

KEHITYSVAMMAISEKSI DIAGNOSOITUJEN NUORTEN SOSIAALINEN POSITIO TUETUSSA AIKUISOPISKELUSSA

Johdanto

Väitöskirjaan ”Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla” pohjautuvassa artikkelissa tarkastellaan, millä tavoin kehitysvammaiseksi diagnosoitujen nuorten sosiaalinen positio rakentui heidän itsensä sekä heidän vammattomien opiskelijatovereidensa ja opettajiensa tulkitsemana inklusioon pohjaavassa tuetun aikuisopiskelun kouluyhteisöissä. Neljälle kehitysvammaiseksi diagnosoitulle nuorelle laadittiin Kampus-ohjelmassa yksilöllinen opetusohjelma, johon kuului yliopisto-opintoja yliopistossa, ammattikoulussa ja sosiaalialan oppilaitoksessa.

Aineistoa kerättiin etnografisena tapaus-tutkimuksena osallistuvaa havainnointia, haastatteluja, sosiogrammeja, verkostokarttoja ja vapaamuotoisia kirjoitelmia kokoamalla. Nuorten sosiaalinen asema jakaantui neljään prosessinomaiseen tyyppiin, joita olivat tavallinen oppilas, autettu oppilas, näkymätön oppilas ja erilainen ja erityinen oppilas. Kaksi oppilasta neljästä joutui näkymättömän position jälkeen erityisen ja erilaisen positioon. Artikkelin pohjaksi valittiin typologioiden rakentuminen, sillä se kuvaa keskeisesti kehitysvammaiseksi diagnosoitun henkilön muuttuvaa statusta ja sosiaalisen aseman jäsentymistä inklusiivisessa oppimisympäristössä. Typologiat kuvaavat, miten inklusioprosessien ehdot tulevat näkyviin. Tutkimus tuottaa tietoa vammaisten nuorten asettumisesta inklusiivi-

seen kouluyhteisöön ja opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden laadusta.

Tässä artikkelissa selvitetään, millainen on kehitysvammaiseksi diagnosoitujen oppilaiden sosiaalinen positio inklusiivisessa oppimisympäristössä. Aineisto koostuu yli vuoden kestävästä etnografisesta havainnoinnista, haastatteluista, kirjoitelmista, sosiogrammista ja verkostokartoista.

Artikkeli etenee siten, että aluksi esitellään työn teoreettista taustaa: inklusiosta ja etnometodologiasta käytyä keskustelua sekä metodologisia valintoja. Tämän jälkeen esitetään typologiat aineisto-otteiden avulla ja analysoidaan mitä merkityksiä sosiaalisten positoiden rakentumiseen liittyy.

Artikkelin tutkimustehtävä on empiirisesti selvittää, millainen on kehitysvammaiseksi diagnosoitujen oppilaiden sosiaalinen positio inklusiivisissa kouluyhteisöissä. Tutkimuksessa tarkastellaan empiirisen aineiston avulla, miten sosiaaliset positiot rakentuvat ja mitkä ovat positoiden ehdot. Tutkimukseen on valittu neljä 17–35-vuotiasta kehitysvammaiseksi diagnosoitua oppilasta, jotka opiskelivat Kampus-ohjelmassa. Kampus-ohjelma on alkuperältään kanadalainen ja se replikoitiin Suomeen. Tutkimuksen tavoitteena on kattavan empiirisen aineiston valossa esittää etnografisesti ja etnometodologisesti tuotettu kuvaus tarkasteltavien henkilöiden aseman jäsentymisestä koulun sosiaalisissa tiloissa. Inklusion ehdot täytyvät tavallinen oppilas

-positiossa, jossa kuvastuu vastavuoroisuutta ja myönteisiä asenteita kehitysvammaiseksi diagnosoitua oppilasta kohtaan. Liittyminen merkitsee ryhmäjäsenyyttä, joka on aivan keskeinen sosiaalisen inklusion mittari.

Kansainvälinen keskustelu inklusiosta on vireää ja sosiaalista inklusiota on tutkittu monesta eri näkökulmasta (Hughes & Carter 2008; 59-63; Carter, Cushing & Kennedy 2009, 7-15). Tutkimuskentällä käydään vilkkaasti keskustelua siitä, miten kehitysvammaiseksi diagnosoidut nuoret osallistuvat koulu-elämään (Meyer ym. 1998, 189-218). Monet tutkimukset kertovat vammaisten ihmisten sosiaalisen aseman olevan varsin ristiriitainen ja monista rooleista koostuva. Roolit vaihtelevat tasavertaisesta ulkopuoliseen (Park ym. 1998, 229-331). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan neljän kehitysvammaiseksi diagnosoidun oppilaan sosiaalista asemaa Kampus-ohjelman inklusiivisissa kouluyhteisöissä. Tutkimuksen kohteena ovat kehitysvammaiseksi diagnosoidut nuoret, heidän vanhempansa, nuorten opiskelijatoverit ja opettajat kouluyhteisöissä.

Etnometodologian anti sosiaalisten positioiden tulkitsemiseen

Etnometodologia on sosiologinen suuntaus, jossa tarkastellaan yksilöiden arkielämässään noudattamia sääntöjä (Kuusela 2005, 145). Harold Garfinkelin etnometodologialla tarkoitetaan englanninkielisin sanoin ethnomethodology tavallisten ihmisten arkipäivän tuottamisen metodien tutkimusta (Garfinkel 1967, 1; Suoninen 2001, 365). Bogdan & Biklen (1982, 40) kuvaavat etnometodologian olevan tapa tutkia ihmisten välistä sosiaalista elämää.

Etnometodologiassa tarkastellaan, miten ihmiset luovat ja ymmärtävät sosiaalisen elämänsä (Bogdan ja Biklen 1982, 49). Tässä tutkimuksessa käytetään etnometodologiaa siksi, että sen avulla voidaan ymmärtää selkeämmin, miten ihmiset luovat ja ymmärtävät Kampus-opiskelijoiden sosiaalisen position. Ihmiset eivät ole tietoisia siitä, miten he toimivat eri tilanteissa. Etnometodologia auttaa tarkastelemaan inhimillistä yhteistoimintaa ja odotuksia, joita yksilöt asettavat toistensa toi-

minnalle ja toimintansa ymmärrettävyydelle.

Etnometodologia on kiinnostunut siitä, miten sosiaalinen järjestys toteutuu ja miten ihmiset näkevät, selittävät ja kuvaavat sosiaalisen järjestyksen (ten Have 2004; Bogdan ja Biklen 1982). Etnometodologiaan myös kuuluu merkityksen kontingentti luonne, johon kuuluu sosiaalisen todellisuuden tulkittu ja konstruoitu luonne. (Heritage 1996, 16; Garfinkel 1967, 11.) Toimijan tilanteenmäärittelyn tueksi tulivat Garfinkelin käsitteet selonteko (account) ja selostettavuus tai selontekovelvollisuus (accountability) (Heritage 1996, 16). Selontekovelvollisuus tarkoittaa sitä, että vuorovaikutustilanteissa ihmiset ovat velvollisia selittämään toimintaansa toisille (Lilja 2007, 149). Todellisuuden ylläpitoon vaikuttaa toiminnan ristiriitaisuus ja tätä taustaa vasten opiskelijoiden tulisi herkästi kyetä huomioimaan yhteisön säännöt, osata mukautua niihin, soveltaa niitä ja noudattaa niitä aktiivisina toimijoina. Järkeillessään ja sovitellessaan sääntöjä joustavasti opiskelija toimii refleksiivisesti. Tulkitsemme ja teemme tulkintoja kontekstissa, joissa olemme.

Inklusio tukimallin lähtökohtana

Suomi on sitoutunut vuonna 1994 osallistavan koulutuksen tavoitteeseen Yhdistyneiden kansakuntien (YK) Salamancan julistuksessa, joka tarkoittaa erityisopetuksen järjestelyjen kehittämistä inklusiivisempaan suuntaan (UNESCO 1994). Sopimuksen vaikutukset on nähtävissä perusopetuslaissa ja opetussuunnitelmien perusteissa (Erityisopetuksen strategia 2007). Niin erityisopetuksessa kuin yleisopetuksessakin ajattelun olisi siirryttävä oppilaiden ”ongelmien” tarkastelusta koulun ja opetuksen oppilaille tuottamien esteiden tarkasteluun (Väyrynen 2001). Inklusiivisen koulun ajatus perustuu yhdistyneeseen koulujärjestelmän ideaan eli kaikkien oppilaiden opetuksen yksilöllistämiseen samassa koulussa heterogeenisissa opetusryhmissä ja nuoremmilla oppilaille omassa lähikoulussa (Downing & Eichinger 1996; Goetz 1995, 3; Hughson 2006, 30).

Inklusio (Inclusive Education) pohjautuu

tukimalliin (Support paradigm), joka on kehitetty ja omaksuttu vammaisliikkeen omis-
sa piireissä Yhdysvalloissa 1980-luvulla (Mo-
berg 1998, 140). Avohuoltomallin seuraajaksi
syntynyt tukimalli lähtee yksilödiagnoosien
sijaan yksilön tukitoimien määrittelystä (ks.
AAIDD 2010, 105). Tukiparadigman lähtökoh-
tana on leimaavan kehitysvammadiagnoosin
purkaminen. Mallissa henkilöä kuvataan yksi-
lönä hänen luonteensa ja vahvuuksiensa poh-
jalta. Henkilön liittymistä yhteisöön tuetaan
yksilöllisillä tukitoimilla ja tuen käsite onkin
tukimallin ydinkäsite (Saloviita 1997 ym. 51;
Hughes & Carter 2008, 42). Tuella tarkoitetaan
erilaisia palveluja, teknisiä apuvälineitä, luon-
nollista tukea (ystävät ja sosiaaliset suhteet),
toiminnan mukauttamista ja yksilön henki-
lökohtaisia voimavaroja (Saloviita 1997, 55;
AAIDD 2010, 204-207).

Yhteisöön liittymiseen tarvitaan vastavuo-
roisia ja myönteisiä sosiaalisia suhteita mui-
den yhteisön jäsenten kesken. Sosiaaliset suh-
teet toimivat luonnollisina tukitoimina yhtei-
söön liittymisessä (Bradley 1994, 23; Saloviita
1997, 54; Carter ym. 2009, 39). Sosiaalisten
suhteiden merkitys ja tärkeys on jokaisen yk-
silön elämän kulmakivi (AAIDD 2010, 140).

Kampus-ohjelma Suomessa

Suomalainen Kampus-ohjelma rakennettiin
kanadalaisen Albertan yliopistossa kehitetyn
On Campus -ohjelman pohjalta (ks. Uditsky
ym. 1988). Ohjelma perustuu inklusion mu-
kaisiin käytänteisiin. Kampus-ohjelma toimi
Kuhankosken erityisammattikoulun yhtenä
linjana ja siinä opiskeli vuosien mittaan yhe-
teensä 15 opiskelijaa (Saloviita 2000, 32-33).
Hallinnollisesti Kampus-opiskelijat olivat Ku-
hankosken erityisammattikoulun opiskelijoita,
mutta he eivät opiskelleet erityisammattikou-
lussa, vaan inklusiivissa kouluyhteisöissä.
Kaikille nuorille tehtiin MAPs (Making Ac-
tion Plans), joka on yksi tulevaisuudensuun-
nittelun muoto (Pearpoint, Forest & O'Brien
1996, 68-77; Janney & Snell 2006, 63-64).
MAPsin avulla etsittiin nuorten vahvuudet ja
mielenkiinnonkohteet, joiden pohjalta heille
etsittiin sopivat kouluyhteisöt. Opiskelijat va-

littiin ohjelmaan heidän vanhempiansa toi-
veesta, koska he halusivat lastensa opiske-
levan yhdessä vammattomien ikätovereiden
parissa. Kampus-ohjelman avulla kokeiltiin
tukimallin mukaisia työtapoja suomalaisessa
koulukontekstissa ja tarkasteltiin sosiaalisen
inklusion rakentumista (Saarinen 1994; Saa-
rinen 2012; Saloviita 2000). Perustana toimin-
nassa on ollut YK:n yleiskokouksen vuosina
1993 hyväksymät yleisohjeet, joissa korosta-
taan vammaisten ihmisten yhdenvertaisuutta
vammattomiin nähden ja sitä, että vammais-
ten ihmisten koulunkäynti tulisi järjestää ta-
vallisissa kouluissa yhdessä vammattomien
oppilaiden kanssa.

Aineisto ja analyysi

Artikkelin tutkimustehtävänä on analysoida,
millainen on Kampus-opiskelijoiden sosiaa-
linen positio inklusiivisissa kouluyhteisöissä.
Tutkimuksessa analysoidaan Kampus-opis-
kelijoiden sosiaalista positiota heidän itsen-
sä, vanhempiansa, opiskelijatovereidensa ja
opettajiensa kuvausten pohjalta. Tutkimuksen
tarkoituksena on tuottaa tietoa, miten voidaan
edistää oppimisen esteitä kohtaavien oppilai-
den myönteistä sosiaalista positiota inklusiivi-
sissa kouluyhteisöissä.

Tutkimuksessa on mukana neljä kehitys-
vammaiseksi diagnosoitua opiskelijaa. 17-vuo-
tias Maria opiskeli pysyvässä ryhmässä vaate-
tusalin linjalla ammattikoulussa, 24-vuotias
Tuomas vaihtuvissa ryhmissä liikuntatieteiden
laitoksella yliopistossa, 35-vuotias Linnea so-
siaalialan oppilaitoksessa vaihtuvissa ryhmissä
ja 20-vuotias Emilia opettajankoulutuslaitok-
sella ja sosiaalialan oppilaitoksessa vaihtuvis-
sa ryhmissä. Emilia ja Maria ovat opiskelleet
mukautetun oppimäärän mukaisesti, Linnea
käynyt koulunsa harjaantumisopetuksessa ja
Tuomas dysfasiaopetuksessa.

Tutkimus nojautuu kvalitatiiviseen tutki-
musperinteeseen. Tutkimuksen ontologisenä
lähtökohtana on sosiaalinen konstruktionis-
mi, joka painottaa opiskelijan aktiivista roolia
ja vuorovaikutuksellisuutta oppimistilantees-
sa (Berger & Luckman 1994, 207-212). Tut-
kimus pohjautuu soveltavasti etnometodolo-

giseen kouluetnografiaan, joka on toteutettu tapaustutkimuksena. Kyseessä on monitapausasetelma (multicase studies) ja tapauksia on neljä (Bogdan ja Biklen 1982, 69; Yin 1993).

Tutkimusaineiston ovat keränneet kirjoittajan lisäksi erityisopettaja, ohjaaja, kaksi erityispedagogiikan maisteriopiskelijaa ja kolme sosiaalialan opiskelijaa, joista käytetään näytteissä nimilyhenteitä. Kampus-opiskelijoita seurattiin puolesta vuodesta puoleentoista vuoteen heidän kouluyhteisöissään. Aineistonkeruumenetelmänä oli etnografinen havainnointi, josta kirjoitettiin havainnointipäiväkirjaa ja memoja. Tämän lisäksi opiskelijatovereiden näkemyksiä tutkittiin käyttämällä havainnointitilanteen ulkopuolella informatiivista keskustelua, jotka nauhoitettiin ja litteroitiin. Opiskelijatoverit kirjoittivat vapaamuotoisia kirjoitelmia kaikkiaan 42 kappaletta. Näissä he kuvasivat Kampus-opiskelijoiden sosiaalista asemaa luokkayhteisössä. Nämä kirjoitettiin puhtaaksi omiksi tiedostoikseen. Kampus-opiskelijoita haastateltiin Saloviidan (1995) OVAALI-haastattelun avulla muikaillusti ja ne nauhoitettiin ja litteroitiin. Tämä aineisto antaa kuvan siitä, miten kehitysvammaiseksi diagnosoidut nuoret itse määrittivät suhteensa toisiin kouluympäristöissä. Ryhmissä tehtiin sosiogrammisia mittauksia, joissa Kampus-opiskelijoiden sosiaalista tilaa selvitettiin opiskelijaryhmissä (Moreno 1960). Verkostokarttojen avulla selvitettiin Kampus-opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden rakentumista koulukontekstissa puolen vuoden välein ja karttoja verrattiin toisiinsa. Opettajien haastatteluja oli yhteensä 26, jotka litteroitui-
na ovat 52 sivua.

Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä (Polit & Beck 2008). Aineisto luettiin useita kertoja läpi kokonaiskuvan hahmottamiseksi ”reading rereading” (ks. Delamont 1992; Merriam 1988). Tämän jälkeen analyysissa etsittiin vastauksia tutkimustehtävään. Aineisto koodattiin. Leveään marginaaliin kirjoitettiin vaikutelmia ja havaintoja, teemoja, mielipiteitä ja ideoita. Memoja käytettiin analyysin tukena. Ne sisälsivät muun muassa huomioita kenttätyöstä (Lofland & Lofland 1984, 193). Memot ja koodit muodostivat vä-

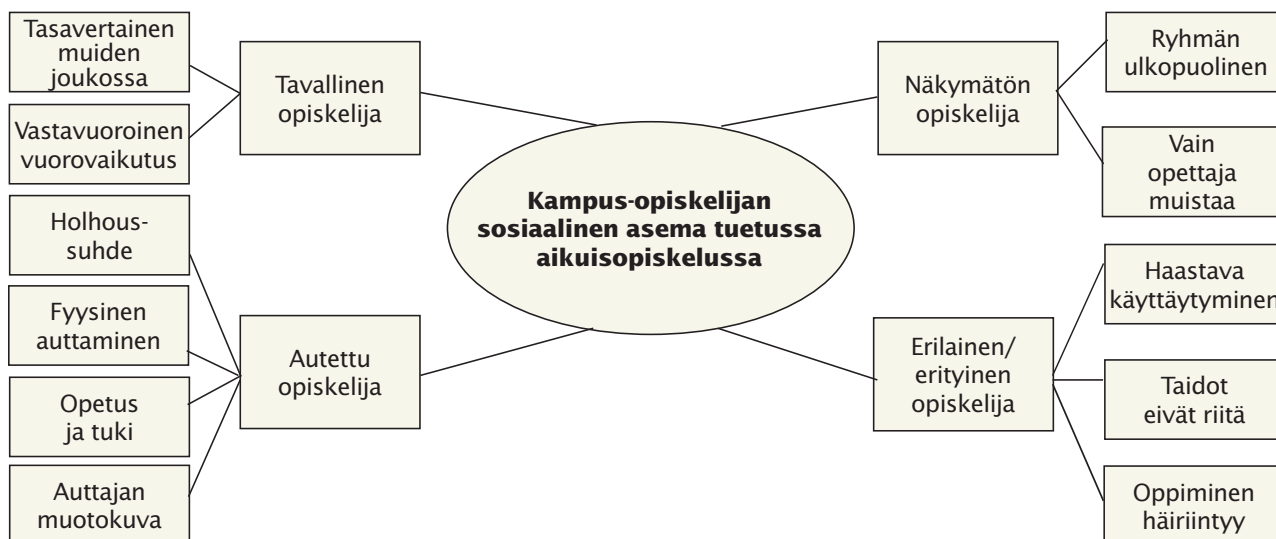
lineet, joilla hallittiin tutkintaprosessia. Näistä syntyi merkitystulkinta eli tämän tutkimuksen kohdalla typologiat ja teemat (Strauss & Corbin 1990, 67). Esiintymistiheydet kategorioista laskettiin ja yhdisteltiin vielä harvemmiksi pääluokiksi.

Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytössä olivat Linconin ja Guban (1985, 290) käyttämät luotettavuuskriteerit, joita ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. Vastavuutta kuvasi se, että koulukontekstit olivat tutkijoille entuudestaan tuttuja ja sekä pitkä tutkimusjakso että perehtyminen tutkittaviin ja kouluyhteisöihin lisäsivät kokonaiskuvan hahmottamista tutkittavasta ilmiöstä (Bogdan ja Biklen 1982). Kirjoittajalla on aikaisempaa kokemusta opiskelijan ja opettajan positiosta kyseisissä kouluissa. Siirrettävyyden takaamisessa tutkimuksessa on käytetty rikasta kuvailua tulkinnan helpottamiseksi ja sijaiskoke-
muksien tarjoamiseksi. Tutkimuksen kulussa tapahtui vaihtelua ja tutkijoiden havainnointitaidot kehittyivät tutkimuksen edetessä (vrt. Tynjälä 1991). Tutkimus sisälsi triangulaation muodoista aineisto- ja menetelmätriangulaation. Aineistotriangulaatio tarkoittaa, että aineistoa kerätään useilla eri menetelmillä ja eri lähteistä. Denzin (1978) mukaan eri aineistojen triangulaatioilla voidaan menetelmästä saada irti sen koko hyöty. Menetelmätriangulaatio merkitsee sitä, että tutkimuskohdetta tutkitaan eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä. Menetelmien välisen triangulaation idea on se, että yhden menetelmän heikkoudet voidaan peitota toisen menetelmän vahvuuksilla (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 24). Kampus-opiskelijat ja heidän perheet myönsivät tutkimusluvut. Anonymiteettisuoja huomioitiin tutkimuksen eri vaiheissa.

Kampus-opiskelijoiden sosiaalisen position rakentuminen

Kampus-opiskelijoiden sosiaalinen positio voidaan jäsentää neliluokkaiseksi typologi-



Kuva 1. Typologiat teemoineen

aksi (kuva 1). Opiskelijat olivat aluksi Kampus-ohjelmassa tavallisia, autettavia, näkymättömiä ja erityisiä opiskelijoita. Tyyppien välillä oli ajallinen suhde. Sosiaaliset positiot elivät koulutuksen kuluksa. Kaikki oppilaat olivat aluksi tavallisia ja heidät otettiin myönteisesti vastaan luokkayhteisöön. Vähitellen oppilaiden erityisyys alkoi hahmottua muille opiskelijoille. Opiskelijat ottivat hoi-vaajan suhteen Kampus-opiskelijoihin. Tavallisen asemasta siirryttiin autetun asemaan. Keskinäisten suhteiden symmetriat alkoivat tässä vaiheessa muuttua. Kampus-opiskelijoiden ja muiden välille alkaa rakentua kitkaa ja he jäävät yksikseen vailla sosiaalista vuorovaikutusta muiden oppilaiden kanssa. Näin Kampus-opiskelijat alkoivat siirtyä näkymättömän positioon. Tämä oli tila, johon Linnea ja Emma jäivät. Tuomaksen ja Marian asemat kehittyivät toisin. Alussa he olivat tavallisia ja autettuja. Näkymättömän positio tarkoitti heidänkin kohdallaan ryhmien ulkopuolelle jäämistä. Lopulta molemmat päätyivät erityisen positioon, joka oli sosiaalisista asemista kielteisien. Erityisen positiossa rakentui vahvasti kitkainen suhde muihin opiskelijoihin, jotka kokivat, että oppiminen luokassa häiriintyi ja että Kampus-opiskelijan taidot eivät riitä opetuksessa vaadittuun. Kampus-opiskelijan haastava käytös loi jännitteisen suhteen muihin opiskelijoihin.

Tavallinen oppilas

Kampus-opiskelijat olivat aluksi tavallisia oppilaita. Näitä havaintoja löytyi kaikkien aineistoista, mutta vähiten Emilian aineistosta opettajankoulutuslaitokselta. Toisena opiskeluvuonna Maria sai alusta saakka tavallisen oppilaan position. Toisena opiskeluvuotena ryhmä muuttui ja ryhmässä esiintyi segregaatiota. Siinä opiskeli viisi mukautetun oppimäärän käynnyttä nuorta, joista muodostui luokan yksi alaryhmä.

Opiskelijatoverit ottivat aluksi Kampus-opiskelijat myönteisesti vastaan, tervehtivät heitä ja kohtelivat heitä kuten muitakin. Oppilastoverit, joilla oli kokemusta vammaisista ihmisistä, pitivät Kampus-opiskelijoita tavallisina oppilaina. Myönteisillä aiemmilla kokemuksilla oli merkitystä sosiaalisen inklusion rakentumiselle. Tavallisen oppilaan positio edisti Kampus-opiskelijoiden yhteisöön liittymistä, itsetunnon vahvistumista, itsenäisyyttä, kyvykkyyttä, uskoa omiin taitoihin ja samoja osallistumismahdollisuuksia ja samanlaisen palautteen saamista (vrt. Amado 1993, 279). Kampus-opiskelijat saivat osaksensa arvontaa.

Tasavertaista kohtaamista esiintyi luokissa, ruokalassa, kahvilassa ja käytävillä. Herkuttelut käytävillä, nimikirjoitusten etsiminen ja käytävillä kuljeskelu ilman aikatauluja ra-

kentuivat kohtaamiselle. Kampus-opiskelijat kohtasivat molempien sukupuolien edustajia yhtä tasavertaisesti.

Ryhmään pääsyä edistivät Kampus-opiskelijoiden kyvykkyys ja lahjakkuus. Mitä paremmin he osasivat ja käyttivät taitojaan, sitä myönteisemmin heidät otettiin vastaan. Nämä tekijät vaikuttivat luokkatovereiden päättelyprosessiin. Kampus-opiskelijoiden vahvuksiensa esiin nostaminen MAPs-työskentelyn avulla tuotti alussa tulosta. Kampus-opiskelijoiden henkilökohtaiset piirteet, kuten huumori, vitisit, yhteiset puheenaiheet urheilusta, eläimistä, toisesta sukupuolesta, small talk, nimimuisti, pukeutumiskoodi sekä sosiaaliset ja akateemiset taidot edistivät myös yhteisöön pääsyä. Näillä tekijöillä he operoivat yhteisöissä. Nämä olivat myös opiskelijatovereiden päättelyprosessien havaintotekijöitä, joita yhteisössä käytettiin interaktiossa seuraavien päättelyiden rakentamiseen. Myös Meyer ym. (1998, 207) kuvasi tutkimuksessaan huumorin olevan seikka, joka näyttäytyi heidän löydöksissään vastaavan kaltaisessa tyyppissä, jota he kutsuvat ”Just another kid/student”. Martin ym. (2010, 66) korostavat, että nuorten tulisi osata erilaisia taitoja menestyäkseen vammattomien opiskelijoiden kanssa. Oheisessa näytteessä liikunnan opiskelija kuvaa Tuomaksen taitoja.

Minna: No kerro, minkälainen Tuomas on kurssikaverina?

Haastateltava: No, Tuomas on mitä mainion kurssikaveri että sanotaan että se on erittäin rento ja huuli lentää koko ajan ja sanotaan että kaverina niin ei voi niin kun moittii mitään ja se mikä hämmästyttää, niin heti ensimmäisellä tapaamisella niin tota noin hän oppis kaikkien nimet suurin piirtein että mulla ittelläni esimerkiksi oli...kesti varmaan lähes puol vuotta ennenkuin mä opin näitten kanssaopiskelijoiden nimet, mutta Tuomas muisti niinku heti ja se anto tosi hyvän vaikutuksen että tota kai, että muistaa nimen ja näin.

(MS/H/M/L1604)

Tutkimuskirjallisuudessa kirjoitetaan paljon vastavuoroisuudesta vammaisten ja vam-

mattomien ihmisten kesken (Grenot-Scheyer ym. 1998). Tätä oli selkeästi havaittavissa tässä tyyppissä. Se oli koko kohtaamisen perusta. Vastavuoroisuus ilmeni toisen huomiointina, tervehtimisellä, vuorovaikutuksena ja kaikkia näitä oli nähtävissä tässä tyyppissä. Opiskelijatoverit näkivät myös Kampus-opilaiden taidot ja vahvuudet ja käyttäen niitä kohtaamisten pohjana. Vastavuoroisuus oli yksi etnometodologian ilmentymä. Vastavuoroisuus oli toimijoille yksi keino ylläpitää ja järjestää omaa sosiaalista todellisuuttaan.

Autettu oppilas

Autetun oppilaan positio jakautui neljään teemaan, joita olivat holhoussuhde, fyysinen auttaminen, opetus ja tuki sekä auttajan muotokuva. Holhoussuhteella tarkoitettiin sitä, että opiskelijatoverit pitivät, hyvää tarkoittaen, Kampus-opiskelijaa ”hellittävänä”: häntä hoivattiin, hellittiin ja hänestä huolehdittiin monella tavalla. Tyyppi perustui positiiviseen kohtaamiseen, joka näkyi kuvaajien ilmaisuissa ja käsityksissä. Hoiva nähtiin tärkeäksi tehtäväksi yhteisössä ja siihen liittyi vahva vastuun tunne (Kalliopuska 1995). Kampus-opiskelijasta haluttiin pitää huolta ja hänen asemansa nähtiin tärkeänä. Yhteisön jäsenet olivat ymmärtäneet auttamisen merkityksen ja sisäistäneet vastuunormin auttamisessa. Huolenpidon avulla opiskelijatoverit lisäsivät luokkaan sosiaalista järjestystä huomioiden sen, että myös Kampus-opiskelija otetaan mukaan tähän yhteiseen järjestykseen. Tällä tavoin he myös rakensivat sosiaalista todellisuuttaan - auttajan ja autetun kulttuuria.

Aineistossa kuvattiin paljon fyysistä auttamista, varsinkin Linnean aineistossa. Linnea tarvitsi tiivistä tukea ja haastoi luokkatoverinsa auttamaan ja tukemaan häntä. Hän tarjosi luokkatovereilleen ohjaustilanteita omalla avuntarpeellaan. Auttaminen oli luonnollinen osa Linnean kohtaamista. Kaikki auttamisen puolet (emotionaalinen, moraalinen ja kognitiivinen tuki) näyttäytyivät Linnean auttamistilanteissa, eivätkä ne olleet eroteltavissa toisistaan. Seuraavassa näytteessä Linnea rikkoi luokan sosiaalista järjestystä, koska ei osannut

päätellä käsien pesun tarvetta. Hänellä ei ollut tähän tilannetajuutta. Järjestys palautui, kun hänet vietiin lavuaarille käsien pesuun.

Linnean käytös muuttui (vaivautuneeksi, hermostuneeksi), kun Pia siirtyi kauemmas (liikendintä tuolilla, sormien naputus pöytään). Hän osallistui ympäristössä tapahtuvaan keskusteluun vain seuraamalla tapahtumia. Tehtävien jaossa opiskelija sen kummemmin neuvoja saamatta antoi myös Linnealle työtehtävät. Käsien pesulle hän ei mennyt opiskelijan kehoituksista huolimatta, kunnes toinen opiskelija meni ja otti kädestä kiinni sekä ohjasi Linnean lavuaarin ääreen käsien pesussa. (TW/PK/S/2609)

Opiskelijatoverit opettivat kaikkia Kampus-opiskelijoita luonnollisina tukitoimina. Opiskelijatoverit roolimalleina edistivät Kampus-opiskelijoiden taitojen vahvistumista ja he saivat monia itsetuntoa kohottavia kokemuksia. Opiskelijatoverit tukihenkilöinä olivat Kampus-opiskelijoille niitä ihmisiä, joiden varassa he opiskelivat yhteisössä.

Näkymätön oppilas

Kaikki Kampus-opiskelijat saivat näkymättömän position eikä avoimella tai suljetulla ryhmällä ollut tähän vaikutusta. Näkymättömän position liittyi kaksi teemaa. Näitä olivat ”ryhmän ulkopuolisuus” ja ”vain opettaja muistaa”. Kampus-opiskelijaa ei mainittu ryhmän jäseneksi sosiogrammitauksissa. Pysyvässä ryhmässä Maria mainittiin jäseneksi, mutta hänen kanssaan ei haluttu olla vuorovaikutuksessa. Havainnot kertovat siitä, että Kampus-opiskelijoita syrjittiin ja he olivat täysin ulkopuolisia. Myös Eriksson (2008, 13) tuo esiin tutkimuksessaan, että kehitysvammaisiksi diagnosoidut henkilöt jäävät ulkopuoliseksi, usein sen vuoksi, ettei heillä ole valtaa itseään koskevissa asioissa.

Ulkopuolisuus lisäsi kehitysvammaisiksi diagnosoitujen nuorten itsestimulaatiota. Kampus-opiskelijoita haittasi olennaisesti se, etteivät he enää saaneet apua ja tukea. Nä-

kymättömyys laski heidän positiotaan ihmisenä, teki heidän osattomiksi: he eivät nauttineet vuorovaikutuksesta, hyödyistä, teoista ja toiminnoista. Kampus-opiskelijat olivat yksinäisiä ryhmässä. Tukihenkilöinä olevat opiskelijatoverit tai pääasiassa opettaja vetivät Kampus-opiskelijat joukkoon mukaan. Tukihenkilöitä ei ollut kaikissa kouluyhteisöissä ja opettajankoulutuslaitoksella toimitettiin suurimmaksi osaksi opettajan välityksellä. Seuraavassa näytteessä kuvataan palautetta ja reippautta norminvelvoitteena, jota Kampus-opiskelija ei täytä. Ryhmän sosiaalinen järjestys rakentuu näitä ominaisuuksia vasten. Kampus-opiskelija tipahtaa ulkopuoliseksi, koska ei täytä näitä ominaisuuksia.

Kampus-opiskelija oli itse ujo. Itse oottaa uudelta aktiivista mieltä ottaa kontaktia. Kun sitä ei tule, ajattelee, ettei tämä varmasti sitä haluakaan. Antaa sitten olla rauhassa. En tiedä olivatko nuo demomme mitenkään antoisia Kampus-opiskelijalle. Saihan hän tehdä siellä käsilään omia tuotoksia. Sosiaalinen puoli oli niukkaa. Itse ainakin kaipasin palautetta toisilta, kun sitä oli tottunut saamaan yleensä OKL:ssä. Vuorovaikutus Kampus-opiskelijaan tapahtui opettajan kanssa+tukihenkilön.

(MT/A/32/OKL/N)

Näkymätön oppilas -tyyppi edustaa syrjäytymiskehitystä ja nostaa pintaan eksklusiolle tyypilliset tunnusmerkit: poikkeavuus liitetään syrjäytymiskehityksen selitykseksi ja syyksi. Kampus-opiskelijoiden kohdalla oli huomattavissa alaluokkaistumista, sosiaalista syrjäytymistä. Heidän sosiaaliset suhteensa rapautuivat ja kapenivat luokissa ja he erakoituivat luokkayhteisöissä.

Tutkimuksessa oli havaittavissa kaksi polkua, joista ensimmäisessä kuljettiin tavallisesta autetun position kautta näkymättömäksi. Integraatioprosessina tämä voi olla onnistunut, joka päättyi kuitenkin ”yhdessä erikseen” -tilanteeseen eikä siis edustanut inklusiota sanan vahvassa mielessä. Linnea ja Emilia jäivät näkymättömän oppilaan position, johon

vaikutti myös näiden oppilaiden ujous. Sosiaalinen rakenne hylkii ujoutta.

Erilainen ja erityinen oppilas

Toisessa polussa Maria ja Tuomas kulkivat turvallisen, autetun, ja näkymättömän positioiden kautta erityisen oppilaan negatiiviseen positioon. Tuomaksen ja Marian eri tavoin ja eri syistä johtuva ja ilmenevä haastava käytös lisäsi luokkatovereiden tyytymättömyyttä heitä kohtaan ja ulkoisti heidät ryhmästä. Haastava käytös tarjosi opiskelijatovereille mahdollisuuden lisätä kontrollia ja valtaa Kampus-opiskelijaa kohtaan. Marialla oli haastavan käytöksen lisäksi myös ujoutta. Tuomas nähtiin tuttuina ja ryhmä turvallisenä, koska Tuomaksen haastavasta käytöksestä oltiin valmiita rankaisemaan. Ryhmä tarkkaili jäseniään ja rankaisi, jos opiskelijat eivät noudattaneet ryhmän normeja.

Tuomas rikkoi luokkatovereidensa hyvinvointia luokissa ja tätä ryhmä ei kestänyt. Tuomaksen tekemät tihutyöt tunneilla vaikeuttivat kaikkien oppimista. Opiskelijatoverit eivät pitäneet opetuksen eriyttämisestä. Liikunnan opiskelijat olivat kunnianhimoisia urheilijoita, jotka halusivat tulla opetetuiksi. Samoja ilmiöitä nousi esiin Marian kohdalla ammattikoululla. Yhden opiskelijan ”kimpussa hääääminen” merkitsi sitä, että opiskelijatoverit näkivät Kampus-opiskelijan rasitteena ja negatiivisesti.

Opiskelijatoverit arvostelivat Kampus-opiskelijoiden taitoja, jotka eivät heistä olleet riittäviä. Heidän mielestään liikunnan opiskelijoiden ja Kampus-opiskelijan välillä oli suuri älyllinen ero. Opiskelijatovereiden oli vaikea ymmärtää, että Kampus-opiskelijat opiskelivat oman henkilökohtaisen opintosuunnitelman avulla ja heillä oli opinnoissa muita yhteisöön liittymisen tavoitteita.

Tuomas oli riehuva ja aggressiivinen ja hänellä oli henkilökohtainen ART-tekniikan rentoutusohjelma pedagogisena tukitoimena. Maria oli ujo ja vetäytyvä. Ohessa on useita kuvauksia etnometodologisesta tulkinnasta. Tuomas rikkoo norminvelvoitetta ja sosiaalinen järjestys särkyä. Aggressiivisuus sotkee

järjestystä. Tuomaksen sosiaalista järjestystä puolestaan sekoittaa opiskelijan vaatetus, koska mustatakkiset luovat järjestystä Tuomaksen sosiaaliseen tilaan.

Tuomas oli jonkin aikaa mukana, mutta kertoi sitten lähtevänsä vessaan. Häntä ei alkanut kuulumaan ja menin katsomaan, niin hän oli pukuhuoneessa eikä luvannut tulla tunnille, koska olisi halunnut Tiuhosen tunnille mukaan. Hän alkoi hermostua ja pyysimme poikia, että he sanoisivat Tuomakselle, että tulisi pois. Moni poika kävi pyytämässä häntä, mutta ei Tuomas tullut pukuhuoneesta. Sitten yksi tuttu poika tuli sieltä pois ja sanoi, että Tuomas ei hyväksy häntä opiskelijaksi, koska hänellä ei ole mustaa (liikuntalaisten) takkia päällä. Tuomas paiskasi oven kiinni ja oli hermostuneen oloinen. Sanoin Tuomakselle, että nyt pitää lähteä kotiin.

(RP/PK/L/2911)

Epämiellyttävät tilanteet luokissa, kuten liian vaikeaksi koetut oppimistilanteet, lisäsivät haastavan käytöksen syntymistä (Horner (1996). Lukujärjestysmuutokset tai opettaja- ja opiskelijavaihdokset aiheuttivat Tuomaksessa levottomuutta. Tuomas kärsi jonkin verran unen puutteesta. Epilepsia (orgaanisperäinen problematiikka) oli myös yhteydessä haastavaan käytökseen. Tuomaksen haastava käyttäytyminen tarkoitti sekä orgaanisperäistä ongelmaa että ympäristötekijöiden yhteistekijää. Marian tapauksessa haastava käytös oli todennäköisimmin ympäristötekijöiden seurausta.

Johtopäätökset ja pohdinta

Molemmissa poluissa kriittinen vaihe integraation ja inklusion onnistumisen kannalta ei ollut kokeilun alkuvaihe, vaan sitä seuraavat jaksot. Tuloksena tämä viittaa siihen, että inklusioprosessi tarvitsee onnistuakseen tukea pitkän ajanjakson yli. Moninaisten oppilaiden yhteensaattaminen ei riitä, sillä inklusiiviset prosessit eivät käynnisty spontaanisti. Spontaani prosessi pikemminkin johtaa oppilaiden eriytymiseen omiksi ryhmikseen ja

parhaassa tapauksessa ”yhdessä erikseen” -integraatioon. Kielteisessä tapauksessa integraatiota ei tapahdu lainkaan. Inklusiivisen koulutuksen toteutumisen ehtona näyttäisi oleva jatkuva prosessin seuraaminen ja sellaisten pedagogisten toimintamuotojen kehittäminen, jotka mahdollistavat suotuisten ja pysyvien vuorovaikutusprosessien kehittymisen.

Kehitysvammaisiksi diagnosoitujen henkilöiden sosiaalista asemaa inklusiivisessa kouluyhteisössä estivät monet tekijät. Alussa heidät toivotettiin tervetulleiksi. Kontaktit toisiin ikätovereihin koulussa ja vapaa-ajalla olivat vähäisiä, mikä ehkäisi yhteisöihin liittymistä ja tilannetajuisuutta. Tutkimus lisäsi uutta tietoa siitä, miten Garfinkelin tilannetajuisuus on yksi liittymisen ehto. Etnometodologian avulla voitiin selittää, miten sosiaalinen järjestys toimii ja miten ihmiset kuvaavat ja selittävät sosiaalisen järjestyksen (ten Have 2004; Bogdan & Biklen 1982).

Etnometodologisen tulkinnan mukaan Kampus-opiskelijat eivät riittävästi kyenneet pitämään yllä sosiaalista järjestystä luokassa omista edellytyksistään käsin ja ryhmän tasa-vertaisena jäsenenä. He todennäköisesti joutuivat varsin usein tilanteisiin, joissa he käyttäytyivät toisin kuin opiskelijatoverinsa. Mitä enemmän Kampus-opiskelijat järjestivät epäjärjestystä, sitä ulossuljetummaksi he tulivat. Epäjärjestys syntyi eri tekijöistä ja oli monen osatekijän yhteisvaikutusta. Olennaista oli, miten opiskelijatoverit näkivät todellisuuden ja miten he asemoivat Kampus-opiskelijan siihen. Tämän lisäksi tärkeää oli, millaisen päätelyprosessin seurauksena Kampus-opiskelija sai paikkansa.

Tavallisen opiskelijan tyyppi ilmentää inklusiota. Siihen liittyy vahvasti tukimallin mukainen ajattelutapa. Moninaisuutta arvostetaan ja opiskelijatoverit osaavat olla hyväntahtoisia Kampus-opiskelijoita kohtaan. Tasavertainen oppilas -tyypissä oli luottamusta opiskelijoiden välillä, mikä kertoo olemassa olevista sosiaalisista suhteista. Tasavertaisen oppilas -positioon liittyvä glamour on uuden tulokkaan tuoma harha. Kun opiskelijatoverit näkevät, että oppilas edustaa moninaisuutta ja häneen joudutaan kohdistamaan runsasta tu-

kea, valmiudet opiskelijatoveriuteen kariutuvat. Opiskelijatoverit eivät jaksaa ja halua enää auttaa, koska auttamiseen käytettävä aika on heidän opinnoistaan ja työskentelystään pois. Yksilölliset tarpeet nousevat esiin. Jokainen kilpailee omasta suoriutumisestaan, joka kuvastaa individualisaatiota.

Tutkimus toi esiin useita poliittisia implikaatioita. Kaksi Kampus-opiskelijaa eli puolet kohderyhmästä putosi ohjelmasta. Tämän lisäksi Kampus-opiskelijoiden status muuttui opintojen aikana. Kolmanneksi, osa opettajista ja luokkatovereista oli enemmän sitoutuneita Kampus-ohjelmaan kuin toiset. Nämä ovat tärkeitä tuloksia ja aineksia julkiselle keskustelulle. Tulokset kertovat jotain organisaation rakenteista. Kuten Wilson (1989, 11) painottaa, voimme muuttaa käyttäytymistämme siten, että ensin muutamme sääntöjä, lainsäädäntöä ja rakenteita. Inklusiofilosofiassa keskeistä ovat tukitoimet, joiden avulla kiinnitytään yhteisöihin. Sitoutuneet opettajat ja Kampus-opiskelijaa auttaneet opiskelijatoverit työskentelivät pitkäjänteisesti oppimisen esteitä kohtaavan opiskelijatoverinsa tavoitteiden eteen, mutta silti he syrjäytyivät.

Mitä inklusio merkitsee: onko se paikka vai jotain enemmän? Inklusio ei voi olla vain fyysinen tila, vaan myös yhteyttä toisiin: verkostoja, liittymistä, yhteisön rakentumiseen osallistumista, rooleja. Lisäksi se voi olla johtajuutta yksilön sosiaalisena tilana. Kun inklusio implementoidaan kouluyhteisöön, se merkitsee koulun johdolle ja opettajille aina vaativampaa ammatillista ja henkilökohtaista toimintaa (Lipsky & Gartner 1997, 152).

Inklusiokeskustelua on terävöitettävä Suomessa. Vammaispoliittiset käytänteet perustuvat vielä avohuoltomalliin, vaikka Suomessa on tehty vammaispalvelulakiin uudistus, jossa näkyy vammaisuuden uusi määritelmä. Henkilökohtainen apu on uusi palvelu vammaispalvelukokonaisuudessa. Vammaisten ihmisten oikeuksiin kuuluu eläminen yhteisössä ja tehdä omia valintoja. Olennaisena pidetään lakiuudistuksessa vammaisten ihmisten itsemääräämisoikeuden vahvistamista ja palvelujen toteuttamisen lähtökohdana on vammaisen ihmisen omat mielipiteet

ja toiveet. Yksilöllinen elämäntilanne otetaan paremmin huomioon palveluja ja tukitoimia suunniteltaessa ja niistä päätettäessä. Uudistukset ovat lähteneet liikkeelle hallitusohjelmasta ja Suomen vammaispolitiikan kolmesta keskeisestä periaatteesta, joita ovat oikeus yhdenvertaisuuteen, oikeus osallisuuteen ja oikeus riittäviin palveluihin ja tukitoimiin. (Uudistuva vammaispalvelulaki 2011.)

Eri puolilla maailmaa inklusio on saattanut jossain määrin saada selkeämpiä rakenteita kuin Suomessa. Graham ja Jahnukainen (2011, 264-265) toteavat, että vammaisuuden diagnosointiin liittyy lukuisia globaaleja trendejä. Kuitenkin jokainen konteksti on ainutkertainen ja monista tekijöistä rakentuva. Eri-tyiskasvatuksen tarpeet määritellään eri tavoin maittain, kuten Grahamin ja Jahnukaisen (2011) analyysissä Kanadassa, Australiassa ja Suomessa. Toisaalta taustalla on paradigma-tason ilmiö ja muutokset ovat erittäin hitaita.

Millaista tukea koulu tarvitsee varmistaakseen sen, etteivät oppimisen esteitä kohtaavat opiskelijat putoa tai heidän statuksensa ei vaihdu tai muutu? Miten koulutus ei tuottaisi sosiaalisia eroja ja eriarvoisuuksia (ks. Hakala ym. 2013). Opettajat saattavat toivoa työssä tueksi kasvatuksellista tukea, kuten myös Ferguson ja Meyer (1996, 126) tuovat esille. Työparityöskentely voi auttaa opettajaa pedagogisissa kysymyksissä. Kouluihin tarvitaan toisenlaiset rakenteet. Samalla vaaditaan hyvä arviointi- ja seurantajärjestelmä. Empiria osoittaa, että näihin riskeihin on varauduttava tukitoimin.

Tiivistelmä

Eri-tyispedagogiikan väitöskirjaan pohjautuvassa artikkelissa analysoidaan millainen on neljän kehitysvammaiseksi diagnosoidun nuoren sosiaalinen positio tuetussa aikuisopiskelussa heidän itsensä, heidän perheidensä ja vammattomien opiskelijatovereiden kuvaamana. Tutkimuksessa keskitytään kuvaamaan Kampus-opiskelijoiden inklusioprosessia tuetun aikuisopiskelun oppimisympäristöissä

etnometodologiaa mukaillen.

Tutkimus pohjautuu suomalaiseen Kampus-ohjelmaan, jonka esikuvana käytettiin kanadalaista On Campus -ohjelmaa. Tutkimus on etnografinen tapaus-tutkimus, jossa aineisto on analysoitu sisällönanalyysillä.

Aineisto koottiin havainnointien, haastattelujen, sosiogrammien, verkostokarttojen ja vapaamuotoisten kirjoitelmien avulla. Aineistosta muodostui neljä prosessinomaista tyyppiä, joita olivat tavallinen oppilas, autettu oppilas, näkymättömän oppilas ja erilainen ja erityinen oppilas.

Tutkimuksessa havaittiin kaksi polkua, joista toisessa kuljettiin tavallisen oppilaan positioista autetun oppilaan kautta näkymättömän positioon. Toisessa polussa kaksi oppilasta kulkivat tavallisen, autetun, näkymättömän positioiden kautta erityisen oppilaan negatiiviseen positioon. Inklusiivisen koulutuksen toteutumisen ehtona on jatkuva prosessin seuraaminen ja sellaisten pedagogisten toimintamuotojen kehittäminen, jotka mahdollistavat suotuisten ja pysyvien vuorovaikutusprosessien kehittymisen. Samalla tarvitaan tehokasta opettajien työparityöskentelyä ja hyvää arviointi- ja seuranta-järjestelmää. Etnometodologinen tulkinta tuo uutta näkökulmaa inklusion edistämiseen.

Abstract

This article is based on a Phd study "The social life of Campus-Program students in their supported adult learning and leisure".

The article is based on a dissertation analyzes the social status of Campus students who encounter different learning challenges in their supported adult learning from the point of view of special education. The study is based on the Finnish Campus program, in which the Canadi-

an "On-Campus Program" was used as a model. The study included four adult students for whom an individual curriculum in normal school environment was developed: university, social service college, and vocational school. The study is based on the school ethnographic research approach and ethnomethodology, utilizing data-oriented emphasis on research.

The main research methods consisted of participant observation, interviews, sociograms and essays. The material was analyzed with qualitative analyses making use of different themes and typology. The social status in the supported learning of the four adult students facing different learning difficulties was divided into four types: ordinary student type, helped student type, invisible student type and different and special student type.

Two different paths were observed in the study. In one of them there was a move from ordinary student position through helped student type to invisible position. In the second path, two students moved through the ordinary, helped and invisible positions to the negative position of special student type. The condition for implementation of inclusive education is continuous monitoring of the process and creation of such pedagogical forms and modes of operation that allow for a favorable and stable development of the interaction process. At the same time, there is a need for effective teachers' team and pairwork and a good assessment and monitoring system. Ethnomethodological interpretation brings a new perspective to promote inclusion.

**KT, YTL, EO Minna Saarinen,
erityispedagogiikan yliopistonlehtori,
Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos,
erityisopettajankoulutus**

Lähteet

- AAIDD (2010) Intellectual disability. Definition, classification, and systems of supports. The 11 th edition of the AAIDD Definition manual. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Amado A N (1993) Working on friendships. Teoksessa A N Amado (toim.) Friendships and community connections between people with and without developmental disabilities. Paul H Brookes, Baltimore, 279-298.
- Berger P & Luckman T (1994) (1966) Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. thousand oaks: Sage.
- Bogdan R C & Biklen S K (1982) Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Allyn and Bacon, Boston.
- Bradley V J (1994) Evolution of a new service paradigm. Teoksessa V J Bradley, J W Ashbaugh & B C Blaney (toim.) Creating individual supports for people with developmental disabilities. A mandate for change at many levels. Paul H Brookes, Baltimore, 11-32.
- Carter E W, Cushing L S & Kennedy C H (2009) Peer support strategies for improving all students social lives and learning. Paul. H. Brookes, Baltimore.
- Delamont S (1992) Fieldwork in educational settings: methods, pitfalls and perspectives. D. C. Falmer Press, London.
- Denzin N K (1978) The research act. A theoretical introduction to sociological methods. Second edition. McGraw-Hill, New York.
- Downing JE & Eichinger J (1996) Educating students with diverse strenght and needs together: rationale and assumptions. Teoksessa JE Downing (toim.) Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms. Paul. H. Brookes, Baltimore, 1-4.
- Eriksson S (2008) Erot, erilaisuus ja elinolot - vammaisten arkielämä ja itsemäärääminen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 3. Kehitysvammaliitto, Helsinki.
- Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Opetusministeriö (2007) Yliopistopaino, Helsinki.
- Ferguson D L & Meyer G (1996) Creating together the tools to reinvent schools: a school/university partnership. Teoksessa M S Berres, DL Ferguson, P Knoblock & C Woods (toim.) Creating tomorrow's schools today. Stories of inclusion, change & renewal. Teachers college press, New York: 97-129.
- Garfinkel H 1967(1984). Studies in etnomethodology. Policy Press, Cambridge.

- Goetz L (1995) Inclusion of students who are deaf-blind. What does the future hold? Teoksessa N G Haring & LT Romer (toim.) Welcoming students who are deaf-blind into typical classrooms. Facilitating school participation, learning, and friendships. Paul. H. Brookes, Baltimore: 3-16.
- Graham L J & Jahnukainen M (2011) Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26, 2, 263-288.
- Grenot-Scheyer M, Staub D, Peck, CA & Schwartz IS (1998) Reciprocity and friendships: Listening to the voices of children and youth with and without disabilities. Teoksessa LH Meyer, H-S Park, M Grenot-Scheyer, IS Schwartz & B Harry (toim.) Making Friends. The influences of culture and development. Paul. H. Brookes, Baltimore: 149-168.
- Hakala K, Mietola R, Teittinen A (2013) Valinta ja valikointi ammatillisessa erityisopetuksessa. Teoksessa K Brunila, K Hakala, E Lahelma & A Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Gaudeamus: Helsinki.
- Heritage J 1996 (1984) Harold Garfinkel ja etnometodologia. Suom. I Arminen, O Paloposki, A Peräkylä, S. Vehviläinen & S. Veijola. Gummerus, Helsinki.
- Horner RH, Vaughn, BJ, Day H M & Ard Jr, WR (1996) The relationship between setting events and problem behavior. Expanding our understanding of behavioral support. Teoksessa LK Koegel, RL Koegel & G Dunlap (toim.) Positive behavioral support. Including people with difficult behavior in the community. Paul H. Brookes, Baltimore, 381-402.
- Hughes C & Carter EW (2008) Peer Buddy programs for successful secondary school inclusion. Paul H. Brookes, Baltimore.
- Hughson EA, Moodie, S & Uditsky, B (2006) The story of inclusive post secondary education in Alberta, final research report 2004-2005. Alberta Association for Community Living. http://steps-forward.org/pdf/the_Story_of_inclusive_Post_Secondary_Education_in_Alberta.pdf. Poimittu 16.7.2011.
- Janney R & Snell ME (2006) Social relationships & peer support. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kalliopuska M (1995) Sosiaaliset taidot. Painatuskeskus: Helsinki.
- Kuusela P (2005) Sosiologia. Muuttuvan maailman koordinaatit. WSOY, Helsinki.
- Laine M, Bamberg J & Jokinen P (2007) Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M Laine, J Bamberg & P Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus, Helsinki: 9-40.
- Lilja N (2007) Tutkimusmenetelmiä oivaltamisen apuvälineiksi. *Virittäjä* 1, 149-154.
- Lincoln YS & Guba EG (1985) Naturalistic inquiry. Sage: Beverly Hills.
- Lipsky DK & Gartner A (1997) Inclusion and school reform. Paul H. Brookes, Baltimore.
- Lofland J & Lofland LH (1984) Analyzing social settings. A guide to qualitative observation and analysis. Belmont, California.
- artin JE, Portley J & Graham John W (2010) Teaching students with disabilities self-determination skills to equalize access and increase opportunities for postsecondary educational success. Teoksessa SF Shaw, JW Madaus & LL Dukes III (toim.) Preparing students disabilities for college success. A practical guide to transition planning. Paul H. Brookes, Baltimore: 65-82.
- Merriam SB (1988) Case study research in education. A qualitative approach. Jossey-Bass, San Francisco.
- Meyer LH, Minondo S, Fisher M, Larson M J, Dunmore S, Black JW Black & D'Aquanni, M (1998) Frames of friendship: social relationships among adolescents with diverse abilities. Teoksessa LH Meyer, H-S Park, M Grenot-Scheyer, IS Schwartz & B Harry (toim.) Making friends. The influences of culture and development. Paul H. Brookes, Baltimore: 189-218.
- Moberg S (1998). Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: T Ladonlahti, A Naukkarinen & S Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 136-158.
- Moreno JL (1960) Sosiometry reader. Free press. Glencoe, IL.
- Park H-S, Chadsey-Rusch J & Storey K (1998) Social relationships or no relationships: social experiences at worksites. Teoksessa LH Meyer, H-S Park, M Grenot-Scheyer, IS Schwartz & B Harry (toim.) Making friends. The influences of culture and development. Paul H. Brookes, Baltimore: 317-338.
- Pearpoint J, Forest M & O'Brien J (1996) MAPs, circles of friends, and PATH. Powerful tools to help build caring communities. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes, 67-86.
- Polit, DF & Beck CT (2008) Essentials of nursing research. Methods, appraisal and utilization. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Saarinen M (1994) Kampus-ohjelma kehitysvammaisen nuoren integraation tukena. Tapaustutkimus tuetusta yhteisöön liittymisestä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos, erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma.
- Saarinen M (2012) Sosiaalisen elämän kehukset. Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema

- tuetussa aikuisopiskelussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Väitöskirjatyö.
- Saloviita T (1995) Osallistuminen, valinnanvapaus, arvostus, aktiivisuus, läsnäolo, itsenäisyys. Vammaispalvelujen laadun arviointi ja kehittäminen. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Saloviita T, Lehtinen, U & Pirttimaa, R (1997) Tie auki työelämään. Tuetun työllistymisen käyttäjäskeiset työtavat. Jyväskylä: Tie auki!-projekti. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos. Yliopistopaino, Jyväskylä.
- Saloviita T (2000) An Inclusive adult education program for students with mild to severe developmental Disabilities: A pilot project in Finland. *Developmental Disabilities Bulletin* 28, 2, 27-39.
- Strauss A & Corbin JM (1990) Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Sage, Newbury Park.
- Suoninen E (2001) Harold Garfinkel. Etnometodologia ja sosiaaliset järjelytavat. Teoksessa V Häninen, J Partanen ja O-H Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Gummerus, Jyväskylä: 365-382.
- Ten Have P (2004) Understanding qualitative research and Ethnomethodology. Sage, London.
- Tynjälä P (1991) Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. Kasvatus 22, 5-6, 387-398.
- Uditsky B, Frank S, Hart L & Jeffery S (1988) On campus: integrating the university environment. Teoksessa D Baine, D Sobsey, L Wilgosh & G M Kysela (toim.) Alternative futures for the education on students with severe disabilities. Edmonton: University of Alberta, 96-103.
- UNESCO (1994) The Salamanca statement and framework for action. World conference on special needs education: Access and quality. Spain 7-10, Salamanca.
- Uudistuva vammaispalvelulaki- Kynnys. [Http://www.kynnys.fi/images/stories/assistentti.info/print_uudistuva_vammaispalvelulakifinal.pdf](http://www.kynnys.fi/images/stories/assistentti.info/print_uudistuva_vammaispalvelulakifinal.pdf) . (Luettu 16.3.2011)
- Väyrynen S (2001) Miten opitaan elämään yhdessä? - inklusion monet kasvot. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Gummerus, Jyväskylä, 14-29.
- Wilson, J Q (1989) Bureaucracy. What government agencies do and why they do it. Basic Books, Inc, New York.
- Yin R K (1993) Application of case study research. Applied Social Research Methods Series vol. 34. Sage, Newbury Park.
- YK (1993) Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. Adopted by the United Nations general assembly at its 48th session on 20 december 1993 (resolution 48/96).



kuntoutusportti.fi

Seuraa uutisia, tutkimuksia, näkökulmia ja tapahtumia.
Löydät tietokannasta hankkeet, julkaisut ja artikkelit. Tee haku!

Tilaa uudistunut uutiskirje (anni.reuter@kuntoutussaatio.fi)

