. Tutkimuksessa kysymykseksi jää, miten opettajien suhtautuminen olisi muuttunut, jos koululaitos olisi pystynyt vastaamaan taloudellisesti oppilaan tarpeesta opiskella hänelle kulloinkin sopivassa ryhmässä ja käyttää apuvälineitä ja avustajaa opiskelun tukena. Nämä erilaiset näkemykset loivat joka tapauksessa ristiriitoja oppilaalle ja hänen vanhemmilleen, vaikka opetuksen järjestelyt hoidettiinkin yhteisymmärryksessä.

Käytännön järjestelyt integraation tukemiseksi

Asenne integraatiota kohtaan vaikutti olevan pääosin myönteinen kaikissa kouluissa, joissa oppilas opiskeli. Kuitenkin oli havaittavissa, että integraatiomyönteisyyden takaa löytyi varauksellisempi suhtautuminen sellaisten oppilaiden integrointiin, johon olisi tarvittu erityisiä taitoja. Myönteinen suhtautuminen integraatioon näkyi tavallisissa kouluissa koulutuksena erityisoppilaista ja aiheeseen liittyvän kirjallisuuden opiskeluna. Kouluissa toimi moniammatillinen yhteistyötiimi, joka oli perustettu palvelemaan oppilasta. Lisäksi kouluissa pyrittiin tukemaan oppilaan integraatiota taloudellisesti pienin, mutta oppilaan kannalta merkittävin tilaratkaisuin. Integraation alkuvaiheessa oppilas saattoi saada henkilökohtaisen avustajan itselleen ja erityiskoulussa aloitti uusi pienryhmä, johon hän pääsi opiskelemaan. Nämä vaikuttivatkin myönteisesti oppilaan käyttäytymiseen ja opiskeluun.

Tutkimuksessa kuvatun konstruktivistisen oppimisen, missä oppilaan pitää pystyä käsittelemään suuria asiakokonaisuuksia, selvittämään syy-seuraus-suhteita ja ymmärtämään lukemaansa, tiedetään vaikeuttavan oppilaan osallistumista yleisopetukseen. Kuitenkaan tutkimusaineistosta ei löydy esimerkkejä siitä, että yleisopetuksen puolella opetusta olisi muutettu asian helpottamiseksi. Siten erilainen opetustyyli olisi ratkaisevassa asemassa oppilaan integraation edistämiseksi. Tämä on ristiriidassa integraatioajattelun kanssa, jonka mukaan opettajan tehtävä yleisopetuksessa on käyttää erilaisia opetusmenetelmiä ja mukauttaa opetusta ja oppimismateriaalia sen mukaan, että jokaisella luokassaolijalla on mahdollisuus omaksua asia. Haastatteluissa vedotaan siihen, että opettajilla ei ole riittävää taitoa ja aikaa opettaa erityisoppilasta. Käytännössä integraatiota vaikeuttivat myös koulunkäyntiavustajan hankala saaminen, apuvälineiden viivästyminen ja suuret luokkakoot, jotka yhdessä pitivät osaltaan yllä integraatiota vastustavaa asennetta.

Opettajien asenteet

Asenteet integraatiota kohtaan liittyivät opettajien kokemuksiin siitä, kenellä on paras taito opettaa erityisoppilasta ja missä on parhaat mahdollisuudet ottaa huomioon oppilaan erityisyys. Kukaan opettajista ei suoranaisesti kokenut, että normaalilla luokalla olisi parhaat mahdollisuudet kokoaikaiseen erityisoppilaan opetukseen. Myös resurssit vaikuttivat asennoitumiseen, eli huonot resurssit normaaliopetuksessa vähensivät opettajien myönteisyyttä siellä tapahtuvaa opetusta kohtaan. Opettajan taito opettaa erityisoppilasta ja oikeanlainen hyväksyvä asenne oppilasta kohtaan näyttäisivät antavan parhaat edellytykset oppilaan opettamiseksi yleisopetuksessa. Kun opettaja hyväksyy oppilaan luokkaansa ja asenteellaan näyttää olevansa valmis panostamaan

oppilaaseen, se auttaa oppilasta selviytymään. Myös tietoa oppilaan ongelmista tarvitaan, sillä pelkkä asenteellinen muutos ei tuo mukanaan sitä ymmärrystä, jota saadaan tiedosta oppilaan käytöksestä. Tässä tutkimuksessa oli huomattavissa opettajan asenteiden vaikutus oppilaan käytökseen, mikä taas vaikutti positiivisesti oppilaan oppimiseen.

Opettajien asenteet ovat samantapaisia, kuin mitä Moberg (1998, 136–161) on tutkimuksessaan suomalaisten opettajien asenteista integraatiota kohtaan saanut selville. Mobergin tulokset osoittavat, että suomalaiset opettajat suhtautuvat integraation tavoitteluun kriittisesti ja siihen vaikuttaa oppilaiden kasvatuksellisten erityistarpeiden määrä ja laatu sekä opettajien koulutus ja ammattiosaaminen. Samoin Scruggsin & Mastropierin (1996, 59- 74) 28:aa tutkimusta vertaileva tutkimus opettajien asenteista inkluusiota kohtaan kertoo, että opettajien asenne integraatiota kohtaan liittyy integraation intensiteettiin ja oppilaiden oireiden vakavuuteen. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että heillä ei ole tarpeeksi aikaa ja tukea integraation toteuttamiseen.

Pohdinta

Tutkimukseni oppilaalla ongelmat koulunkäynnissä rajoittuvat ennen kaikkea käyttäytymisen vaikeuksiin, jotka yhtälailla vaikeuttavat opiskelua ja olemista koulussa. Käyttäytymisen muokkaus toteutettiin samalla tavalla kaikissa kouluissa hyvin tuloksin. Sen sijaan opetuksen mukauttamiseen osallistuivat täysipainoisesti vain erityisluokanopettajat, jolloin normaaliopetuksessa oppilas kärsi suoriutumispaineista, joita ei osattu ratkaista. Koska erityisluokanopettajien suhtautuminen oppilaaseen oli myönteisempää ja oppilaan opiskelu erityisluokalla helpompaa, on opettajan asenteella vaikutusta niin oppilaan käytökseen kuin myös oppimisvalmiuksiin. Tavallinen opettaja tarvitsee tosin paljon tietoa erityisoppilaasta, jotta oikeanlainen opetus ja järjestelyt ovat mahdollisia normaaliopetuksessakin. Lisäksi tässä tapauksessa Samin koulupolulla lainsäätämät oikeudet koulukäynnin tukemiseen eivät toteutuneet tai toteuttamiseen tarvittiin paljon aikaa ja voimavaroja. Byrokratian helpottaminen voisi tukea integraatiota ja parantaa asenteita sen toteuttamista kohtaan. Siten erityisoppilaan opetukseen vaikuttaa niin oppilaan erityiset vaikeudet, opettajan asennoituminen niitä ja integraatiota kohtaan, koulun resurssit integraation tukemiseksi ja sopivassa määrin erityisluokanopettajan tuki vaikeissa tilanteissa. Tarvitaan myös yhteistä näkemystä ehjän ja tavoitteellisen koulupolun luomiseksi jokaiselle oppilaalle. Integraatiota ei voi onnistuneesti toteuttaa vain osittain vaan jokaisen osa-alueen pitää olla kunnossa.

10 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on sidoksissa tutkittavan ilmiön ja tutkimusmenetelmien vastaavuuteen. Luotettavuuden pohdinnalla pyritään saamaan selville, että tutkimuksen tulokset eivät ole satunnaisten asioiden seurausta, vaan että niihin voidaan päätyä tekemällä ne tulkinnat, joihin tutkimuksessa on päädytty. Lincoln & Cuban (Metsämuurosen 2006, 200 mukaan) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus koostuu totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta, joita vastaavat luonnontieteellisen tutkimuksen käsitteet olisivat sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Kuitenkin Metsämuurosen (2006, 201) mukaan kokemuksen tutkimukseen nämä ovat huonosti sovellettavissa, sillä subjektiivista kokemusta ei voida siirtää toisiin olosuhteisiin tai sen pohjalta tehtyä tutkimusta toistaa eri olosuhteissa. (Metsämuuronen 2006, 200–201.)

Perttula (1995, 102–104) on määritellyt yhdeksän kriteeriä, jotka soveltuvat kaikkeen laadulliseen tutkimukseen, jossa arvioidaan tajunnallisten merkityssuhteiden tutkimuksen luotettavuutta. Näiden pohjalta aion tutkia työni luotettavuutta. Ensimmäiseksi kriteeriksi Perttula määrittelee tutkimusprosessin johdonmukaisuuden, jolla tarkoitetaan loogista yhteyttä tutkittavan ilmiön, tutkimusaineiston hankintatavan, teoreettisen lähentymistavan, analyysimenetelmän ja aineiston raportointitavan välillä. Itse olen pyrkinyt tutkimusprosessia kuvatessani selvittämään käyttämääni teoreettista lähestymistapaa ja analyysimenetelmää. Koska kyseessä on tapaustutkimus, jossa tutkimuksen kohteena on ihmisten kokema subjektiivinen maailma ja sieltä löydetyt merkityssuhteet, mielestäni luonnollinen tutkimusaineiston hankintatapa on haastattelumenetelmä, joka ilmentää autenttisesti tätä kokemusmaailmaa. Aineiston teemoittelu aineistolähtöisesti on johdonmukainen jatke haastatteluille, jotta tutkijan esiymmärryksen ja teorian vaikutus voidaan minimoida. Samasta syystä aineiston raportoinnissa on pyritty haastateltavien oman äänen kuulumiseen, jotta se ikään kuin ”puhuisi puolestaan”. (Perttula 1995, 102–104.)

Toisena kriteerinä Perttula nostaa esille tutkimusprosessin kuvauksen ja perustelut kaikille vaiheille, joita prosessissa on ollut. Lukijan tulee pystyä hahmottamaan tutkimusprosessin kokonaisuus. Tämän olen tuonut esille tutkimusta kuvatessani. Kolmantena kriteerinä on aineistolähtöisyys, joka tässä tutkimuksessa on mielestäni hyvin havaittavissa. Aineiston analysointi on tapahtunut aineistosta lähtöisin, sieltä nousseet teemat on nostettu esiin analyysivaiheessa ja vasta myöhemmin pohdittu niiden yhteyttä teoriaan, jos mahdollista. Neljäntenä Perttula määrittelee kontekstisidonnaisuuden, joka tarkoittaa sitä, että tutkittavat kokemukset on ymmärrettävä osana

laajempaa ihmisen ulkopuolista kokonaisuutta ja hänen omaa koettua maailmaansa. Olen pyrkinyt välittämään jokaisesta haastateltavasta mahdollisimman kokonaisen kuvan, jossa tulisivat esille ne lähtökohdat, joista kukin tarinaansa kertoo. Aineiston analyysissa tähän on kiinnitetty huomiota tekemällä lainauksista riittävän laajoja kattamaan koko sen kokonaisuuden, johon haastateltavat ovat kommenttinsa tarkoittaneet. (Perttula 1995, 102–104.)

Viidentenä kriteerinä on arvioitavan tiedon laatu, jonka Perttula määrittelee niin, että vaikka tutkimuksesta saatava tieto on yksittäisissä kokemuksissa ja tapahtumissa, voidaan niistä saada selville myös yleistettävissä olevaa tietoa. Tässä tutkimuksessa kuvattua koulupolkua ei voida sinänsä yleistää koskemaan mitään vastaavaa ilmiötä, mutta tutkimuksesta saadut tulokset voidaan nähdä yleisinä linjoina, joita erityisopetuksen toteuttamisessa on. Kuudentena kriteerinä Perttula esittää metodien yhdistämisen, ja seitsemäntenä tutkijayhteistyön. Tutkimuksessa ei ole käytetty useampaa metodia eikä myöskään tutkijayhteistyötä, joskaan nämä eivät Perttulan mukaan ole ehdottomia luotettavuuden kriteereitä tai parantajia, mutta niiden merkitystä voidaan perustella tarvittaessa. (Perttula 1995, 102–104.)

Kahdeksantena tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä Perttula esittää tutkijan subjektiivisuuden, joka tarkoittaa tutkimusraportissa näkyvää tutkijan reflektointia ja analysointia tutkimuksen eri vaiheissa. Kuten fenomenologisesti pohjautuvaan tutkimukseen kuuluu, olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt tutkijana erittelemään niitä taustasitoumuksia, joita minulla on tutkittavaan ilmiöön ollut, jotta se helpottaisi tekemieni tulkintojen ymmärrettävyyttä. Tutkimuksen vastuullisuus on viimeinen ja yhdeksäs Perttulan asettama kriteeri ja pyrin nyt arvioimaan sitä. Olen suorittanut tutkimuksen niin kuin se raportoinnista näkyy ja tehnyt sen vastuullisesti ajatellen niin teoreettista taustaa mikä tutkimuksella on, jotta se olisi mahdollisimman kattava, kuin myös kuvaamalla aineiston tarkasti ja monipuolisesti väärinymmärrysten välttämiseksi. Viimeiseksi tekemäni johtopäätökset on tehty esitellyn aineiston pohjalta noudattaen sitä tietämystä mikä minulla tällä hetkellä on aiheesta. (Perttula 1995, 102–104.)

Lähdeluettelo

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Ehlers, S. & Gillberg, C. 1998. Aspergerin syndrooma: yleiskatsaus. Helsinki: Suomen autismiyhdistys.

Emmanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregaatio. Teoksessa Murto P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inkluusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS -kustannus.

Erkkilä, R. 2005. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys -Tulkinta -Ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gillberg, C. 1999a. Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Gillberg, C. 1999b. Nörtti, Nero vai normaali? Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: Atena: PS -viestintä.

Hautamäki J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Halvorsen, A. T. & Sailor, W. 1990. Integration of students with severe and profound disabilities: A review of research. In Gaylord-Ross, R. (ed.) Issues and research in special education. New York: Teachers college press.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS -kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1999. Integraatiosta inklusiiviseen kouluun -utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – onko inkluusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Ikonen, O. & Ojala, T. 2002. Johdantoa. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ikonen, O. & Suomi, A. 1998. Autismi: Esiintyvyys ja käyttäytyminen. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) Autismi: teoriasta käytäntöön. Jyväskylä: Atena.

Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Murto, P. (toim.) Yhteinen koulu kaikille – onko inkluusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback S. 1997. Rationale for inclusive schooling. In Stainback, W. & Stainback, S. (ed.) Inclusion. A guide for educators. Baltimore (Md.): Brookes.

Kivirauma, J. 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS -Kustannus.

Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden laitos: Julkaisusarja B13.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen P. 2003. AD/HD nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: PS -Kustannus.

Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2004. MBD ja ADHD. Diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Vehmas, S. (toim.) POIKKEAVA vai erityinen? Jyväskylä: Atena.

Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen normaaliryhmiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inkluusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS -Kustannus.

Naukkarinen, A. 2001. Oppiva koulu oppilaan yksilöllisyyden kohtaajana. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Helsinki: Dialogia.

Patton, M. Q. 2001. Qualitative research and evaluation methods (3th edition). Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perusopetuslaki § 17. Saatavilla www-muodossa URL: http://www.finlex.fi (Luettu 19.11.2006.)

Pietiläinen, E. 1998. Kokonaisnäkemystä vammaisten lasten palveluihin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., Vehmas, S. (toim.) POIKKEAVA vai erityinen? Jyväskylä: Atena.

Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration. In Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (ed.) Life History and Narrative. The Falmer Press: London.

Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste- von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS -Kustannus.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 1996. Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. Exceptional children, 63, 59–74.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tilastokeskus. 2006. Saatavilla www-muodossa URL: http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2005/erop_2005_2006-06-15_tie_001.html. (Luettu 29.11.2006.)

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

UN. 1994. The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities. Saatavilla www-muodossa URL: http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm. (Luettu 6.6.2007.)

UNESCO. 1994. Final report, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Saatavilla www-muodossa URL: Http://www.unesco.org. (Luettu 6.6.2007.)

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inkluusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T.(toim.) Inkluusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS -Kustannus.

Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. Second Edition. London: Sage.