

Marjatta Mikola

Pedagogista rajankäyntiä koulussa

Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset



Marjatta Mikola

Pedagogista rajankäyntiä koulussa
Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
kesäkuun 10. päivänä 2011 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in Auditorium 212, on June 10, 2011 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2011

Pedagogista rajankäyntiä koulussa

Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 412

Marjatta Mikola

Pedagogista rajankäyntiä koulussa
Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2011

Editors

Timo Saloviita

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: Elli Tomperi

URN:ISBN:978-951-39-4348-6

ISBN 978-951-39-4348-6 (PDF)

ISBN 978-951-39-4309-7 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2011, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2011

ABSTRACT

Mikola, Marjatta

Defining pedagogical boundaries at school – the routes to inclusion and conditions for collaborative learning

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011, 304 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 412)

ISBN 978-951-39-4309-7 (nid.), 978-951-39-4348-6 (PDF)

English summary

Diss.

This school ethnography, located within the field of inclusion research, examines the way in which the diversity of the pupils is met in pedagogical activities in a Finnish primary school. The study sheds light on teachers' work in a school that applies neighbourhood school principles. The aim is to describe, analyse and interpret the shaping of the school's pedagogical process and the significance of pedagogical solutions on all pupils' opportunities to learn and participate. I analyse teachership and the meanings teachers have assigned to diversity and inclusion. The objective is to find out which factors in the learning environment prevent and which promote collaborative learning.

In this study I regard inclusion as a contextual process bound to time, place and the local culture. I distinguish between the concepts of integration and inclusion, and outline five routes to inclusion: 1) the equality and justice route, 2) the route from medicalisation to the social model, 3) the organisational perspective and school development route, 4) the teachership route, and 5) the route of learning and participation.

The study setting is a Village School, in which I as an ethnographer participated in the day-to-day activities for two school years (2003–2005), a total of 38 observation days. The research data consist of participatory observation data and interviews with teachers, the principal and special needs assistants; documents, photos and a video. I apply various analysis methods: at the beginning data-based and later theory-based analysis.

The study demonstrates that not all pupils have the opportunity to become members of a group at school due to the fractured organisation of teaching. Teachers' aspirations for a learner-oriented approach face multiple obstacles in daily work. Inclusion requires that teachers cooperate and give up their individualistic working culture. Teachers' and pupils' everyday lives are typically fragmented and busy. Special needs assistants' work includes conflicting elements, and the definition of their responsibilities is not clear in relation to teaching. Teachers apply various pedagogical strategies in their work.

In developing an inclusive school, it is important to understand that school pedagogy must be adapted to teaching in heterogeneous groups. The school should also reconsider the organisation of time by increasing flexibility in its time frames.

Keywords: inclusion, inclusive pedagogy, school ethnography, pedagogy, learning environment

Author's address Marjatta Mikola
E-mail: marjatta.mikola@haukkaranta.fi

Supervisors Docent, lecturer, Ph.D. Aimo Naukkarinen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Professor Pentti Moilanen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Eija Kärnä
School of Educational Sciences and Psychology
University of Eastern Finland

Professor Eija Syrjäläinen
Department of Teacher Education
University of Tampere, Finland

Opponent Professor Eija Kärnä
School of Educational Sciences and Psychology
University of Eastern Finland

ESIPUHE

Tutkimustyöni on opettanut minulle paljon tiedon yhteisestä rakentumisesta. Yhteistä tietoa kanssani ovat luoneet lukuisat pitkän työurani aikana kohtaamani opettajakollegat, joiden kanssa olen saanut eri kouluissa kartuttaa kokemustani ja ymmärrystäni. Kiitän kaikkia entisiä ja nykyisiä työtovereitani yhteisistä oppimiskokemuksista.

Tämä tutkimus oli mahdollinen ainoastaan siksi, että Kirkonkylän koulun väki avasi koulun ja luokkien ovet tutkijalle. Sain elää mukana arjen koulutyössä. Arvostan sitä avoimuutta, jolla koulun väki otti minut vastaan ja sitä ystävällisyyttä, jota sain koulussa kokea. Koulun arki osoittautui juuri niin värikääksi kuin otaksuinkin, eikä inklusioprosessi taivu kokonaisuudessaan kirjalliseen muotoon. Koulun elämässä on läsnä koko elämän kirjo, tutkijana tavoitan tästä väistämättä vain osan.

Työni pääohjaajaa, dosentti, lehtori, KT Aimo Naukkarista kiitän johdonmukaisesta, rehellisestä, erittäin kannustavasta ja asiantuntevasta ohjauksesta. Olen oppinut häneltä paljon siitä, mitä hyvä ohjaus tarkoittaa. Työni toista ohjaajaa, professori, KT Pentti Moilasta, kiitän erityisesti oleellisten kysymysten esittämisestä, kannustavasta ohjauksesta ja työni etenemisen kannalta tärkeitä havainnoista.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimusseminaarityökentelyllä on ollut ratkaiseva merkitys työni etenemisessä. Professori Pauli Kaikkosen, professori Pentti Moilasen ja dosentti Aimo Naukkarisen ohjaamassa rohkaisevassa seminaari-ilmapiirissä on ollut helppo kysyä ja oppia.

Työni esitarkastajia, professori Eija Kärnä Itä-Suomen yliopistosta ja professori Eija Syrjäläistä Tampereen yliopistosta, kiitän asiantuntevista kommentteista ja ohjeista. Heidän arvokkaat havaintonsa auttoivat tutkimukseni loppuvaiheen työtä.

Tutkijakollegani, KT Tarja Seppälä-Pänkäläinen on jakanut tutkimuksen tekemisen kaikki vaiheet, kiitos keskusteluista, tuesta ja yhteisestä pohdinnasta.

Professori Pentti Hakkarasta Oulun yliopistosta kiitän tutkimuksen suunnitteluvaiheessa saamastani avusta.

Kiitän Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitosta saamastani apurahasta. Apuraha antoi intoa jatkaa työtäni eteenpäin.

Käytännön tietoteknisissä kysymyksissä olen saanut apua Tuomas Nurmelta. Suomen kielen kieliasun on tarkastanut FM Mailis Salo ja työni englanninkielisiin osuuksiin olen saanut apua Jyväskylän yliopiston kielikeskuksesta. Työni julkaisukuntoon saattamisessa olen saanut apua Pekka Olsbolta ja Sini Tuikalta Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuyksiköstä.

Esimieheni rehtori Tuula Vähäkainu-Kujanen on suhtautunut myönteisesti ja kannustavasti tutkimuksen tekemiseen sekä antanut opintovapaata. Työyhteisöni on tarjonnut foorumin kiinnostaviin ammatillisiin keskusteluihin, kiitos kaikille työkavereille.

Työni ei olisi ollut mahdollinen ilman läheisiä ihmisiä. Kiitän ystäviäni, sukulaisia ja läheisiäni, erityisesti sisaria Eeva Mikolaa ja Elina Kajania,

kuuntelemisesta, rinnalla kulkemisesta ja kokemusten jakamisesta kaikissa elämän vaiheissa. Lämpimin kiitos kuuluu rakkaalle tyttärelleni Helenalle. Hän antaa jo pelkällä olemassaolollaan paljon iloa elämäni.

Kintaudella 10.2.2011

Marjatta Mikola

KUVIOT

KUVIO 1 Tutkimuksen pedagogisiin prosesseihin painottuva kehys	15
KUVIO 2 Inklusiivisen opettajuuden malli (Lakkala 2008, 219)	46
KUVIO 3 Inklusioprosessiin kiinnittyvät inklusioreitit.....	54
KUVIO 4 Opetussuunnitelman komponentit (Giangreco 2007b, 36).....	58
KUVIO 5 Paradigmamuutokset palvelujärjestelmässä ja Kirkonkylän koulun inklusiokehitys.....	62
KUVIO 6 Tutkimusmenetelmien lähtökohdat.....	72
KUVIO 7 Tutkimusprosessin kulku	77
KUVIO 8 Polku havainnosta kirjoitukseksi	81
KUVIO 9 Analyysiprosessin vaiheet.....	96
KUVIO 10 Koulun pedagogiikka ja oppimisympäristön ulottuvuudet	97
KUVIO 11 Pedagogiikan ulottuvuudet	99
KUVIO 12 Luokan pedagogisen prosessin rakentuminen	101
KUVIO 13 Kirkonkylän koulun inklusioprosessi	107
KUVIO 14 Oppilaan tukijärjestelmä Kirkonkylän koulussa	146
KUVIO 15 Koulunkäyntiavustajan työn ristiriidat	160
KUVIO 16 Pedagogisten orientaatioiden muutos ja oppilaiden heterogeenisuus	163
KUVIO 17 Oppiminen, osallisuus ja Maslowin tarvehierarkia.....	178
KUVIO 18 Yhteistoiminnallinen oppimisen ohjaaminen ja oppimisen tuki.....	193
KUVIO 19 Mariannen luokan perinteinen luokkahuonejärjestys	225
KUVIO 20 Ryhmäyötunnin luokkahuonejärjestys	226
KUVIO 21 Erityisopetuksen siipi.....	230
KUVIO 22 Erityisluokan järjestys	231
KUVIO 23 Inklusiopedagogiikan dynamiikka.....	246

KUVAT

KUVA 1 Ryhmätöiden tuotoksia koulun käytävällä.....	137
KUVA 2 Ajan visualisointia luokan seinällä	208
KUVA 3 Muunneltavia työpisteitä ja askartelut ikkunassa	223

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Kaksi pedagogista diskurssia (Skidmore 2004, 113)	65
TAULUKKO 2 Pedagogiset strategiat.....	120
TAULUKKO 3 Koulunkäyntiavustajien erilaiset työnkuvat	152
TAULUKKO 4 Opettajan käyttämät oppilaiden käyttäytymisen hallinnan menetelmät	188
TAULUKKO 5 Jannen lukujärjestys	219
TAULUKKO 6 Erityisluokkien oppilaiden oppimisen ohjaajat ja ryhmät	220

TAULUKKO 7	Oppijalähtöisyyden osatekijöitä Kohnia (1998) mukaillen, ks. myös Naukkarinen (2005, 90)	223
TAULUKKO 8	Esteettömän oppimisympäristön tekijät liitettynä Kirkonkylän koulun oppimisympäristön piirteisiin.....	255

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT, KUVAT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Tutkimuksen lähtökohtia	13
1.2	Inklusio ja inklusiotutkimus.....	16
1.3	Koulun toimintakulttuurin muutos ja opettajuus	18
1.4	Tutkimustehtävä	20
1.5	Tutkimusote.....	21
1.6	Esiymmärrys ja sen muuttuminen	22
1.7	Tutkimuksen raportointi	23
2	VIISI REITTIÄ INKLUUSIOON.....	25
2.1	Lähtökohtana tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus	33
2.2	Medikalisaatiosta sosiaaliseen malliin.....	34
2.3	Organisaationäkökulma ja koulun kehittäminen	35
2.3.1	Koulun kehittäminen ja oppiva koulu	36
2.3.2	Katse koulun aikaan ja tilaan.....	38
2.4	Kohti inklusiivisen koulun opettajuutta	40
2.4.1	Opettajien asenteet inklusiota kohtaan.....	40
2.4.2	Opettajien yhteistyö ja työkulttuurit	41
2.4.3	Opettaja osallisuuden rakentamisen asiantuntijana	44
2.5	Käsitykset oppimisen ohjaamisesta pedagogiikan taustalla.....	49
2.5.1	Inklusio ja oppimisen sosiaalinen ulottuvuus	49
2.5.2	Opetus ja oppimisen ohjaaminen	51
2.5.3	Osallistava luokkahuonekulttuuri ja oppimisen ohjaaminen ..	53
2.6	Inklusioreitit suuntaavat koulun muutosta.....	54
2.7	Inklusiopedagogiikan ulottuvuudet.....	54
2.7.1	Seitsemän näkökulmaa heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamiseen.....	55
2.7.2	Oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen	59
2.7.3	Oppimisympäristön esteettömyys.....	63
2.8	Pedagogiikan moninaisuus ja inklusio	64
3	ETNOGRAFINEN TUTKIMUS OSALLISTUMISEN MAHDOLLISUUDESTA ALAKOULUSSA.....	67
3.1	Tutkimusmenetelmien lähtökohdat.....	68
3.2	Fyysinen kenttä ja tutkimukseen osallistujat.....	72
3.2.1	Kirkonkylän koulu	73
3.2.2	Tutkimukseen osallistujat	73

3.3	Etnografinen tutkimusote – miten tutkimus syntyi?.....	74
3.3.1	Monipolvisen prosessin eteneminen.....	75
3.3.2	Tutkijan paikka kentällä.....	78
3.4	Tutkimusaineisto ja sen tuottaminen.....	80
3.4.1	Osallistuva havainnointi ja havainnointiaineisto.....	81
3.4.2	Etnografinen haastattelu ja haastatteluaineisto.....	85
3.4.3	Dokumenttiaineisto.....	87
3.4.4	Henkilökohtaiset muistiinpanot: tutkimuspäiväkirja.....	88
3.5	Merkityksiä hakemassa – analyysi ja tulkinta.....	89
3.5.1	Etnografinen kirjoittaminen.....	90
3.5.2	Monivaiheinen analyysi ja monenlaiset analyysitavat.....	90
3.5.3	Tulkinta ja käsitteellistäminen.....	95
4	PEDAGOGISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN RAKENTUMINEN KIRKONKYLÄN KOULUSSA.....	98
4.1	Pedagogiikka ja pedagoginen prosessi.....	98
4.2	Oppilaiden ryhmittely ja opetusjärjestelyt.....	102
4.2.1	Opetusjärjestelyjen palapelin epäselvä kuva.....	103
4.2.2	Kirkonkylän koulun inklusioprosessi.....	103
4.2.3	Yhteiset ja erilliset ja opetusryhmät.....	107
4.3	Koulun pedagogiset valinnat.....	112
4.3.1	Kysyminen, vastaaminen ja tehtävien tekeminen luokkahuoneessa.....	113
4.3.2	Pedagogiset strategiat ohjaavat oppimista.....	116
4.3.3	Erytysluokkien ja tavallisten luokkien pedagogisia eroja.....	121
4.3.4	Opettajan pedagogiset arvovalinnat: pysyvyys-, toive- ja reflektiopuhe.....	122
4.3.5	Opetussuunnitelma kääntyy oppikirjaksi.....	127
4.3.6	Oppijälähtöisyyden toteuttamisen vaikeus.....	128
4.3.7	Yhteistoiminnallisuuden ituja.....	131
4.4	Oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen ja tuen monet muodot.....	138
4.4.1	Oppilaan tuki etsii uomaansa.....	139
4.4.2	Koulunkäyntiavustaja: osallistumisen tukija vai erillisyyden ylläpitäjä?.....	147
4.5	Opetuksen eriyttämisen vaikeus.....	161
4.6	Oppilaan ja ryhmän oppimistulosten arviointi.....	164
4.7	Tiivistelmä.....	168
5	PSYKOLOGINEN JA SOSIAALINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	170
5.1	Koulun aikuiset oppilaiden moninaisuuden tulkitsijoina.....	171
5.1.1	Kieli moninaisuuden merkityksen luojana.....	171
5.1.2	Opettajien kolme näkökulmaa moninaisuuteen.....	172
5.2	Yhteisöllisyys ja pedagoginen hyvinvointi.....	176
5.2.1	Luokkien erilaiset kulttuurit.....	178
5.2.2	Oppilaan oikeus ryhmän jäsenyyteen.....	181

5.3	Ongelmatilanteiden kohtaaminen ja työrauhan rakentaminen.....	183
5.4	Koulun aikuisten yhteistoiminnan luonne	189
	Yhteistoiminnan esteitä.....	195
5.5	Perheet: kumppaneina vai vastapuolina?	196
5.6	Tiivistelmä	202
6	FYYSINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ JA KOULUN AIKA	204
6.1	Kirkonkylän koulun aika	204
	6.1.1 Lukujärjestys, oppitunti ja koulun kello - ajan jäsentäminen	205
	6.1.2 Monenlaiset oppilaat – erilaiset ajat.....	208
	6.1.3 Koulun aikaparadoksi	212
	6.1.4 Opettajan kiire	213
	6.1.5 Oppilaan pirstoutunut aika	219
6.2	Tilan merkitys osallistumiselle	221
	6.2.1 Luokkahuone oppimisympäristönä ja pedagogisena tilana... ..	222
	6.2.2 Luokan ja koulun ovi aukeaa – lähiympäristö oppimisympäristönä.....	228
	6.2.3 Tilan merkitys erillisyyden ja osallisuuden rakentajana.....	229
6.3	Tiivistelmä	232
7	INKLUUSION HAASTE PEDAGOGIIKALLE –TULOSTEN TARKASTELUA JA YHTEENVETOA.....	234
7.1	Viisi inklusioreittiä viitoittaa Kirkonkylän koulun inklusiiojatkumolle.....	234
7.2	Inklusiopedagogiikan rakentuminen	245
	7.2.1 Inklusioprosessin pedagogiset haasteet	246
	7.2.2 Pirstaloitunut koulun arki ja eheyden toive.....	253
	7.2.3 Kohti esteetöntä oppimisympäristöä	254
	7.2.4 Tutkimuksen merkitys käytännön koulutyölle	256
8	LOPUKSI	258
8.1	Tutkimuksen rajoitukset.....	258
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	259
8.3	Eettisten kysymysten tarkastelua	262
8.4	Osviittoja koulun kehittämiseen ja tulevaan tutkimukseen.....	264
	SUMMARY	268
	LÄHTEET	276
	LIITTEET.....	301

1 JOHDANTO

“ Our similarities make us human, our differences make us individuals ”

C. A. Tomlinson

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Kohtaako koulun pedagogiikka monenlaisten oppilaiden tarpeet? Kiinnostukseni tähän kysymykseen on kypsynyt lähes kolmen vuosikymmenen ajan työskennellessäni alakoulussa, yläkoulussa ja sairaalakoulussa sekä toimiessani työnohjaajana ja ohjaavana opettajana. Kokemukseni eri erityisopetuksen tehtävissä ja eri perusopetuksen luokka-asteilla on ohjannut ajatteluani ja pakottanut kysymään, kohtelee ko suomalaisen koulutusjärjestelmä kaikkia lapsia yhdenmukaisesti ja ovatko kaikki lapset toivottuja lapsia koulussa. Olen havainnut, että osalle oppilaista opinpolku muodostuu pirstaleiseksi ja sisältää paljon muutoksia fyysisessä, sosiaalisessa ja psyykkisessä ympäristössä. Osa lapsista ei voi kulkea eheää koulutietä oppilaita valikoivan koulutusjärjestelmän ja hajanaisen opetusjärjestelyjen vuoksi. Aikuisten määrittelemä lapsen etu sisältää usein ristiriitaisuuksia, ja ”lapsen paras” voi lähemmin tarkasteltuna liittyäkin aikuisten etuun tai koulutusjärjestelmän rakenteisiin. Oppilasta ei aina nähdä yhteisönsä jäsenenä tai toimijana.

Lähdin tutkimuksen maailmaan mukanani uteliaisuuteni ja kokemukseni koulumaailmasta. Tutkimukseni lähtökohta on suomalaisen koulutuspolitiikan ja perusopetuksen todellisuudessa. Koulutuspolitiikassa tapahtui 1990-luvulla käänne, joka koski Teittisen (2006) mukaan sitä, ettei enää korostettu koulutuksen tasa-arvon ja demokratian vaateita (Teittinen 2006, 359). Tämän käänteen kanssa samanaikaisesti erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen oppilaiden määrä on lisääntynyt tasaisesti yli kymmenen vuoden ajan vuosina 1995–2008.

Syksyllä 2009 lukumäärä oli 8,5 % perusopetuksen oppilaista.¹ Erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen oppilaiden määrässä on Suomessa selviä alueellisia eroja. (Tilastokeskus 2010.) ”Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja oppimisedellytysten mukaan” (perusopetuslaki 628/1998 3. §). Tämä lainkohta saa monenlaisia tulkintoja. Lain antama tehtävä perusopetusta järjestäville kunnille lähtökohtaisesti määrää ottamaan oppilaat huomioon yksilöinä. Oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen tarkoittaa eri yhteyksissä, eri paikkakunnilla ja eri kasvatus- ja opetusalan toimijoiden puheessa ja käytännön toiminnassa eri asioita. Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomessa erityisluokilla opiskelevien oppilaiden lukumäärä on erittäin korkea. Tämä piirre on ollut inklusiopuheesta huolimatta varsin pysyvä.

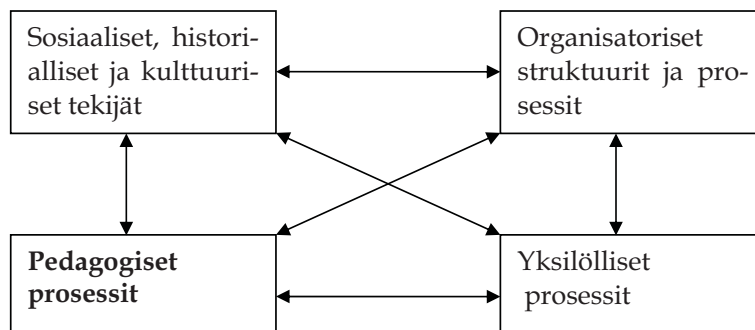
Samanaikaisesti erityisopetuksen kehityksen kanssa virallinen inklusioretoriikka, esimerkkinä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004), korostaa osallisuutta yhteiskunnassa, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä. Virallisen koulutuspoliittisen näkemysten ja käytännön opetuksen järjestämisen välinen kuilu herätti kiinnostukseni tutkia koulun arkitodellisuutta. Tässä todellisuudessa olen kiinnostunut niistä tekijöistä, jotka ovat yhteydessä oppilaiden moninaisuuden kohtaamiseen ja opettajan työhön.

Kirkonkylän koulu, alakoulu, noudattaa lähikouluperiaatetta. Tutkimuksen kenttätyövaiheen ajan havainnoin koulun inklusioprosessia. Kirkonkylän koulu toivottaa tervetulleeksi kaikki oppilaat, se tekee tavallisesta koulusta erityisen. Yksikään kunnan perusopetuksen oppilas ei käy koulua kunnan ulkopuolella, eikä kunnassa ole erityiskoulua. Tutkimukseni avaa koululuokkien ovia. Se kurkistaa yhden koulun, jota kutsun Kirkonkylän kouluksi, kulttuuriin ja elämään. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää niitä tekijöitä, jotka estävät tai mahdollistavat kaikkien oppilaiden yhdessä oppimista suomalaisessa perusopetuksen koulussa. Valotan myös opettajuutta koulussa, joka pyrkii kohti inklusiota. Tutkijana kohtaan koulun kasvattajia ja oppilaita, pysähdyn käytävälle, kansliaan, ruokalaan, opettajanhuoneeseen ja oppitunneille. Tutkimus ulottuu vanhempainiltaan ja koulun pihalle. Tutkijana olen osa tätä koulun arkielämää, osa yhteistä koulunpitoa.

Koulun arkitodellisuuden tutkimukseen valitsin etnografisen tutkimusotteen, koska se mahdollistaa tutkijan osallistumisen koulun kulttuuriin ja antaa samalla mahdollisuuden tutkijalle havainnoida koulun arkea luonnollisissa olosuhteissa.

Lähestymistapani on monitieteinen. Tutkimusaiheeni sijoittuu kasvatus-tieteen, erityispedagogiikan, sosiologian ja psykologian rajamaastoon. Danielsin (2000) kuvaama tutkimuksen kehys hahmottaa tutkimusasetelmani moniulotteisuutta.

¹ Syksyllä 2009 osa-aikaista erityisopetusta sai 23 % perusopetuksen oppilaista. Erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista hieman vajaa puolet opiskeli erityiskouluissa tai erityisryhmissä yleisopetuksen koulun yhteydessä ja hieman yli puolet opiskeli osittain tai kokonaan yleisopetuksen ryhmissä. (Tilastokeskus 2010.)



KUVIO 1 Tutkimuksen pedagogisiin prosesseihin painottuva kehys (mukailen Daniels 2000, 82)

Näen tutkimuskenttäni, Kirkonkylän koulun, kulttuurisesti ja historiallisesti kehittyneenä. Koulu liittyy yhteisöönsä, kuntaan ja lähiyhteisöön. Sen sosiaalinen kenttä ulottuu koulun seiniä ja pihaa laveammalle. Koulun ainutlaatuisuus ja yksilöllisyys on tulosta historiallisesta ja kulttuurisesta kehityksestä. Tähän kehitykseen ovat vaikuttaneet ympäristön elinkeinot, paikkakunnan ominaislaatu ja yhteisön arvomaailma. Kunnan koulutoimen mahdollisuutta järjestää perusopetus säätelevät monet säädökset ja yhteiskunnalliset tekijät, joita ovat mm. koulutukseen suunnatut resurssit.

Organisatoriset struktuurit liittyvät tutkimuksessani opetusjärjestelyihin, koulun aikuisten yhteistoimintaan, oppilaiden ryhmittelyjen perusteisiin sekä erityisopetuksen ja yleisopetuksen kokonaisuuden nivoutumiseen. Yksilöllinen tekijä liittyy tutkimuksessani opettajan toimintaan, hänen oppimiskäsitykseensä, työn organisointiin ja yhteistyön kysymyksiin. Näen oppilaan yksilönä omine tarpeineen. Oppilas yksilönä liittyy ryhmään ja yhteisöön. Tässä kehyksessä fokusoin tutkimustani pedagogisen prosessin muotoutumiseen Kirkonkylän koulussa.

Koulun arkielämän tarkastelussa kohdennan katseeni koululuokkiin, opettajan työhön ja pedagogiikkaan. Tässä tarkastelussa kiinnitän huomiota siihen, miten oppilaiden moninaisuus kohdataan koulun arjessa ja millaiseksi koulun aikuisten yhteistoiminta rakentuu. Pragmaattisessa diskurssissa (Dyson 1999) tarkastellaan inklusiivista koulua ja kasvatusta sekä sen toteuttamista käytännön tasolla. Tämä tutkimus painottuu pragmaattiseen diskurssiin, koska tutkin koulun tasolla inklusion esteitä ja mahdollisuuksia koulun pedagogisissa ratkaisuisissa.

Tutkimukseni ei pureudu oppimistuloksiin tai vertaa eri menetelmien ja opetusjärjestelyjen tuloksellisuutta. Sen sijaan pyrin kuulemaan Kirkonkylän koulun opettajien, koulunkäyntiavustajien ja rehtorin kokemuksia ja käsityksiä koulutyöstä.

Näkökulmani koulun todellisuutteen on holistinen. Pyrin hahmottamaan koulun pedagogista prosessia ja opettajan työtä kokonaisvaltaisesti siinä tilan-

teessa, kun koulun oppilaina ovat kaikki oppilaat. Pedagogisessa kentässä fokusoin tutkimustani luokan vuorovaikutukseen oppimistilanteissa, opetusjärjestelyihin, opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteisen työn rakentumiseen, pedagogisiin lähestymistapoihin, moninaisuuden kohtaamiseen ja luokan kulttuuriin. Lisäksi tarkastelen koulun fyysistä oppimisympäristöä ja ajan kokemista ja organisoitumista koulussa. Ymmärrän kouluorganisaation myös systeemisnä kokonaisuutena. Systemisyyden rinnalla näkemykseni on vuorovaikutusta korostava. Pattonin (2002, 59) mukaan holistinen näkemys ilmioon ymmärtää kompleksisen systeemin olevan jotain enemmän kuin osiensa summa. Näen myös pedagogisen prosessin koulussa muotoutuvan kouluyhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa.

Vuorovaikutuksellisuus liittyy tutkimuksessani myös oppimiskäsitykseen. Inklusiivisen koulun oppimiskäsitystä tarkastelen sosiokonstruktivistisesta viitekehystä, missä oppimisen nähdään konstruoidun sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lähestyn koulua osallistumisnäkökulmasta, joka tutkii oppimista yhteisöön kasvamisen ja sosiaalistumisen näkökulmasta. (Lave & Wenger 1991.)

Peruskoulupedagogiikka voidaan määritellä tarkoittamaan

(...) kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaiden kasvamista ja oppimista erityisesti opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden suuntaisesti (Atjonen ym. 2008, 20–21).

Koskenniemi (1946) pohti jo 1940-luvulla koulun tehtävää opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta. Tuleeko koulun opetuksen ohella myös kasvattaa? Tämä jaottelu heijastunee edelleen siinä, mitä pedagogiikalla ymmärretään. Pedagogiikalla voidaan tarkoittaa Meriläisen, Lappalaisen & Kuittisen (2008, 9) mielestä sellaisia prosesseja ja käytäntöjä, joilla pyritään kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Tässä tutkimuksessa koulupedagogiikalla tarkoitetaan sekä käytännön kasvatusta että kasvatuksellista ajattelua, mutta myös niitä prosesseja ja käytäntöjä, jotka tukevat oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista. Sijoitan pedagogiikan tässä tutkimuksessa koulukontekstiin, jolloin on luontevaa käyttää myös käsitettä koulupedagogiikka. Koulupedagogiikka-termiä on Uljensin (1997) mukaan käytetty erityisesti Saksassa. Koululla nähdään tällöin olevan organisatorinen luonne. Termi käsittää myös suuren osan didaktiikan alueesta, koska se sisältää opetuksen ulottuvuuden.

1.2 Inklusio ja inklusiotutkimus

Tämä tutkimus liittyy inklusiotutkimuksen kenttään. Tutkimukseni kyseenalaistaa oppilaiden luokittelun eri ominaisuuksien mukaan, joten sen voi luokitella kriittiseksi etnografiaksi. Inklusiotutkimus on pyrkinyt tekemään näkyväksi niitä koulutusjärjestelmän eri tasojen mekanismeja, joiden vuoksi oppilaiden valikointi nähdään yleisesti välttämättömäksi. Osallistava (inklusiivinen)

opetus ja osallistava koulu purkavat oppilaiden jaottelua erityisoppilaisiin ja muihin, tyypillisiin oppilaisiin.

Kansainvälisesti inklusiotutkimus ja inklusiivisen opetuksen ja koulun kehittäminen on ollut laajaa aina 1990-luvulta saakka. Isobritannialaiset tutkijat, kuten Tony Booth, Mel Ainscow, Alan Dyson ja David Skidmore, ovat kehittäneet ja tutkineet inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen periaatteita, määrittelyjä ja käytäntöjä. Koulutusjärjestelmätason rinnalle inklusiotutkimus on saanut 2000-luvulla yhä vahvemmin käytännöllisen koulu- ja luokkatason haaran. Tässä suuntauksessa on tarkasteltu inklusiivisen koulun ja opetuksen käytännön toteutusta. Yhdysvalloissa erityisesti Tomlinson (1999, 2005) on paneutunut tutkimuksissaan heterogeenisen ryhmän opettamisen kysymyksiin tutkimalla eriyttävää opetusta. Giangreco (2007) on puolestaan perehtynyt opetussuunnitelman ja kasvatushenkilöstön yhteistoiminnan kysymyksiin. Myös Kanadassa ja Australiassa inklusiotutkimus on ollut aktiivista.

Uusin kansainvälinen tutkimus lähestyy inklusiota moniulotteisesti ja monin eri menetelmin. Eri maiden inklusiiokehitystä vertaileva tutkimus pyrkii löytämään koulujärjestelmätasolla inklusion kehittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä. (esim. Englund, Haug & Persson 2006; Norwich 2008.) Toimivan inklusiivisen opetuksen strategioita esittää esim. Mitchell (2008). Inklusion psykologista ulottuvuutta on tutkinut mm. Urquhart (2009). Howes, Davies ja Fox (2009) kehittävät inklusiivista koulua toimintatutkimuksen avulla.

Tutkimusta tehdään siis laajasti, eikä yhtenäistä tutkimuksen linjaa voi erottaa. Jaan inklusiotutkimuksen kentän neljään alueeseen: 1) koulutusjärjestelmä ja koulun kehittäminen, 2) psykologinen ulottuvuus, 3) pedagogiikan ja luokkahuonekäytäntöjen alue ja 4) yksilön oikeuksia korostava tutkimus. Osa tutkimuksesta painottaa yhteisöllisyyttä ja inklusion periaatteellista ulottuvuutta, osa pitää yhtä enemmän yksilön näkökulmassa oppimisen esteiden ja syrjivien käytäntöjen poistamisen kysymyksiin opetuksessa ja kasvatuksessa.

Suomalaista koulujärjestelmätason inklusiotutkimusta 2000-luvulla ovat tehneet mm. Teittinen (2005), Väyrynen (2006), Saloviita (2006) ja koulutason tutkimusta mm. Naukkarinen (2005), Lakkala (2008) ja Seppälä-Pänkäläinen (2009). Pyrin tässä työssä tutkimaan inklusiota koulun ja luokkahuoneen tasolla suomalaisessa kouluympäristössä ja näin tuomaan kansainvälisen tutkimuksen rinnalle suomalaisen koulun näkökulman.

Inklusiopedagogiikkaa tarkastelen oppimisympäristö-käsitteen avulla. Oppimisympäristö on määritelty monin tavoin, ja siitä on tullut tärkeä käsite konstruktivistisen oppimiskäsityksen laajetessa. Lehtisen ym. (2007, 250) mukaan oppimisympäristö sisältää kaikki ne oppijan ulkopuoliset tekijät, jotka vaikuttavat hänen oppimiseensa. Laajaan oppimisympäristön käsitteeseen ovat päätyneet myös Piispanen (2008) ja Wilson (1996, 3), joka painottaa oppimisympäristön merkitsevän myös ihmisten muodostamaa yhteisöä. Mannisen ym. (2007, 16) mukaan kirjallisuudessa vallitsee laaja yhteisymmärrys siitä, että oppimisympäristöön liittyy fyysinen, henkinen, tekninen ja didaktinen ulottuvuus. Tärkeää on myös oppimisympäristöjä kehitettäessä tuoda esille, mistä näkökulmasta oppimisympäristöä tarkastellaan. Arkkitehdille oppimisympäris-

tö tuo mieleen koulurakennuksen, opetusteknologian kehittäjälle verkkopohjaisen oppimisympäristön, ja luonto ja metsä voi toimia leirikouluohjaajan oppimisympäristönä. (Emt, 35–36.) Oppimisympäristökäsitteen² voi jakaa viiteen alueeseen, joita ovat fyysinen, sosiaalinen, paikallinen, tekninen ja didaktinen oppimisympäristö (Manninen ym. 2007, 36).

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) oppimisympäristö ymmärretään moniulotteiseksi käsitteeksi:

”Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat” (Opetushallitus 2004, 16).

Oppimisympäristö-käsitteen liitän inklusiiviseen ajatteluun, koska inklusiivinen pedagogiikka painottaa oppimisympäristön muokkaamisen mahdollisuutta kaikille oppilaille sopivaksi ympäristöksi.

Inklusiiviseen kasvatukseen ja koulutukseen liitetään keskeisesti osallistumisen (*participation*) käsite, joka voidaan nähdä moniulotteisena ja dynaamisen prosessina ja toimintana. Tähän prosessiin osallistuja osallistuu omalla panoksellaan ja hyötyy omasta osallistumisestaan. Ilman osallistumista ei synny vuorovaikutusta. Osallistuminen on merkki, että inklusio toimii. (Biklen 2001; Väyrynen 2001; Booth & Ainscow 2002.)

Osallistavuus ja oppiminen ovat kontekstiin sidottuja ja kulttuurisia käsitteitä (Naukkarinen 2005). Länsimaisissa yhteiskunnissa nämä käsitteet ymmärretään tietyllä tavalla ja niitä ei voi siirtää sellaisenaan kehittyviin maihin. Käsitteet oppimisesta, ammatillisuudesta ja yksilöllisyydestä voivat erota kulttuurisesti niin paljon, ettei tämän tutkimuksen käsitteistö sellaisenaan ole siirrettävissä kulttuurisesti täysin erilaisiin ympäristöihin. Miles ja Ahuja (2007) painottavat kuitenkin inklusion globaalia luonnetta. Kyse on vuorovaikutuksesta, kansainvälisestä kokemusten vaihdosta, toisten kokemuksista oppimisesta ja jakamisesta. Ymmärrän tässä tutkimuksessa inklusion suomalaisen ja länsimaisen maailman näkökulmasta, mutta myös globaalina kehityslinjana. Miellän inklusion laajana käsitteenä. Se ei koske vain varhaiskasvatusta tai perusopetusta, vaan liittyy koko ihmisen elämänsä elämään. (Ks. Saloviita 1999.)

1.3 Koulun toimintakulttuurin muutos ja opettajuus

Yhteiskunnallinen muutos haastaa perusopetuksen muuttumaan, jotta se vastaisi yhteiskunnan ja oppilaiden omia tarpeita. Teknologian muutos, monikulttuurisuus, yhteiset globaalien ongelmien ratkaisut, oppimiskäsityksen muuttuminen ja inklusiivisen koulun tavoitte asettavat perusopetukselle uusia tehtä-

² Oppimisympäristö-käsite on aiemmin liitetty koskemaan lähinnä fyysistä ympäristöä (ks. Piispanen 2008, 22). Mannisen (2007, 35–36) jaottelusta poiketen sisällytän tietoa viestintätekniikan sisältämän oppimisympäristön käsitteen pedagogiseen ja paikallisen oppimisympäristön käsitteen fyysiseen oppimisympäristöön.

viä. Oppilaat oppivat myös aiempaa enemmän koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. Koulu joutuu tarkastelemaan omia toimintatapojaan sekä oppimisen ja opetuksen käsityksiä. Yhteiskunnallinen muutos ulottuu koulutuspolitiikasta aina opettajan työn luonteeseen ja luokkahuoneen tapahtumiin. Toimiiko koulu ja toimivatko opettajat tässä muutoksessa sopeutujina, vai voivatko koulu ja opettajat nähdä yhteiskunnalliseksi tehtäväkseen olla aktiivisina toimijoina niiden arvojen mukaan, jotka koululle on demokraattisesti asetettu?

Ainscow (2007, 149) pitää opettajia inklusion kehittämisessä tärkeimpänä tekijänä. Inklusion kehittyminen koulujärjestelmässä merkitsee muutosta koulun elämään ja samalla opettajan työhön. Segregaatioon perustuvan koulun ja osallistavan koulun kulttuurit eroavat tosistaan. Segregatiivisessa koulussa ovat vallinneet oppilaiden valikointi heidän ominaisuuksiensa mukaan, opettajien työn yksin tekemisen luonne ja akateemisten taitojen korostaminen. Osallistavan koulun arvoina pidetään yhteistoiminnallisuutta, yhdenvertaisuutta, kaikkien osallisuutta ja oppimista. (Esim. Naukkarinen 1999, 2005; Booth & Ainscow 2002.) Osallistavassa koulussa opettajat kohtaavat koko oppilaiden moninaisuuden kirjon. Samanlaistava pedagogiikka ei tavoita oppilaiden yksilöllisyyttä. Opettajat joutuvat uudessa tilanteessa pohtimaan oppimisen ja opetuksen lähtökohtia uudelleen.

Ratkaisuyrityksenä tähän tilanteeseen on lisätty erityisopetuksen määrää. Yleisopetuksen ryhmissä käytetty pedagogiikka on jäänyt kehittämistoiminnassa ja tutkimuksessa varjoon. Erityisopetuksen kasvattamisen rinnalla tai sijaan tulisi kehittää yleisopetuksen pedagogiikkaa siten, että se nykyistä paremmin vastaisi oppilaiden yksilöllisiin ja yhteisöllisiin tarpeisiin. Tässä kehittämistyössä opettajat ovat tärkeässä asemassa.

Koulua ryhdyttiin Sahlbergin (1998, 127) mukaan tarkastelemaan kulttuurisena yhteisönä vasta Sarasonin (1971/1982) koulukritiikkiä sisältäneen teoksen ilmestymisen jälkeen. Koulukulttuurin käsite sisältyy nykyisin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jossa todetaan seuraavasti:

”Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi koulun kasvatukseen ja opetukseen ja sitä kautta oppimiseen. Tavoitteena on, että koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.” (Opetushallitus 2004, 19.)

Koulu on kulttuurisesti monikerroksinen ja muuttuva. Kulttuuriin sisältyy myös monia osakulttuureja ja näiden osakulttuurien välisiä suhteita. (Schein 1985; Hargreaves 1995; Booth ym. 2000.) Tutkijat kehottavat koulua kysymään itseltään, minkälaisia osakulttuureja koulussamme vallitsee ja millä tavalla koulu pyrkii lähentämään näitä osakulttuureja toisiinsa.

Monikerroksisuuden ohella kulttuuri, myös koulun kulttuuri, on muuttuva. Kaikkonen (1995, 30–31) tähdentääkin, että sen sijaan, että kulttuuri usein nähdään muuttumattomana ja yhtenäisenä ihmisiä määrittävänä rakenteena, sitä tulisi käsitellä yhteisön ja vuorovaikutuksen tarpeen näkökulmasta. Mäkinen, Nikander, Panzar ja Saari (2009) korostavat dynaamisen inklusiivisen kasvatuskulttuurin merkitystä globaalissa ja monikulttuurisessa maailmassa.

Fullanin (1994) mukaan koulussa tapahtuu aaltoilevaa muutosta: niissä toteutetaan lyhytaikaisia projekteja ja hajanaisia uudistusyrittäjiä. Vaikka Fullanin toteamasta on kulunut aikaa jo yli 15 vuotta, voi todeta, että koulun kehittämisessä ei välttämättä ole päästy hänen kuvailemastaan tilanteesta pitkäjänteiseen ja tavoitteelliseen työhön.

Fullan (1994) puhuu mikrokosmoksen ja makrokosmoksen yhdistämisen merkityksestä. Hän kirjoittaa:

”Makrokosmos on oppimisen yhteiskunta ja uutta oppiva maailma. Mikrokosmos on maanantiaamu. Juuri opettajilla on yhteiskunnassa oletava tuntumaa molempiin kosmoksiin, koska toisessa ei voi olla tehokas olematta kosketuksissa myös toiseen.” (Fullan, 1994, 208.)

Tästä syntyy opettajan työn haaste inklusiivisessa koulussa. On oltava kosketuksissa oppilaiden elämismaailmaan, heidän todellisuuteensa ja omaan ”maanantiaamuun”. Samalla tulisi ymmärtää yhteiskunnan ja koulun muuttuminen ja oma paikka tässä muutoksessa. Parhaimmillaan opettaja ei jää muutoksen sivustaseuraajaksi, vaan osallistuu ja oppii aktiivisena toimijana. Myös tässä tutkimuksessa yhdistyy mikro- ja makrokosmos. Käytännön koulutyötä ohjaavat uskomukset, oppimiskäsitykset ja filosofia kohtaavat opettajan tekemät yksittäisen oppitunnin tilannekohtaiset ratkaisut.

1.4 Tutkimustehtävä

Lähdin hakemaan tutkimukseni avulla vastauksia kysymyksiin, jotka olivat askarruttaneet mieltäni käytännön opetus- ja ohjaustyössä. Tutkimustehtäväni kumpusi moninaisuuden kohtaamisen kokemuksistani perusopetuksessa.

Tutkimuksen tehtävänä on kuvailla, analysoida ja tulkita opettajuutta, koulun pedagogiikan muotoutumista ja pedagogisten ratkaisujen merkitystä kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen mahdollistumisessa. Tavoitteena on selvittää, mitkä koulun pedagogisen, sosiaalisen, psykologisen ja fyysisen oppimisympäristön tekijät estävät ja mitkä edistävät yhdessä oppimista.

Grönfors (1982) väittää, että laadullisessa tutkimuksessa ongelman muuttuminen kenttäkosketuksen myötä on pikemminkin sääntö kuin poikkeus. Tässäkin tutkimuksessa tutkimustehtävä muotoutui lopulliseen muotoonsa koko tutkimusprosessin ajan. Kuljetin mukana runsaasti tutkimuskysymyksiä prosessin ajan, mutta päädyin tässä etnografiassa pitäytymään tutkimustehtävässäni, johon sisältyvät lopullisessa muodossaan lukuisat tutkimuskysymykseni. Esiymmärryksessä tapahtuva muutos tutkimusprosessin aikana vaikuttaa Moilanen ja Räihän (2001, 48-51) mielestä tutkimuskysymysten muuntumiseen ja täsmentymiseen tutkimusprosessin aikana. Tämä muuntuminen tapahtui tässäkin tutkimuksessa.

1.5 Tutkimusote

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, kouluetnografia, jota voi kutsua myös tapaustutkimukseksi. Laadullista tutkimusta leimaa Denzinin ja Lincolnin (2000, 8) mukaan pyrkimys tulkita ja ymmärtää merkityksiä, joita ihmiset antavat omalle toiminnalleen ja kokemuksilleen. Käsitykset ihmisestä, tiedosta ja maailmasta ovat aina osa tutkijaa ja ohjaavat tutkijan ajattelua ja mielenkiinnon kohteita. Varton (1992, 26) mielestä tutkija osoittaa ihmiskäsityksensä ja ennakkoletuksensa joko tiedostaen tai tiedostamattaan.

Tutkimukseni kysymyksenasettelut liittyvät koulun toimintakulttuuriin, koulun ihmisten toimintaan ja kokemuksiin. Yhteisön kulttuuriin liittyvään tutkimusteemaan soveltuu etnografinen tutkimusote (Hammersley & Atkinson 1995). Etnografia tutkimuksessani hahmottuu menetelmää laajemmin, kokonaisvaltaisena lähestymistapana koulun tutkimukseen. Etnografian juuret ovat antropologiassa, vieraan kulttuurin tutkimuksessa. Koulu on kuitenkin itselleni toimintatavaltaan tuttu yhteisö. Antropologinen etnografia on saanut rinnalleen nykyisin erilaisia etnografian suuntauksia. Jopa etnografian määrittelyihin yleensä liitetty kentän käsite saa uusia sisältöjä, kun tutkitaan esimerkiksi verkko-yhteisöjen toimintaa etnografisesti. Kansainvälisesti kasvatuksen ja koulutuksen kontekstiin etnografia laajeni 1970-luvulla. Brittiläinen etnografian klassikko Willisin (1979/1984) tutkimus Koulun penkiltä palkkatyöhön tutki työväenluokan poikien koulunvastaista kulttuuria. Tämä tutkimus herätti laajalti kiinnostusta etnografista tutkimusotetta kohtaan.

Suomalaisen kasvatustieteen etnografian alku sijoittuu 1990-luvulle. Vuonna 1990 ilmestyi Syrjäläisen tutkimus Opettajien ja oppilaiden roolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä ja vuonna 1997 Laineen tutkimus Ameba pulpetissa. Myöhemmin etnografista tutkimusta on tuottanut mm. Suomen Akatemian hanke Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli (ks. Tolonen 1999). Kouluetnografia on ollut Suomessa 1990-luvun lopulta lähtien monipuolista ja näkyvää (Lahelma & Gordon 2007, 29). Etnografista inklusiivitutkimusta edustaa mm. Seppälä-Pänkäläisen (2009) tutkimus moninaisuuden kohtaamisesta kouluyhteisössä ja uusinta etnografista koulututkimusta mm. Rajanderin (2010) perusopetuksen kaksikielisiä luokkia käsittelevä etnografia.

Lappalaisen (2007a, 13) mukaan etnografista tutkimusta luonnehtii limitteisyys. Aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limittäin. Tämä luonnehdinta kuvaa hyvin tätäkin tutkimusta. Olen tuottanut tutkimusaineiston monin eri menetelmin. Tärkeimmät aineiston keräämistavat ovat osallistuva havainnointi ja opettajien, koulunkäyntiavustajien ja rehtorin haastattelut. Dokumenttiaineisto liittyy keskeisenä lisänä aineiston kokonaisuuteen. Aineistoa täydentävät videonauhoite ryhmätyöstä sekä valokuvat koulusta fyysisenä ympäristönä.

Aineiston analyysi muodostui monipolviseksi ja vaiheittaiseksi prosessiksi. Olen pyrkinyt kirjoittamisessa kerronnallisuuteen. (Ks. Wolcott 1999; Heikkinen

2002.) Koko aineisto suodattuu sen kokemuksen läpi, jonka elin tutkimuskoulussa kahden vuoden aikana. Liitän analyysini mukaan tapaamani ihmiset, kokemani tapahtumat, elämykset ja tunteeni. Kentällä etnografi havainnoi ja osallistuu. Pyrin kuitenkin ennen kaikkea kuuntelemaan ja huomaamaan myös hiljaisuuden, sen mistä ei puhuta, mutta mikä kulttuurissa elää.

Jotta aineiston analyysi olisi lukijalle mahdollisimman ymmärrettävä, olen tuloslukujen alussa selvittänyt, mihin aineistoihin pääasiassa analyysissäni olen tukeutunut ja miten luku etenee. Tutkimuksen suorittamista kuvaan edellä esitettyä tarkemmin tutkimukseni metodiluvussa.

1.6 Esiymmärrys ja sen muuttuminen

Lähestyn Kirkonkylän koulua subjektiivisesta näkökulmasta. Omat kokemukseni, käsitykseni ja uskomukseni koulumaailmasta ovat muovautuneet omien koulukokemusteni, opettajankoulutuksen ja opettajakokemukseni myötä. Koulu itselle tuttu ympäristönä luo viitekehysten, jonka kautta tarkastelen oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan toimintaa. Pitkäaikainen työskentelyni perusopetuksessa eri opetuksen tehtävissä on väistämättä muovannut ajatteluani.

Onko tutkimusaiheeni ja sen sijoittaminen inklusiotutkimuksen joukkoon ideologinen valinta? Tämän kysymyksen selventämiseksi vertaan inklusiotutkimusta ilmastonmuutoksen tutkimukseen. Ilmastonmuutosta tutkivilla lienee ajatus siitä, että tutkimus voisi omalta osaltaan tuoda esille sellaisia tekijöitä, jotka voisivat hillitä ilmaston lämpenemistä. Tässä tutkimuksessa jo tutkimusaiheen valinta ja tutkimustehtävän hahmottaminen alkuvaiheessa sisältävät ajatuksen siitä, että yksilön osallistuminen omassa yhteisössä on tavoiteltava arvo tai vallitsevien oppimisteorioiden mukainen oppiminen on tilannesidonnaista ja oppiminen rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Ks. Hakkarainen, Lipponen & Lonka 2004.) Tutkimuksen avulla voi parhaimmillaan löytää sellaisia tekijöitä, jotka voivat edistää yksilön osallistumisen astetta. Tutkimus on harvoin, jos koskaan, arvovapaata. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etten tutkijana pyrkisi neutraalisuuteen kenttätyöskentelyssä, tulkinnessa ja raportoinnissa.

Esiymmärrykseni muuttui tutkimusprosessin aikana. Ehkä eniten tähän muutoksen vaikutti kenttätyövaiheen ajoittuminen riittävän pitkälle ajanjaksolle. Oman toiminnan prosessoinnin ja ”kelaamisen” merkitystä ei voi liioitella. Kenttätyövaihetta elin kokonaisvaltaisesti, prosessoiden omaa toimintaani ja kouluyhteisön tapahtumien merkityksiä. Alussa havainnoin koulua kolmien silmälasein läpi. Kutsun näitä silmälaseja opettaja-, inklusio- ja asiantuntijasilmälaseiksi. Opettaja ja erityisopettajasilmälasit autoivat nopeasti näkemään koulunpidon käytänteitä, opetusjärjestelyjä tai arjen organisoitumista sekä tunnistamaan käyttäytymiskoodit koulussa. Pääsin nopeasti sisälle kouluyhteisöön opettajataustani vuoksi. Opettajasilmälasit estivät kenttätyövaiheen alussa näkemästä koulun käytäntöjen taustalla vallinneita seikkoja, ja pidin monia kou-

lukulttuuriin liittyviä asioita itsestänselvyyksinä. Tarkastelin koulun tapaa ryhmitellä oppilaita aluksi itsestänselvyytenä, enkä havainnut ryhmien muodostamien perusteita. Vaikka omasta opettajuudesta ei voi päästä eroon, niin sen tiedostaminen yhä uudelleen tutkimukseen kuluessa auttoi näkemään koulun toimintaa uusin silmin. Opettajataustani auttoi luottamuksellisen suhteen luomisessa kouluyhteisön väen kanssa.

Inkluusiosilmäläsit muuttivat näkemystäni. Tarkastelin aluksi arvioiden koulun inkluusioprosessin toteutumista tai pikemminkin silloisen arvioni mukaan sen hitautta tai jopa puuttumista. Keskustelujen, työni ohjaajan ja itsereflektion avulla opin ymmärtämään, että tehtäväni tutkijana ei ole arvottaa, vaan ymmärtää. Palasin uudelleen pohtimaan aiempaa syvemmin tutkimustehtävääni ja havaitsin, että pystyin kenttätyövaiheen puolella välissä tarkastelemaan aiempaa avoimemmin tutkimuskoulun elämää. Tämä ei kuitenkaan poista sitä, että tutkijalla on aina jokin näkökulma tai viitekehys. Esiymmärrykseni siitä, että oppilaan eristäminen ikätovereistaan ei palvele oppilaan kokonaisvaltaista kasvua tai käsitykseni oppimisen vuorovaikutteisen luonteen merkityksestä ovat ohjanneet tutkimustehtäväni muotoutumista, havaintojani ja koko tutkimusprosessia.

Huomaamattomimmat silmälasini olivat asiantuntijasilmäläsit. Koska monet kysymykset koulussa liittyivät läheisesti ammattiini, houkutus puuttua, ohjata ja osoittaa oli ilmeinen. Opettajat ja koulunkäyntiavustajat kysyivätkin monissa tilanteissa mielipiteitäni inkluusion kehittämistä koskevista kysymyksistä. Kohtasin nämä tilanteet luonnollisina keskustelutilanteina.

1.7 Tutkimuksen raportointi

Tämä tutkimus jakautuu kolmeen osaan. *Ensimmäisessä osassa* esittelen tutkimuksen taustaa, metodin ja keskeiset käsitteet luvuissa yksi, kaksi ja kolme. Tässä osassa hahmottelen myös osallistavan pedagogiikan ulottuvuuksien avulla heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamisen strategioita ja perustelen tutkimuksen lähtökohtia. Johdattelen lukijaa etnografisen tutkimuksen maailmaan ja selvitän tutkimustehtävään johtaneita lähtökohtia. Avaan luvuissa yksi ja kaksi tutkimuksen tarkoitusta ja esitän tutkimustehtäväni. Alasuutarin (1995) esittämä metafora arvoituksen ratkaisemista johtolankoja seuraamalla sopii kuvaamaan tämän laadullisen tutkimuksen tutkimusprosessin kulkua. Luvussa kaksi taustoitan tutkimukseni käsitteellistä viitekehystä.

Toisessa osassa esitän tutkimustulokset kolmessa luvussa. Ensimmäisessä tulosluvussa hahmottelen Kirkonkylän koulun pedagogiikkaa, johon sisältyvät oppilaiden ryhmittelyn perusteet, pedagogiset strategiat, opettajan ja koulunkäyntiavustajan työn kysymykset ja oppilaiden tuki. Toisessa tulosluvussa käsitteelen moninaisuuden kohtaamisen kulttuuria, koulun aikuisten yhteistyön kysymyksiä, luokkien ilmapiiriä ja vanhempien kohtaamista. Kolmannessa luvussa tarkastelen koulun ajan ja tilan organisoitumista. Tulosten raportoinnissa pyrin tuomaan esille opettajien ja koulunkäyntiavustajien äänen. Siksi käytän

suoria lainauksia, jotka erotan tekstistä pääsääntöisesti sisennyksellä ja pienemmällä fonttikoolla. Lyhyen yksittäisen lainauksen tekstin sisällä erotan kurssiivilla. Jäsenän koulun pedagogista kokonaisuutta oppimisympäristökäsitteen avulla, jonka ymmärrän laajaksi käsitteeksi. Tarkastelen koulun oppimisympäristöä 1) pedagogisesta, 2) psykologisesta ja sosiaalisesta sekä 3) fyysisestä ja koulun ajan organisoitumisen ja kokemisen näkökulmasta. Nämä kolme tarkastelukulmaa muodostavat tulosluvut. Nämä tarkastelukulmat yhdistyvät koulussa oppimisympäristön kokonaisuudeksi, mikä ohjaa oppimistoimintaa luokissa. Aineistoni ohjasi minua käsittelemään koulunkäyntiavustajien työtä suhteellisen laajasti. Koulunkäyntiavustajien työstä ja sen linkittymisestä opettajan työhön kirjoitan luvussa neljä.

Kolmannessa osassa, joka koostuu luvuista seitsemän ja kahdeksan, teen yhteenvetoa tutkimustuloksista ja arvioin sen merkitystä. Pyrkimykseni on punoa yhteen aiemmissa luvuissa esitetyt tulokset sekä liittää tulokset teoreettiseen pohdintaan ja esittää jatkotutkimusehdotukseni. Loppuluvussa esitän tutkimuksen johtopäätökset sekä tarkastelen tutkimuksen rajoituksia, luotettavuutta ja etiikkaa.

Käytän tässä raportissa termejä inklusiivinen opetus, inklusiivinen kasvatustus ja inklusiivinen koulu. Rinnakkaisina termeinä käytän termejä osallistava kasvatustus, osallistava opetus ja osallistava koulu. Käytän myös Erityisopetuksen strategiassa 2007 (Opetusministeriö 2007) ja perusopetuslaissa (642/2010)³ käytettyjä termejä, kuten erityisen tuen päätös sekä yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tutkimukseen osallistujien anonymiteettiä suojelen käyttämällä peitenimiä. Myös koulun nimi on muutettu. Haastateltavien puheen murteellisuutta olen muuntanut yleiskieliseksi tunnistettavuuden välttämiseksi. Raakamateriaalista olen poiminut tekstinäytteitä, jotka olen erottanut muusta tekstistä. Tekstinäytteistä olen poistanut ymmärrettävyyden ja luettavuuden vuoksi joitakin toistuvia ilmaisuja, kuten *niinku*-sanoja. Tekstikatkelmien ymmärrettävyyttä lisään käyttämällä tiettyjä merkintöjä⁴.

³ laki astui voimaan 1.1.2011

⁴ (...) tekstikatkelmasta on poistettu tekstiä [tekstiä] tutkija on lisännyt selventävää tekstiä tekstikatkelmien ymmärrettävyyden parantamiseksi

2 VIISI REITTIÄ INKLUUSIOON

Tämän luku avaa tutkimukseni käsitteellistä taustaa. Aluksi avaan inklusion käsitettä määrittelyn tasolla. Sen jälkeen hahmottelen viisi inklusioreittiä. Ensimmäisessä reitissä taustoitan tutkimusaiheeni erittelemällä inklusiota käsitteenä ja selvittämällä sen muotoutumista eri lähestymistapojen avulla. Kaksi seuraavaa inklusioreittiä pureutuvat alkuosaa tiiviimmin tutkimusaiheeseen ja käsittelevät tutkimustehtävän kannalta keskeisiä teemoja, kuten opettajuutta, oppimista ja sen ohjaamista. Luvun pääjuonne kulkee inklusion käsitteestä oppimiseen ja oppimisen ohjaamiseen päätyen inklusiopedagogiikan ulottuvuuksiin. Luvun lopussa tarkastelen kaikille sopivan oppimisympäristön piirteitä. Liitän lopuksi inklusiivisen pedagogiikan osaksi pedagogista diskurssia.

Inklusion määrittely. Inklusion määrittely ei ole yksiselitteistä. Osallistava kasvatusta ja opetus voidaan määritellä lyhyesti kaikkien oppilaiden oppimisena ja osallistumisena yhdessä ikätovereiden kanssa lähikoulussa siten, että ketään ei vammansa tai muun ominaisuutensa ja erilaisuutensa vuoksi eroteta muusta ikäluokasta. (Esim. Booth ym. 2000; Ladonlahti & Naukkarinen 2006.) Inklusion käsite koulutuksen ja kasvatuksen kontekstissa muotoutuu kuitenkin tätä suppeaa määritelmää moniulotteisemmaksi ja monitasoisemmaksi. Inklusio määrittyy kulttuurisidonnaisesti, ja se ilmenee erilaisena eri ympäristöissä. Inklusio on kontekstisidonnainen, aikaan ja paikalliseen kulttuuriin sidottu. (Dyson 1999, 39; Ryndak, Jackson & Billingsley 1999/2000, 102–104; Peterson & Hittie 2003; Naukkarinen 2005, 13; Ainscow, Booth & Dyson 2006; Väyrynen 2006.)

Vaikka inklusiota voidaan lähestyä monista eri tulokulmista, siinä voidaan erottaa monien tutkijoiden esittämiä yhteisiä piirteitä, joiden katsotaan yleisesti kuuluvan inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen. Tällaisia inklusion liitettyjä elementtejä ovat kaikkien lasten mahdollisuus päästä opiskelemaan siihen kouluun, johon he asuinalueensa mukaisesti kuuluvat, osallistuminen, syrjäyttävien ja eristävien käytänteiden tunnistaminen ja poistaminen, oppilaiden tarvitsemien palveluiden ja tuen järjestäminen lähikoulussa, koulun aikuisten ja oppilaiden yhteistoiminnallisuus sekä oppilaiden yksilöllisyyden

huomioiminen. (Stainback ym. 1989; Lipsky & Gartner 1996, 763; Ryndak, Jackson & Billingsley 1999/2000; Naukkarinen 2000; Booth & Ainscow 2002.)

Monet tutkijat (esim. Clough 2000; Booth & Ainscow 2002; Skidmore 2004; Ainscow, Booth & Dyson 2006) ovat analysoineet inklusion käsitettä. Tutkijat väittävät, että eri ryhmät eri konteksteissa ajattelevat inklusiosta eri tavoin ja että ei ole saavutettavissa mitään yksittäistä määritelmää. Heidän mielestään inklusiosta on oleellista inklusiivisten arvojen muuntaminen käytännön toiminnaksi ja tämän tapahtuman prosessiluonteen ymmärtäminen. (Ks. Booth ym. 2000; Väyrynen 2001.)

Inklusio voidaan ymmärtää suppeaksi tai laajaksi käsitteeksi. Inklusion voi käsittää filosofiaksi, ja sen voi nähdä eräänlaisena sateenvarjokäsitteenä. (Ks. Naukkarinen, 2005.) Suppeamman näkemyksen mukaan sillä on tarkoitettu lähinnä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelujärjestelyjä kaikille yhteisessä koulussa (ks. esim. Ainscow, Booth & Dyson 2006).

Laajaa inklusionäkemyistä edustaa Dyson (1999), joka on erottanut neljä erilaista keskustelua inklusiosta. Näitä inklusiodiskursseja ovat oikeuksia ja etiikkaa korostava diskurssi, tehokkuuden diskurssi, poliittinen diskurssi ja pragmaattinen diskurssi. Dysonin mukaan näitä diskursseja voidaan tarkastella kaksiulotteisesti siten, että oikeuksia ja etiikkaa korostava diskurssi sekä tehokkuusdiskurssi edustavat inklusion perusteulottuvuutta. Toista ulottuvuutta hän kutsuu inklusion toteuttamisulottuvuudeksi, johon sisältyy poliittinen ja pragmaattinen ulottuvuus. Ulottuvuudet eivät sulje toisiaan pois, vaan ovat keskenään limittäisiä.

Dysonin inklusiodiskurssien kanssa yhtymäkohtia sisältää uudempi kuusiosainen inklusion ajattelutapojen typologia, jonka esittävät Ainscow, Booth ja Dyson (2006, 14–27). Tämä typologia edustaa englantilaisissa yhteiskunnassa käytetyn inklusiomäärittelyjen kieltä. Inklusiota voidaan tutkijoiden mukaan lähestyä seuraavilla tavoilla:

- Inklusio koskee vammaisia ja muita erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita.
- Inklusio toimii vastineena käyttäytymisen vuoksi koulun ulkopuolelle jätetyille.
- Inklusio koskee kaikkia ryhmiä, jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen ulkopuolelle.
- Inklusio on keino kehittää ”koulua kaikille”.
- Inklusio käsitetään ”kaikille yhteisenä kouluna”.
- Inklusio toimii periaatteellisena lähestymistapana koulua ja yhteiskuntaa kohtaan.

Ainscow, Booth ja Dyson (2006) päätyvät itse lähestymistapaan, jossa inklusio ymmärretään laajaksi koko kasvatusta ja yhteiskuntaa koskevaksi ajattelutavaksi. Heidän ajattelutapaansa inklusiosta kuvaa hyvin seuraava katkelma.

”...inkluisio koskee koulussa kaikkia lapsia ja nuoria; tärkeää on läsnäolo, osallistuminen ja oppiminen; inkluisio ja ekskluisio ovat yhteydessä toisiinsa siten, että inkluisioon kuuluu eksklusion aktiivinen vastustaminen ja inkluisio nähdään päättymättömänä prosessina. Siispä inklusiivinen koulu on pikemminkin jatkuvasti muuttuva, kuin että se olisi saavuttanut täydellisen, pysyvän tilan.” (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 25.)

Ymmärrän inklusion tässä tutkimuksessa Ainscowin, Boothin ja Dysonin (2006) tavoin prosessiksi, kaikkia oppilaita koskevaksi jatkumoksi. Näen inklusion koskevan myös koko koulutusjärjestelmää, kouluyhteisöä, vanhempia ja koulun lähiyhteisöä. Inklusiivinen koulu huolehtii kaikkien oppilaiden oppimisesta ja kiinnittää erityistä huomiota niihin oppilaisiin, joilla on riski jäädä ulkopuoliseksi, syrjäytyä tai alisuoriutua. (Ks. Ainscow 2005.)

Myös Kirkonkylän koulussa keskustellaan siitä, mitä inkluisio koulussa tarkoittaa. Tämä keskustelu on tiiviisti sidoksissa erityisopetukseen ja sen paikkaan koulutuksen järjestämisessä. Inklusiopohdintaa käydään pääosin erityisopetuksen, rehtorin ja koulutoimen johdon kesken. Opettajien ajatuksia on kartoitettu kyselyllä, joka koskee integraatiota, opettajien kokemuksia ja tuen järjestelyjen toimivuutta. Vanhemmat ovat mukana keskustelussa silloin, kun heillä itsellään on lapsi, joka tarvitsee paljon tukea koulussa.

Integraation ja inklusion suhde. Saloviidan (2006b, 340) käsitys integraation ja inklusion käsitteiden kuulumisesta eri paradigmoihin on samansuuntainen Ladonlahden (2004) esittämien paradigmanmuutosten kanssa palvelujärjestelmän kehittämisessä (ks. myös Taylor, 1988; Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997). Integraatiolla ja inklusiolla on erilainen käsitteellinen lähtökohta. Saloviita (2006b, 203) selventää käsitteitä seuraavasti: Inklusiossa erilaisuus nähdään ihmisyyteen kuuluvana luonnollisena asiana, joka ei estä yhdessä olemista. Integraatiossa on kyse niiden ihmisten oikeuksien puolustamisesta, jotka on jo leimattu erilaisiksi kuin muut ihmiset. Integraatioajatteluun liittyy kuntoutusparadigma, jonka mukaan henkilöä täytyy kuntouttaa, jotta hän voisi liittyä normaaliyhteiskuntaan.

Sanasta integraatio haluttiin Naukkarisen (2005, 12) mukaan luopua, koska se korosti ongelmanratkaisun kohteena yksilöä, ei ympäristöä. Kritiikin kohteena oli, että integraatioajattelu pyrki toimimaan kaksoisjärjestelmässä muuttamatta sen kahtiajakoa. Integraatioideologialle perustuva erityisopetus sisältää Teittisen (2006, 361) mukaan kontrollointifunktion. Moberg (2002) on tutkinut integraatioajattelun kehittymistä ja jakaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota koskevan ajattelun kehittymisen kolmeen kauteen. Erillisen erityisopetuksen kausi sijoittuu 1960-luvulle, jolloin kohdehenkilöksi miellettiin poikkeava oppilas. 1960-luvun lopulta kahdeksankymmentäluvun lopulle vallalla oli vähiten rajoittavan ympäristön kausi, jolloin kohdehenkilöksi nähtiin erityisopetusta tarvitseva oppilas. Myöhemmin kaikille yhteisen koulun tavoittelussa tarkastelun kohteena on oppilas. 1990-luku laajensi näkökulmaa: tarkastelun kohteeksi otettiin oppilaan ja ympäristön suhde sekä vuorovaikutuksen laatu. Inkluisio eroaa koulutus-, kulttuuri- ja yhteiskuntapoliittisena ideologiana integraatiosta siinä, että se tarkoittaa yksilöpainotusten ohella myös ympäristön muuttamista niin, että kaikki voivat olla mukana ja osallistua riippumatta

heidän ominaisuuksistaan. (Moberg 2002, 44.) Moberg (2001, 141) ja Hautamäki ym. (2001, 186) näkevät integraation ja inklusion lähes yhteneväisiksi käsitteiksi, joiden perimmäinen tavoite on sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation tavoittelu. Integraatioajatteluun sisältyy kuitenkin ajatus, että yksilön on oltava sopiva integroitumaan koulujärjestelmään. Integraatioon liittyy käsitys siitä, että on olemassa ensin segregatiota, erillään oloa muista oppilaista.

Inklusioajattelussa lähtökohtaisesti pyritään tekemään koulusta paikka, joka ottaa vastaan kaikki oppilaat. Tuki järjestetään lähikoulussa. Tässä tutkimuksessa ymmärrän integraation ja inklusion erillisiksi käsitteiksi, joiden merkitys poikkeaa toisistaan. Inklusio ottaa kouluun lähtökohtaisesti kaikki oppilaat, integraatioajattelussa kouluun pääsy on ehdollista ja riippuu oppilaan ominaisuuksista.

Erityisopetuksen ja osallistavan opetuksen suhde. Erityisopetuksen kehittymisen historiallinen tarkastelu auttaa ymmärtämään osallistavan kasvatuksen ja erityisopetuksen nykyistä suhdetta. Kivirauman (2002) mukaan eri aikoina erityisen tuen toteuttaminen on vaihdellut. Käsitys siitä, mikä on paras tapa järjestää erityisopetus, on muuttuva ja historiallinen. Kivirauma jakaa erityisopetuksen kehittymisen historiallisesti Suomessa kolmeen kauteen, joita ovat aistivammalaitosten aika, erityiskoulujen ja -luokkien aika ja osa-aikaisen erityisopetuksen aika. Tämä kehityslinja on havaittavissa monissa maissa. (Kivirauma 2002, 23–24.) Nykyisessä suomalaisessa erityisopetuksen järjestämisen mallissa on nähtävissä kaikkien kolmen vaiheen piirteitä.

Erityisopetusta järjestetään 2000-luvulla maassamme erillisenä erityisluokkaopetuksena erityiskouluissa tai yleisopetuksen koulujen yhteydessä sekä osa-aikaisena erityisopetuksena yleisopetuksen kouluissa. Joustavan pienryhmän mallissa oppilaat opiskelevat osin erityisopetuksen pienryhmässä ja osin yleisopetuksen ryhmässä. Pienryhmämalli on Ladonlahden & Naukkarisen (2006, 349) mukaan seurausta lähikouluajattelusta, mutta ryhmittelyssään ja toteutuksessaan se kuvastaa koulutuksen kaksoisjärjestelmää. Pienryhmien oppilaat eivät valikoidu tietyn diagnoosin mukaan, vaan yhdessä ovat ”erilaiset” erityistä tukea tarvitsevat oppilaat.

Inklusion ja erityisopetuksen suhde on osin jännitteinen ja ristiriitainen (Thomas & Loxley 2001, Saloviita 2006b; Slee 2006). Tämä jännite syntyy osittain erityiskouluissa ja erityisluokissa annettavan erityisopetuksen yksilönäkökulman ja osallistavan kasvatuksen ja opetuksen korostavan sosiaalisen mallin välille. Kaikkea opetusta kutsutaan perusopetuksiksi (Ladonlahti & Naukkarinen 2006.) Inklusiivisissa kouluissa opetuksen järjestämisen malli suosii oppilaiden ryhmittelyä, mutta oppilaat opiskelevat pääosin heterogeenisissä ryhmissä (ks. esim. Saloviita 2006a).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) mukaan erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla tarkoitetaan oppilaita, joiden

(...) kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Erityisen tuen piiriin kuuluvat myös oppilaat, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä. (Opetushallitus 2004, 28.)

Tämä määrittely liittyy erityisen tuen piiriin lukumääräisesti suuren osan oppilaita. Monet oppilaita tarvitsevat koulu-uransa jossain vaiheessa psyykkistä tai sosiaalista tukea, tai he kohtaavat eriasteisia oppimisen esteitä. Erityiseksi määritellään monessa mielessä koulussa tavallinen asia.

Erityisopetuksen ja erityisopettajien koulutuksen taustalla oleva tieteenala on erityispedagogiikka. Erityispedagogiikka soveltaa Tuunaisen (1998) mukaan sisällöissään ja menetelmissään lähitieteenalojen teorioita. Erityisopettajien koulutusteemat sisältävät Ladonlahden ja Naukkarisen (2006) mukaan teemoja, jotka ovat kaikille opettajille tärkeitä, kuten esimerkiksi oppilaiden käyttäytyminen ja sosiaaliset taidot, kommunikaatio ja yhteistyö sekä arviointi, diagnoosiointi ja evaluaatio. Tutkijat pohtivat osallistavan kasvatuksen suhdetta erityispedagogiikkaan ja kasvatustieteeseen. He toteavat, että osallistavan kasvatuksen pedagogiikan haasteisiin ei voi vastata pelkästään erityispedagogiikan avulla. Erityisopetuksen yksilökeskeinen ja medikaalinen malli ei riitä heterogeenisen ryhmän opettamisen perustaksi. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 350–351.)

Forness (2001) on tutkinut, mitkä erityisopetuksen menetelmistä ovat tehokkaita. Hän on meta-analyysissään jakanut erityisopetuksen menetelmien tehokkuuden kolmeen ryhmään: heikkoon, kohtalaiseen ja hyvään tehokkuuteen. Fornessin mukaan erityisopetuksen menetelmistä hyvän tehokkuuden ryhmään kuuluvat muististrategioiden opetus, luetun ymmärtämisen strategioiden opetus ja suora opettaminen. Luokkakoon pienentämisen merkitys on vähäinen, ja erilliseen erityisopetukseen sijoittamisen vaikutukset ovat jopa negatiivisia.

Inklusiokritiikki. Inklusiokritiikissä on perusteltu erityisopetuksen ja yleisopetuksen erillään oloa, niin kutsuttua koulutuksen järjestämisen kaksoisjärjestelmää (ks. Steinback ym.1989) sillä, ettei yleisopetuksessa voida ottaa huomioon kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Opetus nähdään erityisluokassa myös tehokkaampana. Kritiikkiä on myös suunnattu inklusion kannattajien idealismiin. Inklusion kannattajia on arvosteltu siitä, että näkemykset eivät perustu tosiasioihin, vaan mielikuviin. (Fuchs & Fuchs 1994; Kauffman & Hallahan 1994.) Lingard (2007, 251–252) pohtii inklusion periaatteiden ja pyrkimysten soveltamista käytäntöön. Hän kritisoi sitä, että inklusiopyrkimyksissä ei riittävästi ole osoitettu, miten niitä voidaan toteuttaa käytännössä.

Inklusiokritiikkiin vastaa Sapon-Shevin (2007, 63–122), joka keskustelee kirjassaan inklusiokritikoiden kanssa. Hän vastaa kritiikissä yleisimmin esitettyihin kysymyksiin. Tällaiset kysymyksenasettelut koskevat opettajien osamista ja jaksamista, oppilaiden oppimistuloksia, erillisen erityisopetuksen välttämättömyyttä ja oppilaiden oppimismahdollisuuksia. Kouluissa saatetaan olla tyytyväisiä nykytilanteeseen ja erityisopetuksen toimivuuteen eikä nähdä muutosta tarpeelliseksi. Inklusiota koskeviin kriittisiin väitteisiin paras vastaus

Sapon-Shevinin (2007, 112) mielestä on tutkia sitä, mitä koulut tarvitsevat, jotta inklusio voisi toimia käytännössä.

Osallistavan opetuksen ja kasvatuksen kritiikissä on oltu huolissaan kaikkien oppilaiden hyvästä oppimisesta. Holopainen ja Savolainen (2008) huomauttavat, ettei inklusioretoriikassa oteta kantaa oppimisen yksilöllisten esteiden voittamiseen (Holopainen & Savolainen 2008, 99). Kritiikki liittyy oleellisesti kysymykseen, miten määrittelemme inklusion. Kun keskustellaan inklusiosta, keskustellaan monista toisiinsa vaikuttavista alueista kasvatuksen, koulutuksen, opetuksen ja tutkimuksen kentällä. Keskustelua käydään sekä koulutusjärjestelmätasolla että yksittäisen koulun, luokan ja oppilaan tasolla. Inklusioretoriikka lähestyy inklusion käsitettä vapaasti ja antaa sille monia merkityksiä. Inklusio voi tarkoittaa joko täydellistä inklusiota (*full inclusion*) tai yleisesti pohjoismaista yhtenäiskouluperiaatteelle rakentuvaa mallia järjestää koulutus. (ks. esim. Puustinen 2008). Saloviidan (2006b, 151) mielestä inklusiokäsite on vesittynyt. Hänen mukaansa käsitteen vesittyminen alkoi OECD:n (1997) otettua käyttöön inklusiokäsitteen kevytversion, jolloin se samaistettiin integraation käsitteeseen. Tällöin inklusio tarkoitti sitä, että yhteisopetukseen pyritään periaatteessa, mutta kun tämä ei ole mahdollista, niin oppilas opiskelee erityisluokalla. Esimerkkinä inklusiokäsitteen vesittymisestä Saloviita (2006b, 340) viittaa Kehitysvammaliiton inklusioprojektin määrittelyyn. Tässä määrittelyssä inklusion todetaan olevan ”kehittymisen prosessi, jonka avulla pyritään antamaan kaikille paremmat mahdollisuudet osallistua ja oppia”. Inklusiopuheessa on tärkeää määritellä, mitä inklusiolla tarkoitetaan.

Inklusioreitit. Tarkastelen inklusiota ja Kirkonkylän koulun inklusioprosessia inklusioreittien avulla. Inklusioreitit ovat hahmottuneet tutkimusprosessin aikana sekä tutkimuskirjallisuuden että aineiston analyysiprosessin pohjalta. Käytän näitä tulokulmia inklusioon inklusion yleiseen tarkasteluun tässä luvussa, mutta myös tulosten tarkastelun yhteydessä luvussa seitsemän. Hahmotan Kirkonkylän koulun inklusioprosessin ominaislaatuja inklusioreittien välityksellä.

Kirjallisuudesta voi löytää erilaisia näkökulmia ja reittejä inklusioon. Cloughin (2000, 7–33) viisiosaisessa inklusion ajallisessa ryhmittelyssä on mukana koulun kehittämisen strategia ja psykomedikaalinen perintö, jotka ovat mukana myös tämän tutkimuksen inklusioreiteissa. Oma jaotteluni on syntynyt tämän tutkimuksen kysymyksenasettelujen tarpeista. Jaotteluni sisältää yhtymäkohtia Dysonin (1999) inklusiodiskursseista oikeuksia ja etiikkaa koskevaan keskusteluun sekä Boothin ym. (2000) oppimista, osallistumista ja koulukulttuurin kehittämistä korostavaan lähtökohtaan. Seuraavaksi hahmottelen viiden näkökulman avulla inklusion kokonaisuutta kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa.

Ensimmäinen näkökulma on *tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus*. Inklusion juuret ovat ihmisten yhdenvertaisuuden vaatimuksissa. Yhdenvertaisuuden vaatimus kiteytyy YK:n hyväksymässä Ihmisoikeuksien julistuksessa. YK:lla on ollut merkittävä rooli kansainvälisessä inklusiokehityksessä. Inklusiokehitykselle tärkeä tapahtuma oli vuonna 1994 Espanjassa UNESCON johdolla jul-

kaistu Salamancan julistus, jossa maailman koulutuspolitiikan suunnaksi esitettiin inklusiivista opetusta ja kasvatusta. (Ks. esim. Dyson 1999, 38; Saloviita 2006b). Salamancan julistuksessa (UNESCO 1994) mainitaan termi ”kaikille yhteinen koulu” (*Education for All*). Julistuksen periaatteena on, että koulutus järjestetään siten, että koulut ottavat vastaan kaikki lapset riippumatta heidän fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai jostain muusta taustastaan. (UNESCO 1994, 6.)

Jo ennen Salamancan julistusta hyväksyttiin YK:ssa Vammaisten vuosikymmenen päätösasiakirja (YK 1993), jossa YK:n jäsenvaltiot velvoittavat valtioita toteuttamaan integraatiota vammaisten koulutuksessa. Tässä asiakirjassa todetaan, että vammaisten oppilaiden tulee käydä koulua tavallisilla luokilla. Asiakirjassa mainitaan kaksi mahdollista poikkeusta, kuurot ja eräät vaikeasti vammaiset oppilaat. Uusin merkittävä kansainvälinen inklusiokehitystä vahvistava sopimus solmittiin vuonna 2006, jolloin julkaistiin YK:n vammaisten oikeuksien yleissopimus. (YK 2008.) Sopimus astui voimaan 2008, kun 20 maata oli allekirjoittanut sen. Sopimuksessa edellytetään, että vammaisia henkilöitä ei suljeta yleisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle vammaisuuden perusteella. Sopimuspuolet varmistavat osallistavan koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla sekä elinikäisen oppimisen.

Toinen reitti tarkastelee erilaisuuden kohtaamisen kehitystä *medikalisaatiosta sosiaaliseen malliin*. Inklusion kehittyminen voidaan ymmärtää olevan sidoksissa tähän muutokseen. Tätä näkökulmaa on pohdittu erityisesti vammaistutkimuksessa. Inklusiivisen ajattelun perustana oleva ontologinen ajattelu perustuu vammaisuuden kohtaamisen sosiaaliseen malliin, jonka esitti Oliver (1996). Sosiaalisen mallin näkökulmasta yksilöiden erilaisuus nähdään luonnollisena. Boothin ym. (2000) mukaan lääketieteellisessä mallissa vaikeudet kasvatuksessa nähdään henkilön ominaisuuksista, puutteista tai vammoista johtuvina. Sosiaalisessa mallissa oppiminen ja osallistumisen esteet pohjautuvat vuorovaikutukseen oppilaiden ja heidän kasvuympäristönsä kanssa. (Booth ym. 2000, 13.) Vehkakoski (2006) tarkastelee erilaisuuden kohtaamista erittelemällä eri diskursseja asiantuntijoiden puheessa ja teksteissä. Psykomedikaalinen diskurssi on yhä vallitseva, mutta sosiaaliseen malliin perustuvat diskurssit ovat esillä myös esimerkiksi oikeusdiskurssissa. (ks. Vehkakoski 2006, 59.)

Kolmas reitti inklusioon liittyy *kouluorganisaation ja kouluuyhteisön kehittämiseen*. Booth ym. (2000) ja Booth & Ainscow (2002) ovat kehittäneet osallistavan koulun kehittämiseen soveltuvan Inklusio-ohjelman. Ohjelma pohjautuu kolmeen inklusion ulottuvuuteen, joita ovat osallistavan opetuksen *periaatteet*, inklusiiviset *käytännöt* ja inklusiivinen *koulukulttuuri*. Nämä inklusion ulottuvuudet kytkeytyvät toisiinsa.

Osallistavan opetuksen *periaatteilla* tutkijat ymmärtävät sitä, että inklusio huomioidaan kaikissa suunnitelmissa, sitä toteutetaan kaikilla toiminnan tasoilla ja kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet osallistua ja syrjintä estetään. Tukimuotoja kehitetään tällöin inklusiivisten periaatteiden pohjalta. Inklusiivinen *koulukulttuuri* on tutkijoiden mukaan turvallinen, hyväksyvä, yhteistoiminnallinen ja virikkeellinen, kaikkia arvostetaan ja kaikilla on mahdollisuus yltää

mahdollisimman hyviin suorituksiin. Inklusiivinen koulukulttuuri tarkoittaa sitä, että kehittämistoimintaa ohjaavat inklusiiviset arvot toiminnan eri osaluilla. Inklusiivisilla arvoilla Booth (henkilökohtainen tiedonanto 30.9.2004) tarkoittaa sellaisia arvoja kuten oikeudenmukaisuus, yhteisöllisyyden kehittäminen, myötätunto ja empatia, ihmisoikeuksien kunnioittaminen, osallistuminen, erilaisuuden ja moninaisuuden kunnioittaminen ja kestävä kehitys. Inklusiiviset *käytännöt* tarkoittavat koulun arkipäivän toimintojen kehittämistä. Oppimisympäristöjä kehitetään vastaamaan entistä paremmin erilaisten oppijoiden tarpeita. Inklusio-ohjelma on ilmestynyt suomeksi Kehitysvammaliiton julkaisuna Koulu ja inklusio vuonna 2005. Tähän ohjelmaan tukeutuen on Suomessa toteutettu muutamia koulun kehittämishankkeita. Inklusiokehityksessä lienee kysymys siitä, miten inklusiiviset arvot toteutuvat kunnallisessa päätöksenteossa ja käytännön koulutyössä.

Naukkarinen (1999, 2005) valottaa kouluyhteisön vuorovaikutussuhteita oppivan koulun ja perinteisen koulun käsittein. Oppiva koulu kehittää yhteistoiminnallisesti ja ratkaisukeskeisesti sellaisia toimintatapoja, jotta kaikkien oppilaiden ja henkilöstön osallistumisen mahdollisuudet yhteisössä lisääntyvät. Oppiva inklusiivinen koulu pyrkii kehittämään jatkuvasti oppimisympäristöä vastaamaan kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Naukkarinen 1999, 243–244.) Skrtic (1995, 199–200) kritisoi sitä, että perinteisessä professionaalisuutta korostavassa koulussa ammattiroolit ovat joustamattomia. Tällöin opettajat ovat erikoistuneet tietynlaisten oppilaiden opettamiseen, jolloin oppilasta siirretään opettajalta toiselle.

Neljänneksi hahmottelen *opettajan työn muutosta* tilanteessa, jossa oppilaiden heterogeenisuus muuttaa koulukulttuuria ja haastaa opettajat uudenlaiseen yhteistyöhön. Hargreaves ja Fullan (2000) jakavat opettajan työn ja toiminnan historiallisen muutoksen neljään vaiheeseen, joita ovat esiprofessionaalisen, autonomisen profession, kollegiaalisen profession ja yhteiskunnallisen profession jaksot. Esiprofessionaalisisessa vaiheessa kollegoiden merkitys oli vähäinen. Opettajankoulutus oli lyhyt. Tämä vaihe ajoittui ennen 1960-lukua. Autonomisen profession jaksossa opettajankoulutus pidentyi, opettajakulttuuria luonnehti individualismi ja tuen tarve ymmärrettiin helposti heikoksi ammatinhallinnaksi. Autonominen professio esti innovaatioiden leviämisen. Kollegiaalisen profession vaihe 1980-luvulta alkaen yhdisti kouluyhteisön kehittämisen ja opettajan yksilöllisen ammatillisen kasvun tavoitteet. Puhuttiin yhteisöllisestä opettajuudesta. Yhteiskunnalliseen professionaalisuuden jaksoon liittyvät sellaiset yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset, jotka haastavat opettajat keskinäiseen yhteistyöhön, mutta myös yhteistoimintaan laajemman yhteisön kanssa. Puhutaan jaetusta asiantuntijuudesta ja verkostoitumisesta. (Hargreaves & Fullan 2000, 50–52.)

Uudistunut perusopetuslaki (642/2010) sisältää tämän yhteiskunnallisen professionaalisuuden vaateen opettajan työlle. Tämä ilmenee erityisesti opettajan roolin muuttumisessa oppilaan tuen järjestämisessä. Opettajan työ verkostoituu ja opettaja tekee yhteistyötä eri ammattiryhmien kanssa ylittäen samalla omia ammatillisen reviirinsä rajoja.

Viidennen reitin nimeän *oppimisen ja osallistumisen reitiksi*. Booth ja Ainscow (2002) kysyvät, onko kouluyhteisössä inklusiiokehityksen lähtökohtana oppilaiden erityiset tarpeet vai nähdäänkö inklusiiokehityksen lähtökohdaksi se, miten yhteisössä voidaan madaltaa ja purkaa oppimisen ja osallistumisen esteitä.

2.1 Lähtökohtana tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus

Inklusiosta on muodostunut globaali kehityssuunta koulutuksen järjestämisessä, ja tavoite siitä on asetettu yhteisesti. Mitchellin (2005) mukaan on syntynyt kansainvälisesti merkittävä konsensus siitä, että koulujärjestelmiä halutaan yleisesti kehittää kohti inklusiivista järjestelmää. Tämä kehitys alkoi Saloviidan (2006a, 146) mukaan vammaisliikkeen ja tutkijoiden aloitteesta Yhdysvalloissa.

Lasten mahdollisuudet koulunkäyntiin vaihtelevat eri puolilla maailmaa. Eri maissa koulutuksen ulkopuolelle jää erilaisia ryhmiä, kuten pakolaisia, lapsisotilaita, vammaisia ja köyhiä lapsia jne. Koulutuksen ulkopuolelle jää 75 miljoonaa lasta ja nuorta, suurin osa heistä asuu Afrikassa ja Länsi-Aasiassa. Esimerkiksi tyttöjen koulunkäynti on köyhissä maissa vähäisempää kuin poikien. (UNESCO 2004b; UNESCO 2005.) Inklusion tasa-arvo-lähtökohta saa erilaisia sisältöjä eri puolilla maailmaa, ja maailmanlaajuisesti suurin haaste onkin saada lapset ja nuoret koulutuksen piiriin (Väyrynen 2001).

Eurooppalaiset suositukset ovat samansuuntaisia YK:n koulutuksen järjestämisen linjausten kanssa. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2003) toteaa:

” (...) aito sitoutuminen inklusion edistämiseen näkyy muista täysin erotettujen, segregoitujen oppilaitten määrän vähenemisestä”
(Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2003).

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2009) on linjannut eurooppalaisessa inklusiiokehityksessä huomioitavia tärkeitä alueita, edellytyksiä ja indikaattoreita. Lainsäädännössä pidetään tärkeänä sitä, että kansallinen lainsäädäntö olisi sopusoinnussa kansainvälisten sopimusten kanssa.

Suomessa siirtyminen rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun 1970-luvulla herätti samantapaista argumentaatiota kuin inklusiiokeuhustelu tätä nykyä. Pelot ja uhkakuvat olivat samansuuntaisia. Oltiin huolissaan heikkojen oppilaiden pärjäämisestä ja lahjakkaiden oppilaiden riittävästä kehittymisen mahdollisuuksista. (Savolainen 2009, 126.) Yhtenäiskoulujärjestelmä on ollut peruskoulu-uudistuksesta alkaen koulun kehittämisen virallinen linja Suomessa ja muissa pohjoismaissa. Pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan tavoitteena on ollut tarjota yhtäläinen perusopetus koko ikäluokalle. Lähtökohtaisesti tämä poikkeaa monien muiden teollistuneiden maiden koulutuspoliittisista linjauksista. Suomessa ei ehkä tämän vuoksi ole syntynyt varsinaista inklusioliikettä, kuten esimerkiksi Isossa-Britanniassa. Teittinen (2006) tähdentää, että perus-

koulu tasoitti koulutuksellisesti suomalaisten yhteiskunnallisia eroavaisuuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan:

”Mikäli oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä” (Opetushallitus 2004, 27).

Lausuma ”mikäli ei ole mahdollista” on osoittautunut varsin tulkinnanvaraiseksi ja kontekstisidonnaiseksi. Tämän osoittavat erityisen tuen päätösten määrien kuntakohtaiset erot maassamme. (Ks. Tilastokeskus 2010.)

Muun muassa Opetushallituksen ja Kehitysvammaliiton hankkeet (ks. Teittinen 2005) ovat pyrkineet edistämään inklusion etenemistä. Hankkeet eivät kuitenkaan ole poistaneet rakenteellisia esteitä inklusion kehittymisen tieltä. Tasa-arvon kannalta ongelmallista on oppilaiden saaman tuen määrä ja tuen toteuttaminen hyvin eri tavalla eri kunnissa. Oppilaiden epätasa-arvoa lisää se, että erityisopettajista on Kumpulaisen (2009) mukaan vailla muodollista kelpoisuutta useampi kuin muiden opettajaryhmien opettajista, jollei tuntiopettajia oteta lukuun.

Kansainvälisillä sopimuksilla ja suomalaisen koulutuspolitiikan asiakirjoilla on oma tärkeä merkityksensä inklusion kehittämisessä. Ne sisältävät kuitenkin aineksia monitulkintaisuuteen eivätkä ole sisällöllisesti ristiriidattomia. Julistukset eivät anna eväitä inklusion käytännön toteuttamiselle. Suomi on sitoutunut edellä mainittuihin kansainvälisiin sopimuksiin. Integraatio- ja inklusiokehitys on edennyt kuitenkin hitaasti, ja erityiskoulut ja -luokat ovat säilyttäneet paikkansa yhteiskunnassamme. (Hautamäki ym. 2001, 182; Moberg 2001, 155; Saloviita 2006b, 152.) Oppilaiden osallistumisen mahdollisuudet ovat sidoksissa koulutusjärjestelmän rakenteisiin.

Osallistumisen mahdollisuudessa on kysymys oikeudenmukaisuudesta ja ihmisten tasa-arvosta (Booth ym. 2000; Peters 2007a; Hick 2009), joita edellä mainitut kansainväliset sopimukset korostavat. Suomi on sitoutunut näihin sopimuksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) pidetään tavoitteena yksilöiden välistä tasa-arvoa, yhteisöllisyyttä ja demokratiaa yhteiskunnassa. Se, miten tasa-arvoisuus oppilaiden kesken kasvatuksessa ymmärretään, on yhteydessä yhteiskunnalliseen tasa-arvoon yleisesti. Sen voi liittää myös paradigmaattiseen näkemykseen ihmisten erilaisuudesta. Valotan seuraavaksi tätä paradigmatasoista eroa.

2.2 Medikalisaatiosta sosiaaliseen malliin

Inklusioajattelun ja sen toteuttamisen kehityslinja kytkeytyy kysymykseen, miten ihmisten erilaisuus tai samanlaisuus ymmärretään ja millainen koulutuspoliittinen järjestelmä tukee kaikkien kansalaisten tasa-arvoista osallistumisen mahdollisuutta. Ihmisten erilaisuutta, vammaisuutta tai poikkeavuutta voi lähestyä eri tieteen paradigmoista käsin. Perusopetuksen yhteydessä erityisope-

tuksen ja muun opetuksen järjestelyihin ovat heijastuneet erityispedagogiikassa vallitsevat paradigmat ja niiden muutokset. Kivirauma (2001) pohtii tätä paradigmanmuutosta erityispedagogiikan kentällä. Hän kuvaa psykomedikaalisen paradigman hallinneen erityispedagogiikan kenttää aina 1960-luvulle saakka. Yhteiskuntatieteelliset diskurssit ovat tämän jälkeen haastaneet medikaalisen paradigman, vaikka monissa maissa erityisopetusta hallitsevat psykomedikaalisen paradigman mukaiset käytännöt. (Kivirauma 2001, 167.) Kivirauma (emt., 173) määrittelee medikalisaation yhä laajenevan ilmiöjoukon, kuten poikkeavuuden, kytkeytymistä lääketieteeseen. Se johtaa myös oppilaiden valikoinnin hienojakoistumiseen ja lääketieteellistymiseen (ks. Kivirauma 1998). Teittinen (2006, 361) korostaakin, että koulutuspolitiikassa medikalisaatio toimii erityisopetukseen siirtämisen työkaluna: oppilaalle voidaan tehdä erityisen tuen päätös lääketieteellisin perustein ja oppilaan käyttäytymistä selitetään diagnoosista käsin.

Saloviita (2007, 145) on samaa mieltä Kivirauman ja Teittisen kanssa koulujen erityisopetusta hallitsevasta psykomedikaalisesta paradigmasta. Hän esittää sairaala-metaforan. Metaforaan sisältyy ajattelu, että oppilaan diagnoosi tarjoaa perustan opetukselle samalla tavalla kuin lääketieteellinen diagnoosi on perusta sille, miten potilasta hoidetaan. Saloviita (2002) toteaa, että medikalisaatio toimii erityispedagogiikan legitimaationa. Lääketieteellinen diagnoosi voi ulottua koskemaan yksilön sosiaalista kanssakäymistä silloin, kun lääketieteellinen diagnoosi luokittelee oppilaan koulussa erityisen tuen tarpeessa olevaksi. Saloviidan (2006b, 336–337) mielestä yleisopetusta ei rakenneta vastaamaan moninaisuuteen, koska erityisopetus huolehtii yksilöllisesti erilaisuudesta. Thomas ja Loxley (2001, 39) kritisoivat lääketieteellistä mallia siitä, että se ei toimi tilanteissa, jossa on kyse yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksesta ja siinä ilmenneissä suhteissa. Kyse ei ole lasten velvollisuudesta osallistua koulutukseen tai heidän erityisistä tarpeistaan, vaan oikeudesta osallistua yhteiseen koulutukseen. (Thomas & Loxley 2001, 124.) Skrtic (1995, 68–69) liittyy tämän kritiikin laajempiin tiedon luonnetta koskeviin oletuksiin. Hallitsevan tieto-opillisen käsityksen mukaan, jota hän nimittää funktionalismiksi, sosiaalinen todellisuus on objektiivinen, sisäisesti hyvässä järjestyksessä, rationaalinen, ja näin ollen kaikki poikkeamat siitä eli ihmisen ongelmat ovat patologisia. Skrtic (emt.) näkee tällaisen ajattelun aseman niin vahvana, että hän pitää sitä jopa sosiaalisena normina. Tämän käsityksen mukaan koulussa epäonnistuminen on oppilaan patologinen ominaisuus.

2.3 Organisaationäkökulma ja koulun kehittäminen

Koulutusjärjestelmän rakenne, kunnallinen päätöksenteko ja koulussa vallitseva kulttuuri ovat tärkeitä tekijöitä inklusion rakentumisessa. Osallistavuusajattelussa koulun muuttuminen nähdään aluetason, kuntatason ja valtakunnantason kokonaisuutena, ei ainoastaan koulukulttuurin muutoksena. (Ks. Naukkarinen & Nykänen 2003.) Koulukulttuurin muutoksen rinnalla tarvitaan

myös muutoksia kunnan poikkihallinnollisessa kulttuurissa ja mahdollisesti myös valtakunnantason lainsäädännössä. (Biklen 2001; Naukkarinen 2001; Ainscow, Booth & Dyson 2006).

Kirkonkylän koulua koskeva päätöksenteko ei etäänny pienellä paikkakunnalla kauas koulusta. Koululla ja päättäjillä on välitön keskusteluyhteys. Kunnan koulutoimi on aktiivisesti ollut mukana koulun kehittämistoiminnassa. Kunnan koulutoimi ja päättäjät ovat olleet luomassa Kirkonkylän koulusta lähikoulua, jossa on esteettömät tilaratkaisut ja koulunkäyntiavustajien tukea.

Rakennesosiologinen näkökulma inklusioon korostaa koulutusjärjestelmän eri tasoilla vallitsevien rakenteellisten tekijöiden merkitystä inklusion kehittymisessä (ks. Saloviita 2006b). Rakenteellisista tekijöistä merkittävin on pitkän ajan kuluessa kehittynyt koulutuksen kaksoisjärjestelmä (ks. esim. Stainback ym. 1989; Naukkarinen 2000b, 2005; Saloviita 2006b; Teittinen 2006).

2.3.1 Koulun kehittäminen ja oppiva koulu

Ainscow (2007) on analysoinut pitkäaikaisen tutkimustyönsä ja inklusiivisen koulutuksen käytännön kehittämistyön pohjalta koulutuksen laadun kehittämisen tekijöitä. Tutkimustyötään hän on tehnyt yhteistyökoulujen kanssa. Ainscow (2007) päätyy esittämään neljä keskeistä tekijää, jotka ovat tärkeitä kaikille yhteisen koulutuksen kehittämisessä. Ensinnäkin onnistuneen muutoksen hallintaan opetuksen ja oppimisen kehittämiseksi tulee kouluun luoda sopivat olosuhteet. Toiseksi koulun kehittämistyötä tulee johtaa koulun sisältä siten, että kehittämistyö kohdennetaan ensisijaisesti koulun kannalta tärkeisiin asioihin. Kolmanneksi on tärkeää kerätä kehittämistyöstä aineistoa tarkoituksenaan kehittää ajattelua ja käytäntöjä edelleen ja arvioida kehittämisprosessia. Neljäntenä Ainscow korostaa yhteistoiminnallisuuden merkitystä. Yhteistoiminta kumppanuuskoulujen kollegojen kanssa järjestetään siten, että asiantuntemus ja resurssit lisääntyvät kaikissa kumppanuuskouluissa.

Ainscow painottaa kehittämistyössä ehkä tärkeimpänä tekijänä koulun kulttuurin kehittämistä. Tässä kehittämistyössä hän näkee opettajat avaintekijänä. (Ainscow 2007, 148–149.) Ainscowin näkemykseen opettajien merkityksestä on samaa mieltä Savolainen (2009, 128). Hän esittää kolme teesiä opetuksen kehittämisestä erityisopetuksen roolista ja inklusiivisen koulun mahdollisuuksista. Ensinnäkin opettajien ja erityisopettajien rooli on ratkaiseva inklusiivista koulua kehitettäessä. Toiseksi se, kuinka opetetaan ja mitä luokassa tapahtuu, on tärkeämpää kuin millainen ja missä luokka sijaitsee. Kolmanneksi tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoittelu voi johtaa opetuksen ja koulutuksen laadun kannalta sen paranemiseen. Huomiota inklusion näkökulmasta kiinnittää toinen teesi, jossa todetaan, ettei luokan sijainti tai sen laatu ole keskeistä. Tämä sisältää jonkinasteisen ristiriidan inklusion osallisuutta korostavien tavoitteiden kanssa. Koulun kulttuurinen muutos on hidas ja vaivalloinen prosessi. Se saattaa vaatia koulun henkilöstöltä omien syrjivien käytänteiden ja asenteiden kyseenalaistamista. (Booth ym. 2000, 13.)

Oppiva koulu. Organisaationäkökulmasta tarkasteltuna inklusio merkitsee muutosta kouluyhteisön toimintakulttuuriin. Muutosta voi tarkastella yh-

teison oppimisen näkökulmasta. Organisaatiossa oppiminen (*organizational learning*) on organisaatiotutkimuksen keskeisiä käsitteitä. (Ks. esim. Argyris & Schön 1996; Collinson & Cook 2007.) Argyriksen ja Schönin (1996) mielestä myös sosiaalinen yksikkö voi oppia.

Oppivan organisaation käsite nousi myös koulun muutosta koskevassa tutkimuksessa tärkeäksi käsitteeksi 1990-luvulla. (Ks. Senge 1994; Salo & Kuitinen 1998; Naukkarinen 1999.) Oppivan organisaation käsite juontaa Sahlbergin (1996) mukaan 1960-luvulle. Amerikkalainen johtamisen asiantuntija Senge (1994, 5–14) on analysoinut oppivan organisaation viisi avaintekijää. Nämä ovat yksilöiden henkilökohtainen työn hallinta, mentaalimallit, yhteisen näkemysmuodostaminen, yhdessä oppiminen ja systeemiajattelu. *Mentaalimalleilla* tarkoitetaan Sengen (1994, 8) mukaan syvälle juurtuneita käsityksiä, oletuksia, yleistyksiä tai mielikuvia, joiden varassa toimimme ja joiden avulla ymmärrämme maailmaa. Erityisesti mentaalimallit ja yhdessä oppiminen ovat Sahlbergin (1998, 111) mukaan kiinnostavia, koska niiden kohdalla koulun muutoksessa on perinteisesti kohdattu vaikeuksia.

Osallistavan koulun viitekehukseen siirryttäessä mentaalimallit kouluyhteisössä voivat tarkoittaa sitä, että historiallisesti kehittyneitä koulutuksen kaksosjärjestelmää pidetään itsestäänselvyytenä, eräänlaisena sisäisenä skeemana, jonka varassa oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastataan. Useiden tutkijoiden osoittama koulun muuttumisen hitaudella voi olla juurensa mentaalimalleissa. Opettajien yksintyöskentelyn pysyvyys on osoitus tästä.

Systeemiajattelulla tarkoitetaan koulukontekstissa koulun ajattelemista kokonaisuutena. Tämän tekijän Senge (1994) nostaa organisaation kehittämisessä tärkeimmäksi periaatteeksi. Organisaatiot, myös kouluorganisaatiot, koostuvat lukuisista toisiinsa vaikuttavista yksiköistä ja niiden keskinäisistä toiminnoista. Kun opettaja on itse osallisena tässä muuttuvassa systeemissä, on vaikea nähdä systeemien muuttumista kokonaisvaltaisesti. Koulun pedagogiikan kehittämisessä tämä voisi tarkoittaa sitä, etteivät yksittäisen luokkahuoneen pedagogiset interventiot ole irrallaan koko koulun tavasta toimia yhteisönä, esimerkiksi koulun yhteistoiminnallisuuden asteesta. *Yhdessä oppiminen* auttaa työyhteisöä tiedostamaan yksilönäkökulmien rinnalla laajempia rakenteita. Yhdessä oppimisen edellytys on dialogin taito. Inklusiopedagogiikkaan liitettynä yhdessä oppiminen voi tarkoittaa pedagogista keskustelua yhteisössä ja pyrkimystä dialogin avulla löytää yhteisössä joustavia pedagogisia ratkaisuja monenlaisten oppilaiden tarpeisiin. *Yhteisen vision tai näkemysmuodostaminen* on Sengen (emt.) mukaan oppivan organisaation perusedellytys. Yhteinen visio voi olla esimerkiksi inklusiivinen koulu. *Henkilökohtainen työn hallinta* on Sengen (1994) mukaan koulun henkinen perusta. Henkilökohtainen työn hallinta perustuu elinikäisen oppimisen ajatukselle, jossa omien arvojen tiedostaminen on tärkeää.

Organisaation oppimista koskevassa kirjallisuudessa toistuu Engeströmin (2004, 26) mukaan peruserottelu sopeutumisen ja uuden luomisen välillä. Engeström, Engeström ja Kärkkäinen (1995) pitävät tärkeänä organisaation oppimisessa ennen kaikkea niiden perinteisten rajojen ylittämistä. Inklusiiviseen koulukontekstiin muutettaessa tämä voisi tarkoittaa koulun rajojen ylittämistä

työskenneltäessä kunnan eri organisaatioiden kanssa, kuten oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi esimerkiksi hallintokuntarajat ylittävä yhteistyö oppilashuollossa. Rajojen ylittämistä tapahtuu osallistavassa koulussa myös koulun sisäisessä yhteistoiminnassa. Savonmäen (2007, 91) mukaan rajanylityksenä ei voida pitää pelkkää tiedon vaihtoa tai asioiden koordinointiin liittyvää yhteydenpitoa. Sen sijaan rajanylitys on aina omaa osaamista tai toimenkuvaa laajentavaa yhteistyötä, jolloin omaa asiantuntemusta voidaan hyödyntää entistä paremmin. Rajat ylitetään parhaiten silloin, kun toiminnalla on yhteinen kohde.

Useat tutkijat ovat todenneet koulun olevan hitaasti muuttuva organisaatio, jonka perusrakenteet pysyvät muuttumattomina. Luokkahuoneopetuksen rakenne on pysynyt lähes samankaltaisena sadan vuoden ajan. (Ks. Miettinen 1990, 11–34; Fullan 1994; Syrjäläinen 1995; Sahlberg 1996; Huusko 1999; Johnson 2006.) Perusopetuksessa muutoksessa Fullan & Hargreaves (1991, 49) näkevät menestystekijöiksi avoimen ja vastuullisen vuorovaikutuksen, opettajien kollegiaalisen kunnioittamisen ja luottamuksen sekä omien että yhteisten voimavarojen löytämisen.

2.3.2 Katse koulun aikaan ja tilaan

Minkälaisesta ajasta tutkimuksessa puhutaan, kun puhutaan koulun ajasta? Yleisesti aikakäsitykset voidaan jakaa sykliseen ja lineaariseen ajan hahmottamiseen. Länsimaiselle ajattelulle on tyypillistä lineaarinen, suoraviivainen aikakäsitys. Aika kulkee jatkumona menneisyydestä nykyhetkeen kautta tulevaisuuteen. Metaforana lineaarinen aikakäsitys ilmenee polkuna tai tienä. (Pohjanen 2002.) Kiire ja ajan niukkuus kuuluvat selvimmän lineaariseen aikaan.

Syklinen aika rakentuu toistoista ja jaksoista. Elämää rytmittävä kehällisyys, syklinen aikakäsitys on nykyaikana väistymässä. Aika ei ole vain yksilöllinen, subjektiivinen vaan myös yhteisöllinen, yhteinen kokemus. (Kaikkonen 2004, 29–33.) Aikakäsitys on historiallinen ja kulttuurinen, ja kouluyhteisöllä voidaan ajatella olevan kulttuurisesti lineaarinen aikakäsitys.

Aika- ja tilajärjestelyjä koulussa on tutkittu jo 1960-luvulta lähtien. On yleisesti ymmärretty, että ajan ja tilan organisoitumisella koulussa on tärkeä merkitys koulukulttuurissa, mutta myös oppimisessa. Aihetta on lähestytty useista eri lähtökohdista. Olen jakanut koulun aikaa ja tilaa koskevan tutkimuksen neljään eri lähestymistapaan: 1) koulutussosiologinen koulukulttuurin tutkimus, 2) organisaatiotutkimus, 3) koulun ajankäyttötutkimus ja 4) osallistavan kasvatuksen ja opetuksen tutkimus.

Koulutussosiologinen nuorten kulttuureja valottava tutkimus tarkastelee koulun aika- ja tilajärjestelyjä lähinnä piilo-opetussuunnitelma-käsitteen (Jackson 1968; Broady 1986) kautta. Tässä lähestymistavassa huomio kohdistetaan ajan toistuvuuteen ja koulun aika- ja tilajärjestelyjen punoutumiseen koko koulukulttuuriin, erityisesti nuorten kulttuuriin koulussa ja opettajan työhön. Ensimmäisenä aihetta lähestyi USA:ssa Jackson (1968). Suomessa Kivinen ym. (1985, 11–35) ja Laine (1997, 81–99; 2000, 32–41) ovat tutkineet koulun aikaa ja tilaa nuorten koulukulttuurin ja koulun valtarakenteiden näkökulmasta. Tähän perinteeseen liittyy *feministinen koulukulttuurin tutkimus* (esim. Giddens 1985;

Lahelma & Tolonen 1995; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Tolonen 2001; Hakala 2007), joka valottaa koulun aikaa, tilaa, ääntä ja liikettä sukupuolten erojen kautta.

Toiseksi aika- ja tilajärjestelyjä koulussa on lähestytty tutkimalla koulua organisaationa ja yhteisönä. Tässä *organisaatiotutkimuksessa* on keskitytty koulun muutokseen, opettajan työhön ja kouluyhteisön toimintaan oppivana organisaationa. (esim. Fullan 1994; Hargreaves 1994; Senge 1994; Sahlberg 1998; Shachar & Sharan 2002). Shachar & Sharan (2002) kategorisoivat oppimisen ohjaamisen yhteistoiminnalliseksi tai suoraksi koko luokan opettamiseksi. Tutkijat jakavat kouluorganisaatiot joko korkean osallistumisasteen kouluihin tai alhaisen osallistumisasteen byrokraattisiin organisaatioihin. Näiden erilaisten organisaatioiden tilan ja ajan käyttö poikkeavat toisistaan. Kouluissa, joissa osallistumisen aste on vähäinen, oppilaat opiskelevat yksinään fyysisestä läheisyydestä huolimatta ja opettajat tekevät yksin töitä omissa luokissaan. Lukujärjestys on laadittu hallinnollisesti, ja sen muuttaminen on vaikeaa. (Shachar & Sharan 2002, 328–347.)

Kolmas tutkimussuunta tarkastelee *koulun ajankäyttöä*. On huolehdittu koulussa vietetyn ajan tehokkaasta käytöstä oppimiseen. On kysytty, mihin aika koulussa kuluu? Käytetäänkö aika oppimiseen vai johonkin muuhun? Onko koulun ajankäyttö oppilaiden hyvinvoinnin kannalta mielekästä? Yhdysvalloissa tehtiin koulun ajankäytöstä laaja selvitys, joka julkaistiin nimellä *Prisoners of Time* (ks. Slattery 1995). Selvityksessä kiinnitettiin huomiota siihen, että koulussa aikaa käytetään runsaasti muuhun kuin oppimiseen, koulun ajankäytön tehottomuuteen ja pirstaloitumiseen. Suomessa eheytetyn koulupäivän ajateluun perustuva Mukava-hanke on lähestynyt koulun aikaa oppilaan ja perheen hyvinvoinnin kannalta. Tässä hankkeessa on pyritty murtamaan koulun aika-järjestelyn traditiota rytmittämällä koulupäivää uudella, oppilaan hyvinvointia huomioimalla tavalla. (Pirttimaa & Pulkkinen 2004, 49–70.)

Neljännessä viitekehyksessä, *osallistavan kasvatuksen ja opetuksen tutkimuksessa*, aika- ja tilajärjestelyjä on lähestytty kaikkien oppilaiden mahdollisuutena osallistua koulun toimintaan tasaveroisesti yhdessä ikätovereiden kanssa. Tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota ympäristön esteettömyyteen, erillisten erityisopetuksen tilojen eristävään vaikutukseen ja oppimiseen käytetyn ajan varioimiseen yksilöllisesti. Osallistavasta näkökulmasta on tarkasteltu yhteistoiminnallisuuteen käytettyä aikaa, koulun aikuisten yhteistyöaikaa sekä koulun ja perheiden keskinäistä yhteistyöaikaa. Tilojen viihtyisyyttä niin oppilaille kuin koulun henkilöstöllekin pidetään tärkeänä. (Ks. esim. Peterson & Hittie 2003; Sapon-Shevin 2007; Bender 2008.)

Organisaationäkökulma ja koulun kehittämisen reitti inklusioon avaa tälle tutkimukselle pedagogiikan tarkasteluun kouluyhteisön kulttuurin ja koulun muutoksen ulottuvuudet. Reitti ulottaa pedagogiikan luokkahuoneesta koulun yhteisölliseksi kysymykseksi ja nostaa sen yksittäisen opettajan valinnoista koulun toimintakulttuuriin liittyväksi tekijäksi. Yksilöllisestä asiantuntijuudesta tulee yhteisöllistä. Inklusioprosessi koulussa nojaa koulun toimintakulttuuriin, erityisesti inklusiivisten arvojen toteutumiseen käytännössä.

2.4 Kohti inklusiivisen koulun opettajuutta

Koulun kulttuuriseen muutokseen liittyy opettajuuden muutos inklusioprosessin edetessä koulussa. Kirkonkylän koulun jotkut opettajat ovat tässä muutoksessa toimijoita, useat opettajat ovat kuitenkin sivustaseuraajia. Useimmat opettajat eivät suoraan osallistu päätöksentekoon, ja heille inklusio merkitsee lähinnä ”erityisoppilaiden” integroitumista joillekin oppitunneille.

Tutkijat ovat viime vuosikymmeninä olleet kiinnostuneita opettajuuden muutoksesta. Suomalaista opettajuutta ovat tutkineet mm. Huusko (1999), Sahlberg (1996, 1998), Syrjäläinen (1995, 2002), Willman (2001), Niemi (2002), Tirri (2002), Luukkainen (2004), Savonmäki (2007) ja Lakkala (2008). Kansainvälisesti opettajuuden muutoksen tutkimuksen uranuurtajina pidetään Michael Fullania ja Andy Hargreavesia. Yhteistä nykyiselle opettajatutkimukselle on muutoksen näkeminen ennen kaikkea opettajan yhteistyön vaatimuksen lisääntymisenä sekä työn yhteiskunnallisen ulottuvuuden ymmärtämisenä. Tutkimukset painottavat myös opettajan jatkuvan yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen välttämättömyyttä sekä työyhteisössä ja erilaisissa verkostoissa toimimisen lisääntymistä. Uudenlaisen opettajan taitoina korostetaan vuorovaikutustaitoja ja opettajan kykyä reflektointiin. Opettajan työssä korostuvat aiempaa enemmän myös työn eettiset kysymykset. Yksilökeskeinen kulttuuri on Luukkaisen (2005) mukaan edelleen yleisin opettajakulttuuri.

2.4.1 Opettajien asenteet inklusiota kohtaan

Monet tutkijat ovat pitäneet opettajia avainhenkilöinä inklusion toteutuksessa (esim. Winter 2006; Ainscow 2007). Tämän vuoksi on merkityksellistä, millaisia uskomuksia ja asenteita opettajille on inklusiota kohtaan.

Opettajien asenteita integraatioon ja inklusioon on tutkittu paljon. (esim. Scruggs & Mastropieri 1996; Moberg 1998, 2001; Croll & Moses 2000; Moberg & Savolainen 2003; Kuorelahti & Vehkakoski 2009.) Näissä tutkimuksissa on todettu, että opettajien asenteet inklusioon ovat varauksellisia ja kriittisiä. Tutkijat ovat tuoneet esille sen, että opettajat suhtautuvat kielteisimmin tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavien sekä vaikeasti vammaisten oppilaiden integroitumiseen. Tutkijat ovat myös havainneet, että mitä vaikeampi oppilaan vamma on, sitä erillisempiä oppimisympäristöjä oppilaille suositellaan.

Scruggs ja Mastropieri (1996, 62–63) osoittivat meta-analyysissään, että enemmistö opettajista periaatteessa kannattaa inklusiota. Jos inklusio määritellään siten, että kaikki oppilaat sijoittuvat täysiaikaisesti luokkaan, opettajista vähemmistö oli kuitenkin tämän ajatuksen kannalla. Winterin (2006, 85) mukaan monet opettajat suhtautuvat myönteisesti inklusioon, mutta kritisoivat sen toteutusta. Opettajat kokivat, että heillä ei ole riittäväksi valmiuksia kohdatta erilaisia oppilaita.

Opettajaryhmien välillä on eroja inklusio- ja integraatioasenteissa. Myönteisimmin inklusioon suhtautuvat rehtorit, seuraavaksi myönteisimmin

erityisopettajat. Nuorten opettajien on todettu suhtautuvan inklusioon myönteisemmin kuin kokeneiden opettajien. (Avramidis & Norwich 2002, 132–134; Moberg 2003, 426.)

Useimmat opettajien asenteita kartoittavat tutkimukset on tehty pääosin 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa. Myöhemmässä, 2000-luvun loppupuolen tutkimuksessa on saatu tulokseksi, että opettajien inklusioasenteet ovat muuttuneet jonkin verran myönteisemmiksi. Tähän on vaikuttanut se, että opettajat ovat saaneet kokemusta inklusiivisesta koulutuksen järjestämisen käytännöistä. (Naukkarinen 2005.) Tutkimuksessa erityiskoulun ja yleisopetuksen koulun yhdistymisprosessista Naukkarinen (emt.) havaitsi, että integraatiomyönteiset luokanopettajat toivoivat kannustusta ympäristöstään ja asianmukaisia resursseja. He arvioivat omat valmiutensa tiimiopettamiseen hyväksi. Opettajat hyväksyivät inklusiofilosofian, mutta käytännön tasolla asenteet muuttuvat varauksellisimmiksi. Kanadalaisessa tutkimuksessa (Horn & Timmons 2009) opettajien asenteet olivat myönteisiä inklusiota kohtaan.

Uusimmassa suomalaisessa tutkimuksessa (Kuorelahti & Vehkakoski 2009) opettajien asenteet ovat kokonaisuudessaan edelleen kriittisiä integraatiota kohtaan. Yleisopetuksessa työskentelevät aineen- ja luokanopettajat epäilivät omaa ammattitaitoaan ja kokivat työmääränsä lisääntyvän haastavan suureksi integraation lisääntyessä. Näihin opettajien kokemuksiin on yhteydessä se, kuinka sitovana opettaja pitää opetussuunnitelmaa ja miten hän näkee sen joustavuuden. Erityisluokanopettajien integraatiomyönteisyys lisääntyy iän myötä toisin kuin muiden opettajien. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 93–94.)

2.4.2 Opettajien yhteistyö ja työkuulttuurit

Yhteistyökulttuurin kehittäminen on Luukkaisen (2005) mukaan keskeinen osa opettajuutta. Oppilaiden moninaisuus ja heterogeeniset ryhmät haastavat opettajat yhteistyöhön sekä keskenään että muiden oppilaiden kanssa työskentelevien ammattiryhmien kanssa. Oppivan organisaation näkökulmasta opettajat ja muut koulun aikuiset oppivat yhdessä. Tällöin koulussa eivät opi vain oppilaat. (Fullan 1994.) Sahlberg (1998) näkee opettajien kaksi keskeistä tapaa oppia, dialogin ja reflektion. Dialogissa tarvitaan oman itsen lisäksi kollega tai ainakin toinen osapuoli. Opettajien yksin tekemisen kulttuurissa dialogi voi jäädä vähäiseksi.

Opettajan työn yksinäiseen luonteeseen kiinnitti huomiota Lortie jo vuonna 1975 ilmestyneessä klassikkoteoksessaan *Schoolteacher*. Hän näki, että opettajan työhön kuuluu yksin selviytymisen vaatimus. Työn onnistumisesta ei saa palautetta kollegoilta, mikä johtaa suojautumiseen ja individualismiin. Opettajan saama palaute on usein epävarmaa ja tavoitteet kokonaisvaltaisia, ja palaute näiden tavoitteiden saavuttamisesta on epäsuoraa.

Lortien tapaan myös Hargreaves (1994) nostaa individualismin yhdeksi opettajien työkuulttuurien muodoista. Individualismi on hänen mukaansa seurausta monista koulutyöhön rakentuneista tekijöistä, kuten opettajien työskentelystä erillään toisistaan. Opettajien työhön liittyy myös oletus siitä, että opettaja tekee työtään yksin ja valmistee sen yksin. *Individualistinen työkuulttuuri* mahdollistaa

opettajalle yksityisyyden ja se suojaa kritiikiltä. Toinen opettaja voi kokea individualismin negatiiviseksi eristäytymiseksi ja toinen myönteiseksi asiaksi. Hargreaves on eritellyt individualismin lisäksi neljä muuta opetustyön kulttuuria.

Kollaboratiivinen yhteistyön kulttuuri voi Hargreavesin (emt.) mukaan olla päivittäistä yhteistyön kulttuuria: tiimiopetusta, yhteistä suunnittelua, yhdessä toteutettuja projekteja, keskusteluja, palautteen antoa ja toinen toistensa opetustyön seuranta. Yhteistyösuhteet ovat spontaaneja, vapaaehtoisia ja informaaleja. Aito yhteistyö ei välttämättä ole sidoksissa kokousaikatauluihin. Kollaboratiivista yhteistyön kulttuuria leimaa kehittämisorientoitunut tapa tehdä yhteistyötä. Yhteistyön kulttuuri voi olla myös *teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuria*, jota luonnehtii pinnallisuus ja ulkoapäin ohjailtavuus. Tämä yhteistyön kulttuuri on pakotettua, hallinnollisesti säädeltyä ja usein aikaa ja paikkaan sidottua. Yhteistyötä ei leimaa kehittäminen, vaan toteuttamisorientaatio.

Neljättä opetuskulttuuria Hargreaves kutsuu *balkanisaatioksi*. Balkanisatiossa yhteistoiminta organisoituu eri ryhmien välille, kuten Balkanilla, entisen Jugoslavian alueella eri leireihin jakautuneiden ryhmien välillä. Balkanisoituneessa opetuskulttuurissa opettajat jakautuvat klikkeihin ja esimerkiksi eri aineryhmien opettajat voivat muodostaa kuppikuntia. Hargreaves (emt.) nimittää *liikkuvaaksi mosaiikiksi* erillisten ryhmien muodostamaa työkulttuuria. Toisin kuin balkanisoituneeseen kulttuurissa liikkuvassa mosaiikissa eri ryhmät eivät ole pysyviä ja kiinteitä, vaan niiden välillä tapahtuu liikettä. Näin esimerkiksi eri aineryhmien opettajat voivat tehdä yhteisiä projekteja, mutta projektin loputtua opettajat liittyvät myös muihin ryhmiin.

Osallistavan koulun näkökulmasta inklusion kehittäminen vaatii koko kouluyhteisön osallistumista. Balkanisoitunut työkulttuuri jakaa opettajia inklusioon suhtautumisessa helposti eri ryhmiin ja luo jännitteitä kouluyhteisöön. (ks. Seppälä-Pänkäläinen 2009.) Opettajien toimiminen vaihtuvissa, kokoonpanoltaan erilaisissa tiimeissä lisää osallistumista ja inklusion etenemistä koulussa. Aito kollaboratiivinen kulttuuri sisältää sen kehittämisorientaation, jota koko koulun ja kunnan koulutuksen järjestämisen periaatteiden muutos tarvitsee. Inklusiivisen koulun työkulttuuri edellyttääkin Hargreavesin termein kollaboratiivista yhteistyön ja liikkuvan mosaiikin työkaluureja.

Opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteinen työn kohde. Koulunkäyntiavustajat on ammattiryhmä, jonka kanssa opettajat työskentelevät läheisimmin ja tiiviimmin. Myös Kirkonkylän koulussa avustajien rooli opetuksen toteuttamisessa on keskeinen. Perusteen koulunkäyntiavustajien työlle Suomessa antaa perusopetuslaki (628/1998), jonka 31. §:n mukaan vammaisella ja muulla erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on oikeus saada opetuksen edellyttämät tulkitsemis- ja avustamispalvelut, opetus- ja oppilashuoltopalvelut sekä erityiset apuvälineet. Tämä lainkohta sekä lääkäreiden kirjoittamat avustajasuositukset ovat toimineet perusteena koulunkäyntiavustajien palkkaamiseen

Opettajien ja koulunkäyntiavustajien yhteistyö sijoittuu itse opetustyön ytimeen, luokkahuoneisiin suoraan oppilaitten kanssa tehtävään työhön oppimis-opettamistapahtumassa. Yhteistyön vaatteet voivat olla silloin toisenlaisia kuin saman ammattiryhmän kanssa työskentelyssä. Koulunkäyntiavustajan,

erityisopettajan ja luokanopettajien roolien täsmentämisen ja selkiyttämisen tarpeeseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. (Doyle 2007; Takala 2007) Onnistuneen yhteistyön edellytyksenä voi Petersonin & Hittien (2003, 139–141) mukaan pitää selkeitä sopimuksia vastuista ja työtehtävistä.

Koulunkäyntiavustajien ammattikunnasta on tullut tärkeä oppilaiden tuen muoto nykykoulussa. Koulunkäyntiavustajien määrässä on nähtävissä selvä kasvu sekä kansallisesti että kansainvälisesti.⁵ Kansainvälisen esimerkin avustajien määrän kasvusta tarjoaa Yhdysvallat, missä avustajien määrä kasvoi 90-luvulla 48 %. (French 2001.) Tarkastelen luvussa neljä koulunkäyntiavustajien roolia ja työnkuvaa muuttuvassa koulussa.

Yhteistoiminnan haaste. Yhteistoiminta ei aina suju kitkattomasti. Inklusiivisessa koulussa pyritään rakentaviin tapoihin ristiriitojen ratkaisuisissa. Organisaatio, myös kouluyhteisö, voi omaksua erilaisia ristiriitojen ratkaisutapoja. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu (Johnson & Johnson 2001, 119–131) antaa välineen ongelmanratkaisuun. Toisaalta ristiriitoja voi ratkaista rakentavasti vain yhteistoiminnallisessa ympäristössä, jolloin pitkän aikavälin yhteistyösuhdetta on pidettävä tärkeämpänä kuin käsillä olevaa ongelmaa. (Emt., 120.)

Friend ja Cook (1996) ovat kartoittaneet hyvän yhteistoiminnan esteitä ja onnistumisen tekijöitä. Onnistuakseen yhteistoiminnan tulee perustua jokaisen kunnioittamiseen, tasa-arvoiseen päätöksentekoon, yhteiseen päämäärään, vapaaehtoiseen yhteistyösuhteisiin sekä vastuun ja resurssien jakamiseen. Yhteistoiminnallisuuden toteutumisen esteiksi tutkijat näkevät suunnitteluajan puutteen, viranomaisen puuttuvan tuen, väärinymmärrykset, aikataulutuksen ongelmat, epäselvät roolit yhteistyössä sekä vallankäytön kysymykset.

Petersonin ja Hittien (2003, 141–144) mielestä tulisi tarkastella viittä yhteistoiminnan kannalta tärkeää seikkaa. Ensinnäkin yhteistoiminnassa nousevat usein esille valtakysymykset. Parhaassa tilanteessa päätöksenteko on jaettava. Toiseksi koulun aikuiset saattavat jäädä kiinni omiin ongelmiinsa. Tärkeä olisi tunnistaa omat tunteensa, ja samalla pitää lapsen asiat ja tarpeet etusijalla. Kolmanneksi opettajilla voi olla hyvin erilaisia taustafilosofioita opettajan työssään. Toiset pitäytyvät perinteisissä metodeissa, toiset toteuttavat innovatiivisia ratkaisuja opetuksessa. Näiden erilaisten taustafilosofioiden huomioiminen ja niistä keskusteleminen luovat pohjaa yhteistoiminnalle. Neljänneksi kompetenssin tasapaino ja asiantuntijuuden jakaminen auttavat välttämään mahdollisen kilpailutilanteen syntymistä. Viidenneksi yhteistoiminnassa on oleellista vastuun jakaminen.

Kun korostetaan yhteistyön merkitystä, ei pitäisi unohtaa Fullanin (1994) mukaan individualismin hyviä puolia ja ryhmähengen varjopuolia. Kyky ajatella ja työskennellä itsenäisesti on koulunuudistuksessa olennaista. Yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden tulisi olla tasapainossa. Vaikka tuloksellinen muutos edellyttää eristäytyneisyydestä luopumista, sen ei pitäisi johtaa ryhmäsidonnai-

⁵ Suomessa lukuvuonna 1983–1984 koulunkäyntiavustajia oli palkattu noin 320 (Haapanen 1985, 14). Kunnallisen työmarkkinalaitoksen tilostojen (2009) mukaan koulunkäyntiavustajia työskenteli vuonna 2008 noin 8 500. Tässä luvussa eivät ole kaikki osa-aikaisesti työskentelevät avustajat, joten avustajien määrä on 2009 jo liki 9 000, erityisopettajien määrän ollessa noin 6 000. (Ks. Saloviita 2009, 57.)

seen ajatteluun. Tällainen ajattelu voi johtaa ryhmässä painostukseen tai muokautuvaisuuteen. Tärkeää muutoksessa on sekä yksilöllisyyden että kollegiaalisuuden kunnioittaminen samanaikaisesti. (Fullan 1994, 59–64.)

2.4.3 Opettaja osallisuuden rakentamisen asiantuntijana

Minkälaista opettajuutta tarvitaan osallistavassa koulussa, ja millaista opettajuutta se synnyttää? Opettajuutta tarkastellaan usein asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tämä näkökulma soveltuu myös inklusiivisen opettajuuden tarkasteluun, sillä inklusiivinen kasvatus ja opetus edellyttävät opettajalta kykyä reflektioon ja ammatilliseen kasvuun. (Peterson & Hittie 2003.) Luukkainen (2004, 62; 2005) väittää, että opettajan ammatti on asiantuntija-ammatti ja opettajan työ professionaalista työtä. Välijärvi (2000, 158) määrittelee opettajaprofession avoimena opettajuutena, jossa kohdataan oppilaiden erilaisuus, kehittyvä työyhteisö, laajenevat oppimisympäristöt ja yhteisön odotukset. Samankaltaisesti Välijärven (2000) kanssa opettajuutta tarkastelevat Smylie ym. (1999), jotka erottavat opettajan professiosta neljä ulottuvuutta:

- oppijälähtöinen suuntautuminen
- epävarmuuden ja epäselvyyden hyväksyminen opettajan työhön liittyvänä tekijänä
- halu yhteistyöhön oppilaiden, kollegoiden, vanhempien, koulutuksen järjestäjien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa
- huolenpito koulun tasolta yhteiskunnan tasolle työn sosiaalisista seurauksista, sosiaalisen ja eettisen yhteisymmärryksen puolesta työskentely.

Inklusiopedagogiikkaan pedagogisena lähestymistapana liitetään yleisesti opettaja- profession yhteisöllisyyden vaatimus (ks. Peterson & Hittie 2003).

Asiantuntijuuden yhteisöllisyyttä voi tarkastella Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) esittämästä kolmesta näkökulmasta. Nämä kolme näkökulmaa asiantuntijuuteen ovat asiantuntijuus tiedonhankintana, asiantuntijuus ammatilliseen kulttuuriin osallistumisena ja nämä kaksi näkökulmaa yhdistävä asiantuntijuus tiedonluomisen prosessina.

Asiantuntijuuden tarkastelu *tiedonhankintana* on nähty yksilökeskeisenä, asiantuntijuutta tarkastellaan tällöin lähinnä kognitiivisena yksilötason ilmiönä. Tätä asiantuntijuuden lähestymistapaa on kutsuttu myös mielensisäiseksi näkökulmaksi. (Tynjälä 2006.)

Hiljainen tieto ja hiljainen tietämys liitetään oleellisena osana asiantuntijuuden kokonaisuuteen (ks. Nonaka & Takeuchi 1995; Hakkarainen & Paavola 2008; Toom 2008). Hakkarainen ja Paavola (2008) määrittelevät hiljaisen tiedon ja tietämisen seuraavasti:

” (...) hiljaisella tiedolla tarkoitetaan yksilön tai yhteisön toiminnassa merkityksellistä tietoa, jota on vaikea kielellisesti kuvata ja esittää. Tämä tieto on piilevää tai näkymätöntä siinä mielessä, että vaikka se taustalla säätelää ihmisen toimintaa, sitä on vaikea ”naulata kiinni” tai määritellä tyhjentävästi. Hiljaisella tietämyksellä tarkoite-

taan niitä tietämyksen ulottuvuuksia, jotka jäävät käsitteellisen ja kielellisen tiedon ulkopuolelle ja esiintyvät usein sosiaalisiin käytäntöihin valautuneina.” (Hakkarainen & Paavola 2008, 59.)

Collinson ja Cook (2007) pitävät hiljaisen tiedon välittymistä yhteisössä näkyvän tiedonvälityksen rinnalla keskeisesti yhteisön toimintaa parantavana tekijänä.

Asiantuntijuus ammatilliseen *kulttuuriin osallistumisena* laajentaa kognitiivista näkökulmaa. Jotta opettaja voi ohjata oppilaan osallistumista oppimisessa, hänen asiantuntijuutensa on samalla koulu yhteisöön liittyvää. Asiantuntijuuden osallistumisnäkökulman klassikkona voidaan pitää Laven ja Wengerin (1991) informaalin työssä oppimisen ideaa. Tynjälä (2006, 121) näkee opetus-kulttuurin olevan muuttumassa, jolloin osallisuusnäkökulma avaa tärkeän kulttuurisen näkökulman tähän muutosprosessiin. Tynjälän (emt.) mielestä opetus-kulttuurin ja opettajien työ-kulttuurin kehittäminen onkin opetusalan kehittämisessä keskeinen haaste.

Tiedonluomisnäkökulma tarkastelee asiantuntijuutta sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen prosessina. Opettajat luottavat työssään käytännön kokemukseen eivätkä niinkään tieteelliseen tietoon, koska opettajan ammatissa opetuskulttuuri ja tutkimuskulttuuri ovat usein erillisiä. Tämä erottaa opettajan profession muista muista asiantuntija-ammateista. (Bereiter 2002; Tynjälä, 2006, 118.)

Nämä kolme näkökulmaa asiantuntijuuteen antaa kehyksen tarkastella inklusiivista opettajuutta opettajan asiantuntijuuden näkökulmasta. Inklusiivisessa koulussa opettajan asiantuntijuus painottuu kulttuuriin osallistumiseen ja tiedonluomisnäkökulmaan. Tiedonluomisnäkökulma haastaa opettaja-profession tutkivaan otteeseen työssä, mikä osallistavassa pedagogiikassa voisi tarkoittaa sellaisten pedagogisten innovaatioiden kehittämistä opettajan käytännön työssä, jotka tukevat heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamista.

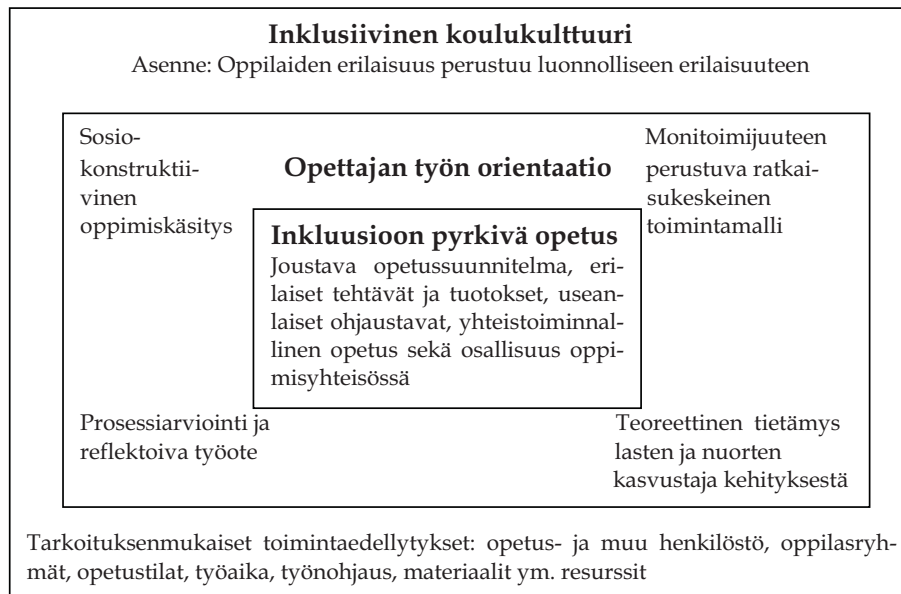
Johtajuus. Koulun muutoksen tutkimuksessa johtajuuden on todettu olevan muutoksen avaintekijä. (Fullan 2005; Murphy 2005, Wilmore 2007). Koulun rehtorin rinnalla opettajilla on oma johtajuutensa, jota kuvaa englanninkielinen käsite *teacher leadership*. Koulun kulttuurin muutosta tutkinut Fullan (1994) näkee johtajuuskapasiteetin laajentamisen koulussa tärkeäksi. Opettajan johtava asema voi perustua esimerkiksi valmentamiseen, ohjaamiseen, täydennyskouluttamiseen ja opetussuunnitelmatyöhön. (Fullan 1994, 183–185.) Wilmore (2007) tarkastelee opettajan johtajuutta ennen kaikkea suhteessa oppijayhteisöön. Opettaja on koulussa oppijayhteisön jäsen. Koulussa oppijayhteisö työskentelee ryhmissä ja kommunikoi hyvin saavuttaakseen yhteiset päämääränsä.

Inklusiivisen koulun kehittämisessä opettajien johtajuudella on tärkeä asema. Inklusiivisen koulun kehittäminen ei ole vain organisatorinen, opetuksen järjestykseen liittyvä muutos, vaan myös suuri kulttuurinen muutos koulu yhteisössä. Se voidaan ymmärtää paradigmatasoisesti muutokseksi. (Ks. Naukkarinen 2005.) Niinpä koulun rehtorin johtajuuden tavalla on merkittävä rooli inklusiiokehityksessä. Inklusiivisen koulun johtaja tukee koulu yhteisön jäseniä löytämään omat vahvuutensa ja johtajuutensa sekä rakentaa koulu yhteisöä yhdes-

sä toisten kanssa oppivaksi yhteisöksi. (Ryndak ym. 1999/2000; Booth & Ainscow 2002; Ainscow, Booth & Dyson 2006.)

Opettajuus. Opettaja on luokassaan pedagoginen johtaja. Tämän vuoksi tutkimukseni kannalta on oleellista liittää inklusiivisen opettajuuden tarkastelu osaksi tutkimuksen kokonaisuutta. Millaiseksi opettajuus muodostuu inklusiivisessä? Opettajuus inklusiivisessa koulussa on uudistuvaa ja muuttuvaa. Inklusiivisen opettajuuden asiantuntijuus on yhteisöön liittyvää, ja sitä leimaa opettajan johtajuus sekä suostuminen muutokseen. Tarkastelen Kirkkonkylän koulun opettajuutta läpi tuloslukujen.

Lakkala (2008) on tutkinut suomalaisessa koulukontekstissa inklusiivista opettajuutta. Hänen esittämässään mallissa opettajuus muotoutuu kolmella tasolla. Nämä tasot ovat inklusiivinen koulukulttuuri, opettajan työn orientaatio ja opettajan työ, jota Lakkala kutsuu inklusiiviseen opettajuuteen pyrkiväksi opettajuudeksi.



KUVIO 2 Inklusiivisen opettajuuden malli (Lakkala 2008, 219)

Lakkala (2008) sisällyttää yllä olevassa mallissa koulukulttuuriin oppilaantuntemuksen mahdollistavan ryhmäkoon, opettajien työaikaan liitetyn suunnittelu- ja yhteistyöajan, muunneltavissa olevat tilat ja oppilaan lähiyhteisössä saaman tuen ja palvelut. Yhdistän tähän Lakkalan (2008) näkemykseen tässä tutkimuksessa koulukulttuurin sosiologisen ulottuvuuden (ks. Sahlberg 1998). Mallin sisin kehä sisältää itse opetustyön. Opetussuunnitelmassa, opetuksen toteuttamisessa ja opetusmenetelmissä huomioidaan jo lähtökohtaisesti monenlaiset oppilaat. (Lakkala 2008, 219–221.) Näen tässä tutkimuksessa koulukulttuuriin sisältyvän myös kasvatussociologian piiriin kuuluvat kulttuuriset tekijät.

Perinteiseen opettajan ammattitaitovaatimukseen on kuulunut pedagoginen ja didaktinen taito. Savonmäen (2007, 168–169) mukaan näiden taitojen lisäksi opettajan ammattitaitovaatimukset ovat laajentumassa kohti yhteistoimintaa ja verkostotyötä. Formaalin ja informaalin yhteistoiminnan ulottuvuuksien lisäksi opettajan työn haasteeksi tulee sellainen vuorovaikutus, jossa moniammatillisuus tukee yhteistä asiantuntijuutta, ei niinkään individualismia.

Yhteistoiminnallinen opettaminen. Inklusiopedagogiikassa opettajien yhteistoiminnallinen opettaminen on nähty tärkeäksi toimintatavaksi heterogeenisen luokan opettamisessa (esim. Peterson & Hittie 2003; Sapon-Shevin 2007; Saloviita 2009). Opettajien yhteistoiminnallisia opetuksen muotoja on englanninkielisessä kirjallisuudessa kutsuttu termeillä *cooperative teaching*, *co-teaching* ja *collaborative teaching*. (Thousand, Nevin & Villa 2007, 419.) Suomessa yleisesti käytetty termi on samanaikaisopetus, jolla yleensä tarkoitetaan erityisopettajan ja luokanopettajan yhdessä toteuttamaa opetusta. Käytän tässä tutkimuksessa termiä yhteistoiminnallinen opettaminen, joka sisältää laajasti eri yhdessä opettamisen muodot. Opettajien yhteistoiminnan muotoja opetusryhmätasolla pedagogisessa toiminnassa ovat yhdessä opettamisen erilaiset mallit. Fattig ja Taylor (2008, 4) määrittelevät yhteistoiminnallisen opettamisen opetuksiksi, missä kaksi opettajaa opettaa yhdessä samanaikaisesti samassa luokassa. Yhteistoiminnallista opettamista voi kuitenkin toteuttaa monella tavalla. (Esim. Friend & Cook 1996; Basso & McCoy 2007; Scruggs, Mastropieri & McDuff 2007; Thousand, Villa & Nevin 2007; Fattig & Taylor 2008.) Edellä mainitut tutkijat ovat luokitelleet erityyppisiä yhteistoiminnallisen opetuksen muotoja, joita esittelen seuraavaksi.

Tiimiopetus edustaa pitkälle vietyä yhteistoiminnallisen opettamisen muotoa. Kaksi tai useampi opettaja jakaa vastuun luokasta, he suunnittelevat, opettavat ja arvioivat yhdessä. *Avustavassa opetuksessa* toinen opettaja on pääasiassa ohjaavassa roolissa, kun toinen kiertää luokassa, kuuntelee ja seuraa oppilaiden työskentelyä ja antaa tarvittaessa ohjausta. Kahden opettajan yhdessä opettaminen antaa mahdollisuuden siihen, että toinen opettajista voi havainnoida opetustilanteesta yksittäistä oppilasta tai pienryhmää toisen ottaessa vetämisvastuun opetustilanteesta. Havainnointia voi käyttää pohjana opetuksen kehittämisessä. Opettajat voivat myös vaihtaa rooleja. *Työpisteopetus* on yhteistoiminnallisen opetuksen muoto, missä oppilaat on organisoitu työskentelemään pienryhmissä niin kutsuilla ”pysäkeillä” eri puolilla luokkahuonetta. *Täydentävässä opetuksessa* toinen opettaja voi täydentää toisen opetusta siten, että toinen kertoo ja toinen tekee esimerkiksi muistiinpanoja taululle. *Rinnakkaisopetuksessa* luokka voidaan jakaa kahteen ryhmään, jolloin kaksi opettajaa opettaa samanaikaisesti ryhmää. *Vaihtoehtoinen opetus* tarkoittaa sitä, että toinen opettajista opettaa suurinta osaa luokan oppilaita, toinen opettaja opettaa pienryhmää. Opettaja voi pienessä ryhmässä arvioida, ennakoida tulevaa opetusta tai täydentää aiemmin opittua. Pienen ryhmän kokoonpanon tulisi vaihtua säännöllisesti. Yhteistoiminnallisen opetuksen tueksi heterogeenisten ryhmien opettamiseen on kehitetty useita varsin käytännönläheisiä työkirjatyyppejä materiaaleja erityisesti Yhdysvalloissa. (Mm. Basso & McCoy 2007; Fattig & Taylor 2008.)

Yhteistoiminnallisen opettamisen käytännön kehittäjät yhdistävät yhdessä opettamisen eriyttävään opetukseen. Eriyttävän opetuksen toteuttaminen oppitunneilla ja kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastaaminen onnistuu parhaiten opettajien yhteistoiminnallisen opetuksen avulla. Hyödyistä yleisimmin viitataan oppilaiden käyttäytymisen hallinnan lisääntymiseen, opetuksen eriyttämisen tehostumiseen, kaikkien oppilaiden osallistumismahdollisuuksien kasvamiseen, opettajien jaksamisen paranemiseen ja arvioinnin monipuolistumiseen. (Ks. esim. Thousand, Villa & Nevin 2007.)

Yhteistoiminnallisen opettamisen kritiikissä on huomautettu teoreettisen viitekehyksen kehittämisen puutteesta ja opetuksen vähäisestä tuloksellisuuden tutkimuksesta. Yhteistoiminnallisen opetuksen kehittäminen on noussut käytännön tarpeesta, ja sen kehittäminen on toistaiseksi tapahtunut nojautuen käytännön kokemuksiin, ei niinkään tutkimustietoon. (Thousand, Nevin & Villa 2007, 420–421.)

Opettajan voimavarat ja tuki. Julkisessa koulukeskustelussa ”erityisoppilaiden” määrä ryhmässä ja opettajien jaksaminen työssään liitetään usein yhteen. Opettajien työuupumusta selitetään sillä, että erityisen tuen päätöksen omaavia oppilaita opiskelee tavallisilla luokilla. Australialaistutkimuksen mukaan (Forlin 2001) opettajat ovat huolestuneita siitä, miten he pystyvät opettamaan muuta luokkaa, kun mukana on erityisoppilas. He epäilevät myös sitä, osaavatko he vastata riittävästi erityisoppilaan tarpeisiin. Tämä näkökulma esitetään myös inklusiokritiikissä (ks. Sapon-Shevin 2007, 96–100). Talmor ym. (2005, 219–228) selvittivät opettajien inklusioasenteiden syitä. Tutkimuksessa havaittiin, että opettajat, jotka opettivat heterogeenisiä ryhmiä ja ottivat hyvin huomioon erilaisten oppilaiden tarpeet, olivat väsyneimpiä.

Tämä voi kertoa siitä, että opettaja edelleen jää yksin, opettajan saama tuki on riittämätön, tukipalvelut eivät kohtaa oppilasta koulussa ja palvelut ovat riittämättömät tai kouluyhteisö ei toimi yhteistoiminnallisesti. Opettaja kohtaa luokissa oppilaiden moninaisuuden koko kirjon, ja aiemmin oppimisopetustapahtumassa toimineet käytännöt eivät välttämättä toimi uudenaikaisessa tilanteessa. Tässä tilanteessa opettaja voi kokea hämmennystä ja ammatillista epävarmuutta. Peterson ja Hittie (2003, 135–152) vastaavat tähän kysymykseen ehdottamalla opettajien tueksi yhteistoiminnallista konsultaatiota ja keskinäistä kumppanuutta. Hyvin toimiva kouluyhteisö voi tukea yksittäistä opettajaa lisäten hänen voimavarojaan.

Opettajan uran induktiovaiheen tukemisen välineenä voi toimia mentoimintointi, jossa kokenut kollega tai ryhmä tukee aloittelevaa opettajaa (ks. Jokinen & Sarja 2006). Jokinen ja Sarja (2006, 186) huomauttavat, että opettajien ammatillisen kehittymisen tukeminen on Suomessa sattumanvaraista. Opettajatulokkaiden tukemiseen ei ole kehitetty formaalia, säädeksiin perustuvaa perehdyttämistä vaihtelua. Tämän vuoksi perehdyttäminen on usein jopa laiminlyöty. Työuraansa aloittavat opettajat ovat paradoksaalisessa tilanteessa: heiltä vaaditaan taitoja ja kykyjä, jotka he voivat saavuttaa vain tekemällä sitä, mitä eivät täysin vielä osaa.

Työnohjaus tarjoaa opettajille mahdollisuuden tutkia omaa työtään ja lisätä itsetuntemusta. Tutkiva ote työhön tarkoittaa Ojasen (2001, 15) mukaan myös tutkivaa otetta itseä kohtaan. Työnohjaus voi toimia välineenä ammatilliseen kasvuun ja opettajan voimavarojen lisäämiseen. Itsereflektio ei kuitenkaan aina ole riittävä väline ammatilliseen kasvuun. Opettaja voi tarvita myös työnohjaajan ja refleктоivan ryhmän apua ja tukea. (Emt., 81.) Työnohjauksesta ei kuitenkaan vielä ole perusopetuksessa muodostunut opettajille vakiintunutta työskentelytapaa toisin kuin monissa sosiaali- ja terveystieteiden ammattialoilla.

2.5 Käsitteet oppimisen ohjaamisesta pedagogiikan taustalla

Lasten ja nuorten oppiminen yhteiskunnassamme ei ole aikaan ja paikkaan sidottua. Koulu tarjoaa nykymaailmassa yhden, mutta merkittävän mahdollisuuden oppimiseen. Perusopetus saavuttaa lähes kaikki lapset ja nuoret, ja sillä on sen vuoksi mahdollisuus tasa-arvoistavaksi tekijäksi yhteiskunnassa. Käsitteet oppimisesta ja sen edistämisestä sisältävät epistemologisia peruskäsitteitä ja näkemyksiä pedagogisista lähestymistavoista. Siten oppiminen, sen ohjaaminen ja ohjaamisen pedagogiikka kietoutuvat yhteen.

Kirkonkylän koulu ei profiloitu tietyn pedagogisen lähestymistavan mukaan toimivaksi kouluksi. Yksittäisen opettajan pedagoginen vapaus ja autonomia toteutuvat rakenteiden ja koulun käytänteiden rajaamisessa puitteissa, tietyn reunaehdoin. Rakenteilla tarkoitetaan tässä opetuksen järjestämisen tapaa kunnassa, opetussuunnitelmaa, koulun aikarajoja, perusopetusryhmien muodostamista ja lukujärjestyksen ja resurssien asettamia rajoja.

Käsitteet siitä, mitä on hyvä oppiminen ja opetus, vaihtelevat ja ovat vaihdelleet vuosikymmenten kuluessa. Oppimista koskevat teoriasuuntaukset ovat historiallisia ja muuttuvia. Ne ovat kulttuurisesti, alueellisesti ja ajallisesti määrittäviä. Voidaan katsoa (Atjonen ym. 2008), että oppimisteoreettinen suuntaus on kulkenut behavioristisista käsitteistä kohti konstruktivistisia suuntauksia.

2.5.1 Inklusio ja oppimisen sosiaalinen ulottuvuus

Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kannalta oleellista on vuorovaikutus ja yhteisössä oppiminen. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 119) korostavat ihmisen älykkään toiminnan luonteen tilannesidonaisuutta. Oppimisen tilannesidonaisuuden ymmärtäminen on tärkeää järjestettäessä käytännön opetustyötä. Vuorovaikutusta korostavat oppimisteoreettiset lähestymistavat sosiokonstruktivismi ja sosiokulttuurinen teoria oppimisesta ovat olleet viimeaikaisen oppimistutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Oppimisen sosiaalinen luonne on laajalti tunnustettu. Tällöin puhutaan kirjosta eri vuorovaikutusta korostavista oppimisen määrittelyistä, kuten yhteistoiminnallinen oppiminen, kollaboraatio, yhteistoiminta, yhteisöllinen oppiminen ja kollaboratiivinen oppiminen. (Ks. Arvaja 2005.) Näillä kaikilla viitataan oppimiseen, jossa korostuvat vuoro-

vaikutukselliset ja yhteisöllisen oppimisen tunnuspiirteet. Ymmärrän tässä tutkimuksessa inklusiivisen lähestymistavan oppimiseen koostuvan eri vuorovai-
kutusta korostavista suuntauksista, jota kutsun tässä yhteydessä yhteisössä op-
pimiseksi. Inklusiivisen koulutuksen tavoitteena on tunnistaa ja poistaa ei-
osallistavia ja syrjiviä käytänteitä kouluista (Booth ym. 2000; Väyrynen 2001,
2006).

Inklusiivisuudessa ja retoriikassa usein käytetty käsite on osallistu-
minen (*participation*). Inklusiivisessa koulussa osallistumista ei tarkastella aino-
astaan oppilaiden tai kouluyhteisön jäsenten osallistumisena, vaan painotetaan
kumppanuutta perheiden ja koulun lähiyhteisön kanssa. (esim. Peterson & Hit-
tie 2003; Todd 2007.) Oppilaiden osallistumisen avaintekijänä voi osallistavassa
kontekstissa pitää sitä, että koululuokasta rakennetaan yhteisö.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004) oppimiskäsi-
tys perustuu sosiokonstruktivismiin (Korkeakoski 2008). Myös osallistavan
kasvatuksen ja opetuksen viitekehityksessä oppimisteoreettiseksi lähtökohdaksi
on yleisesti nähty oppimisen sosiaalista ulottuvuutta korostavat oppimiskäsi-
tykset, kuten sosiokonstruktivismi ja sosiokulttuurinen teoria oppimisesta.
(esim. Peterson & Hittie 2003; Skidmore 2004; Sapon-Shevin 2007.)

Sosiaalista tiedon rakentumista painottaa konstruktivistisista suuntauksis-
ta erityisesti sosiokulttuurinen teoria oppimisesta. Keskeinen ajatus on, että tie-
donmuodostus ja oppiminen ovat perusteiltaan sosiaalisia ilmiöitä ja niiden
alkuperä on sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen. Vygotskyn (1983, 45–50)
käsityksen mukaan kehityksessä määrääviä tekijöitä ovat yhteiskunta, kieli ja
traditio. Lehtisen ym. (2007) mielestä Vygotskyn merkitys on siinä, miten kult-
tuurikäytännöt, sosiaalinen vuorovaikutus ja kieli ajattelun apuvälineenä luovat
edellytyksiä ihmisen oppimiselle. Vygotskyn ajattelussa keskeistä on, että yksi-
lön psykologisen kehityksen ymmärtämiseksi on tärkeä ymmärtää sosiaalisten
suhteiden systeemi, jossa yksilö elää ja kehittyy. (Lehtinen ym. 2007, 113–116.)
Vygotskyn kehittämä keskeinen käsite on lähikehityksen vyöhyke.

Lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development*) on Vygotskyn op-
pimisteorian käsite, joka on 1970-luvulta lähtien kiinnostanut tutkijoita (ks.
esim. Cole 1985; Bruner 1987; Daniels 2009). Käsitteen lähikehityksen vyöhyke
Vygotsky (1978) määrittelee seuraavasti:

“... the distance between actual developmental level as determined by independent
problem solving and the level of potential development as determined through
problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”
(Vygotsky 1978, 86).

Lähikehityksen vyöhykkeellä ymmärretään siis aktuaalisen ja potentiaalisen
kehitystason välistä erotusta (Tynjälä 1999, 48; Silvonen 2004, 53).

Jerome Brunerin tutkimusryhmä toi 1970-luvulla oppimisen ja opetuksen käsit-
teistöön käsitteen *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross 1976). Termi on suomennet-
tu eri tavoin: oppimisen oikea-aikainen tukeminen (Lakkala 2008, 121), oppi-
maan saattaminen (Linnilä 2006, 53) ja ohjaava opetuskeskustelu (Lehtinen,
Kuusinen & Vauras 2001, 253). Käsite ei ole löytänyt vakiintunutta suomenkie-
listä käännettä. Suoraan käännettynä käsite scaffolding tarkoittaa ”rakennuste-

lineiden pystyttämistä”. Telineet tukevat rakennustyötä. Käytän tässä tutkimuksessa käsitteestä scaffolding suomenkielistä nimitystä ”oppimisen oikea-aikainen tukeminen”.

Lähikehityksen vyöhyke ja oppimisen oikea-aikainen tukeminen ovat inklusiopedagogiikan taustalla olevia tärkeitä oppimisteoreettisia käsitteitä, joiden merkityksen ymmärtäminen ohjaa pedagogista kehittämistyötä oppijälähtöisyyteen ja oppilaan tarpeista lähtevään oppilaan ohjaamisen tapoihin.

2.5.2 Opetus ja oppimisen ohjaaminen

Opettaminen ja oppimisen ohjaaminen ovat lähikäsitteitä. Konstruktivistisen oppimiskäsitysten mukaan ja osallistavan kasvatuksen ja opetuksen käsitteistössä puhutaan yleisesti oppimisen ohjaamisesta opettamisen sijaan. Tällöin korostuu oppijan rooli oppimistapahtumassa. Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä opettaminen ja oppimisen ohjaaminen rinnakkain.

Inklusiopedagogiikan lähtökohta on opetuksen ja oppijoiden tarpeiden kohtaaminen siten, että opetus vie eteenpäin monenlaisten oppijoiden kehitystä. Tällöin myös opetuksen muodot vaihtelevat. Erään tavan hahmottaa opetuksen muotoja esittää sveitsiläinen pedagogi Hans Aebli. Aebli (1996) erottaa kaksitoista opetuksen perusmuotoa, jotka hän ryhmittelee kolmeen pääluokkaan. Pääluokkia ovat 1) välittymistapa, 2) oppimisprosessi ja 3) toiminta/teko/käsite. *Välittymistapa* voi olla kertominen, demonstraatio, havainnointi ja tarkkailu, tekstin laadinta ja yhdessä lukeminen. *Oppimisprosessin* kuuluvat harjoittelu ja kertaus, soveltaminen, syventäminen ja ongelmanratkaisun konstruointi. *Toiminta/teko/käsite* sisältää käsitteen muodostamisen, operaation konstruoinnin ja toimintasuorituksen konstruoinnin.

Aeblin opetuksen muotojen erittely auttaa hahmottamaan sitä, käytetäänkö kouluopetuksessa eri opetuksen muotoja vai pitäydytäänkö opetuksessa vain joissakin muodoissa, jolloin oppilaiden erilaiset tavat oppia eivät välttämättä tule huomioiduiksi.

Lehtisen ym. (2007) mukaan oppimisen oikea-aikaisen tuen käsitteellä on pyrkimys kuvata aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Tässä vuorovaikutuksessa aikuinen ohjaa motivationaalisesti tai kognitiivisesti vaativan tehtävän suorittamisessa niin, ettei aikuinen suoraan osoita tehtävän ratkaisutapaa. Tavoitteena on, että oppija suorittaa tehtävän itse, mutta aikuinen ohjaa oikea-aikaisesti oppimista. Opettajan ohjauksen tason ja määrän määrittelee se, miten itsenäisesti oppilaat kykenevät ratkaisemaan ongelmia ja kuvaamaan omia ratkaisuprosessejaan. Kielen avulla oman ratkaisuprosessin kuvaaminen on monille oppilaille hyvin vaikeaa. Tällöin opettaja voi kielen rinnalla ohjata oppilaita käyttämään ulkoisia apukeinoja, kuten piirtämistä, toiminnan avulla näyttämistä tai eri välinein ongelman rakentamista. Kieli, visualisointi, mielikuvat ja muut toiminnot auttavat oppijaa ongelmanratkaisussa. Ongelmaratkaisusta pyritään näin tekemään läpinäkyvää niin oppilaille itselleen kuin opettajallekin. (Lehtinen ym. 2007, 253–254.)

Rauste von Wright (1994, 146) painottaa, että opetusta ei voi suunnitella eikä sille voi määrittellä tavoitteita, jolle otetaan kantaa oppimisprosessin luontee-

seen, joka pohjautuu oppimiskäsitykseen. Näin opettajan oppimiskäsityksellä on merkitystä siihen, mitä koululuokassa tapahtuu. Miten opettajan oppimiskäsitys sitten määräytyy? Metaorientaation käsite avaa tätä kysymystä.

Metaorientaatiot. Opettajalla on tiedosta, oppimisesta ja sen ohjaamisesta oma käsityksensä, uskomuksena ja arvonsa, joita Sahlberg (1998, 145) kutsuu orientaatioiksi ja orientaatioiden muodostamia yleisimpiä kokonaisuuksia metaorientaatioiksi. Nämä metaorientaatiot tiedostaen tai tiedostamatta ohjaavat opettajan toimintaa. Sahlberg (1998, 145–151) esittelee kolme paljon tutkimuksessa viitattua metaorientaatiota⁶ *transmission*, *transaktion* ja *transformaation*, jotka on alun perin kehitetty koulun kehittämisen analysointiin. Metaorientaatiot rakentuvat yleensä toisiinsa liittyvistä yksittäisistä orientaatioista. Sahlberg (1998, 151) on analysoinut näitä kolmea metaorientaatiota oppimisen, tiedon ja tietämisen, vallan ja vastuun, opettajan roolin ja päätöksenteon näkökulmasta.

Transmissio-metaorientaation pohjalla oleva tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys näkevät oppimisen ja tiedon objektiivisena, ja sitä voidaan siirtää oppijoille opettajan toiminnan välityksellä. Oppimisesta tulee tällöin tiedon siirtämistä. *Transmission* oppimiskäsitys on behavioristinen. Tällöin oppimisessa keskeistä on opettajan toiminta. Oppimistilanteet on tarkasti ennakkoon suunniteltu, ja oppimisessa on tärkeää muistaminen. Orientaatioon liittyy oppiainekeskeisyys, ja oppimisen laatua mitataan opetussuunnitelman sisällön määrällä.

Transmissiota aktiivisemmän oppimiskäsitykseen pohjautuva ja humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuva *transaktio* näkee oppimisen aktiivisena prosessina, jossa oppija itse kykenee ongelmanratkaisuun. Käsitys tiedosta on muuttuva ja elävä. *Transaktio* sisältää konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisiä periaatteita.

Transformaatio on orientaatio, jossa opetuksen ja kasvatuksen päämäärinä on kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys. Opetuksessa korostuvat sosiaalisen ja henkisen kasvun tavoitteet tiedollisten tavoitteiden rinnalla. Opettajan tehtävänä on oppijayhteisön luominen, jonka luomisessa keskustelulla on tärkeä asema. Opettajan rooli on olla oppijayhteisön jäsen ja itsekkin oppija. *Transformaation* tiedonkäsitys on konstruktivistinen: tieto ymmärretään dynaamiseksi ja muuttuvaksi. Oppimiseen pyritään yhdistämällä opetussuunnitelman alueita kokonaisuuksiksi ja teemoiksi, ja oppimisessa nähdään tärkeäksi oppijan kyky ymmärtää ongelmia. *Transformaatio* korostaa myös oppijan oman motivaation merkitystä.

Osallistavan kasvatuksen ja opetuksen viitekehyksestä *transaktio* ja *transformaatio* orientaatiot sisältävät tiedonkäsityksen, joka omaksuminen opettajan orientaatioksi opetustyössä tarkoittaa sitä, että opetuksessa korostetaan akateemisten tietopainotteisten sisältöjen rinnalla emotionaalisen ja sosiaalisen kasvun alueita. Oppijayhteisön rakentaminen on yksi osallistavan opetuksen kivijalka.

⁶ Kanadalaiset tutkijat John Miller ja Wayne Seller ovat opetussuunnitelmateoreettisessa mallissaan luoneet metaorientaatioiden muodostaman jatkumon (ks. Sahlberg 1998, 145).

2.5.3 Osallistava luokkahuonekulttuuri ja oppimisen ohjaaminen

Koulu ja koululuokka muodostavat sosiaalisen yhteisön (Schmuck & Schmuck 2001, 28; Laine 2005, 186; Kauppila 2007,109). Psykologisen ryhmän voi määrittellä Penningtonin (2005) tavoin kokoonpanoksi, jossa kaksi tai useampi ihminen on vuorovaikutuksessa keskenään, on tietoisia toisistaan ja tuntee kuuluvansa yhteen. Sosiaaliselle yhteisölle muodostuu oma kulttuurinsa. Koulun aikuisten toiminta ohjaa luokkahuonekulttuurin muotoutumista.

Luokkayhteisön rakentamisessa ryhmädynamiikan tunteminen auttaa ohjaamaan koululuokan toimintaa sellaiseksi, että se tukee kaikkien oppilaiden oppimista ja kasvua. Johnson ja Johnson (2003, 8) toteavat, että opettajan teoreettinen tieto ryhmän kehitysvaiheista ja tunnesuhdejärjestelmistä helpottaa ryhmän ohjaamista, lisää sen tehokkuutta ja sitä kautta parantaa myös oppimista. Ryhmädynamiikka perustuu ehkä tunnetuimman sosiaalipsykologin, Kurt Lewinin (1890–1947), kehittämiin teorioihin. Hän loi alun perin fysiikkaan tukeutuvan kenttäteorian, joka on teoria ryhmän dynamiikasta. Tämän teorian mukaan ihmisten vuorovaikutuksesta samassa tilanteessa syntyy ryhmädynamiikkaa, uusi todellisuus. (Ks. Lewin 1951; Ahokas 2005.) Ryhmädynamiikan asiantuntijuuden kannalta olennaista on se, että opettaja tuntee oppilaansa myös yksilöinä. Hän tarvitsee oppilaantuntemusta. (Tynjälä 2004, 178.)

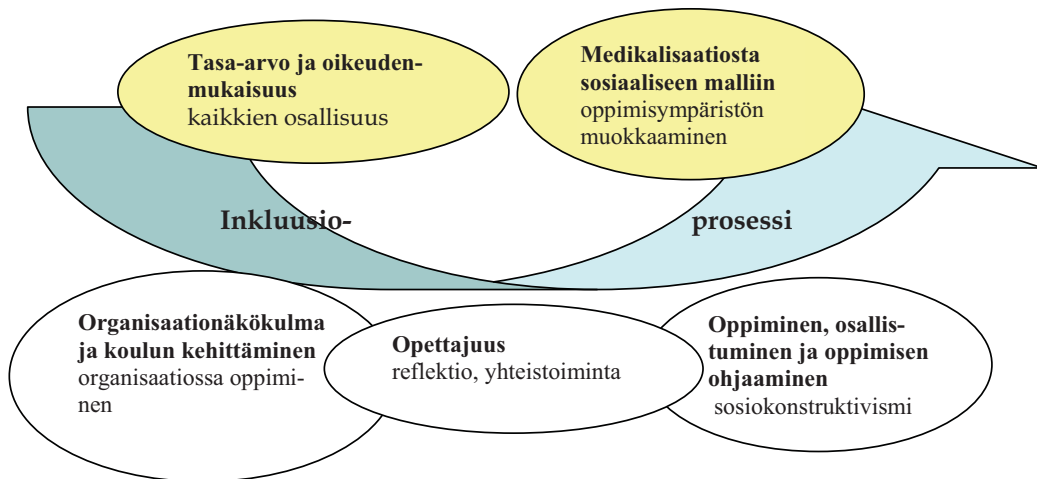
Schmuck & Schmuck (2001, 32–40) tarkastelevat koululuokkaa sosiaalipsykologisesta näkökulmasta. He erittelevät ryhmän rakenteeseen vaikuttavia näkökulmia ja määrittelevät seuraavien aspektien vaikuttavan siihen, millainen ryhmä koululuokasta muodostuu. Näitä tekijöitä ovat ryhmän luonne, ryhmän epäviralliset ja viralliset tekijät, ryhmän emotionaalinen luonne, ryhmän vaikutus oppilaan minäkäsitykseen, motivaatio sosiaalisessa kontekstissa, ryhmän vaikutus oppilaan älylliseen toimintaan ja yhteistoiminnallinen oppiminen.

Ryhmän rakenne muodostuu neljästä eri ulottuvuudesta: koheesiosta eli kiinteydestä, normeista, statuksesta ja rooleista (Pennington 2005, 83). Pennington (2005, 24) painottaa, että ryhmät eivät toimi tyhjiössä, irrallaan ympäristöstään. Ympäröivistä vaikuttajista tärkein on kulttuuri, jossa ryhmä sijaitsee. Inklusiivisen koulun kannalta on oleellista, millainen tämä kulttuuri on.

Maslowin (1987) klassinen tarvehierarkian teoria antaa välineen tarkastella oppilaan ryhmän jäsenyyden merkitystä oppilaan kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa ja oppimisessa. Ihminen pyrkii tyydyttämään alemman tason tarpeensa noustakseen ylemmälle tasolle. Alimpana hierarkiassa ovat fysiologiset tarpeet. Hierarkiassa seuraavana tulevat turvallisuuden, sosiaaliset ja arvostuksen tarpeet, jotka liittyvät luokan ilmapiiriin ja oppilaan paikkaan ryhmässä. Inklusiivinen pedagogiikka korostaa ryhmän jäsenyyden ja siinä osallistumisen merkitystä, koska vain siten tarvehierarkian korkein aste, itsensä toteuttamisen tarve, voi täysipainoisesti toteutua.

2.6 Inklusioreitit suuntaavat koulun muutosta

Edellä esitetyt inklusioreitit suuntaavat Kirkonkylän koulun inklusioprosessia. Esitän alla olevassa kuviossa inklusioreitit ja reitteihin liittyvät inklusiokehityksen kannalta oleelliset tekijät.



KUVIO 3 Inklusioprosessiin kiinnittyvät inklusioreitit

Kaksi ensimmäistä reittiä, kaikkien osallisuuden mahdollistava reitti ja erilaisuuden ymmärtäminen sosiaalisesti rakentuvana, luovat pohjaa koulun muutokselle. Ne ovat inklusion peruste. (Ks. Dyson 1999.) Kolme muuta reittiä linkittyvät suoraan opettajuuteen, oppimiseen ja sen ohjaamiseen. Peilaan ja linkitän tässä tutkimuksessa koulun pedagogiikkaa näihin reitteihin ja käsittelen Kirkonkylän koulun pedagogiikan muovautumista niiden osoittamassa suunnassa. Kirkonkylän koulun inklusiokertomusta voi lukea seuraamalla näitä reittejä. Seuraavaksi tarkastelen inklusiopedagogiikan ulottuvuuksia tukevien inklusiokirjallisuuteen. Pedagogisessa taustakirjallisuudessa voi havaita näiden viiden inklusioreitin painottuvan eri tavoin.

2.7 Inklusiopedagogiikan ulottuvuudet

Olen hahmotellut osallistavan kasvatuksen ja opetuksen seitsemän pedagogista ulottuvuutta: 1) yhteisössä oppiminen ja osallisuus, 2) oppilaan hyvinvointi ja työrauhan rakentaminen, 3) oppijälähtöisyys ja oppimisen mielekkyys, 4) monipuoliset opetusmenetelmät, joustava ryhmittely ja tehokas luokkatyöskentelyn organisointi, 5) opetussuunnitelman joustavuus ja oppimista tukeva arviointi, 6) oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen ja 7) esteetön oppimisympäristö.

tö. Lisäksi inklusiopedagogiikka perustuu kasvatuskumppanuuteen perheiden kanssa ja hyvien suhteiden luomiseen koulun lähiyhteisön kanssa.

Inklusiopedagogiikka on synteesi erilaisista pedagogisista lähestymistavoista. Näiden lähestymistapojen taustan voi jäljittää useisiin klassisiin teoreettikkoihin, kuten Lev Vygotskyyn, Kurt Lewiniin ja John Deweyhin. Inklusiopedagogiikka sisältää piirteitä useista käytännön menetelmistä, joita on kehitetty erityis- ja yleisopetuksen toimintaympäristöissä. Tällainen pedagoginen lähestymistapa on esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen. (Ks. esim. Johnson & Johnson 1999.)

Inklusiotutkimuksen koulu- ja luokkahuonetason suuntauksessa on haettu toimivia pedagogisia ratkaisuja heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamiseen ja kaikkien oppilaiden hyvään oppimiseen (ks. Rief & Heimburge 1996; Putnam 1998, 2009; Tomlinson 1999, 2000; Peterson & Hittie 2003; McNary, Glasgow & Hicks 2005; Karten 2005; Lewis & Norwich 2005; Tomlinson & McTighe 2006; Giangreco 2007b; Saloviita 2006; Sapon-Shevin 2007; Thousand, Villa & Nevin 2007; Mitchell 2008; Campbell, Wang & Algotzzine 2010). Tämä pedagoginen inklusiokirjallisuus teemoittelee lähes yhtenäisesti osallistavan pedagogiikan peruselementit.

Kirjallisuudessa esitellään yksityiskohtaisesti toimivia heterogeenisen ryhmän opettamisen strategioita. Heterogeenisen ryhmän opettamisen tärkeitä avaintekijöitä ovat eriyttäminen (ks. Tomlinson 1999; Peterson & Hittie 2003), yhteisössä oppiminen (ks. Putnam 1999, 2009; Saloviita 2006) ja erilaisten oppimista tukevien strategioiden käyttö (ks. Mitchell 2008). Painotuserot osallistavan pedagogiikan kirjallisuudessa liittyvät siihen, avataanko näkökulmia oppilaiden ”erityisen tuen” tarpeista käsin vai korostetaanko kaikille sopivaa yhteistä opetusta ja oppilaan yksilöllisyyttä. Toinen painotusero liittyy siihen, miten laajasti ehdotetut pedagogiset strategiat liitetään oppimiskäsityksiin.

Yhteistä näille pedagogisille hahmotteluille on oppilaiden moninaisuuden, didaktis-pedagogisen näkökulman ja yhdessä toimimisen yhdistäminen. Useat menetelmät ovat kehittyneet erityiskasvatuksen piirissä, ja osallistava kasvatus siirtää näitä menetelmiä tavallisen heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamisen strategioiksi. Perinteisen erityisopetuksen yksilönäkökulmaan on lisätty yhteisöllinen aspekti ja toimivia koko ryhmän ohjaamisen menetelmiä.

2.7.1 Seitsemän näkökulmaa heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamiseen

Käsittelen seuraavaksi hahmottelemaani seitsemää pedagogista ulottuvuutta. Kahta viimeistä ulottuvuutta käsittelen omissa alaluvuissaan. Palaan tulolu-
vuissa tarkastelemaan näitä tekijöitä lähemmin peilaten niitä Kirkonkylän koulun pedagogiikkaan. Ulottuvaisuuksien käsittelyssä tukeudun kirjallisuuteen ja synteessin tekemiseen eri tutkijoiden esittämistä osallistavan pedagogiikan elementeistä.

Yhteisössä oppiminen ja osallisuus. Osallistavan kasvatukseen ja opetukseen liittyy kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollisuus ja koulun aikuisten yhteistoiminta. Osallistuminen mahdollistuu osallistavien ja yhteistoiminnallisten työtapojen ja työkäytäntöjen käytöllä koulun arkipäivässä niin oppi-

laiden kuin koulun aikuistenkin kesken. (ks. Putnam 1998, 2009; Peterson & Hittie 2003; Saloviita 2006a). Johnsonin ja Johnsonin (2006) esittämät yhteistoiminnallisen oppimisen arvot ovat samansuuntaiset osallistavan kasvatuksen ja opetuksen arvojen kanssa. Johnson ja Johnson (emt.) mainitsevat yhteistoiminnallisen oppimisen arvoiksi oppimisen tasavertaisuuden, kaikkien osallistumisen luokan toimintaan, toisten kunnioittamisen ja auttamisen sekä toisten oppilaiden näkemisen yhteistyökumppaneina eikä kilpailijoina. Oppilaiden yhteistoiminnallisuudessa keskeistä on yhteistoiminnallisten työtapojen käyttö oppimistilanteissa. Yhteistoiminnalliset työtavat muodostavat menetelmien kirjjon, ei yksittäistä opetusmenetelmää. Yhteistoiminnallisten työtapojen käyttö heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamisessa on Saloviidan (2006a) mukaan tehokas tapa kohdata oppilaiden moninaisuuden tuomat haasteet.

Ryhmässä oppimista kuvataan useilla eri käsitteillä, kuten yhteistoiminnallinen oppiminen, yhteisöllinen oppiminen ja kollaboratiivinen oppiminen. Oleellista oppimisessa on vuorovaikutus oppimistilanteissa ja oppijoiden oma aktiivisuus.

Oppilaan hyvinvointi ja työrauhan rakentaminen. Koululla on akateemisen oppimisen lisäksi tärkeä merkitys oppilaan identiteetin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen määrälle ja laadulle. Konu (2002) on eritellyt oppilaan hyvinvointiin vaikuttavia tekijöiksi koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen sekä oppilaan terveydentilan.

Oppilaiden hyvinvointi on sidoksissa koulu- ja luokkayhteisön kulttuuriin. Hyväksyvä ja hyvä ilmapiiri koulussa lisää hyvinvointia. Sapon-Shevin (2007) näkee osallistavassa kasvatuksessa luokkayhteisön rakentamisen olevan tärkeä keino oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin turvaamiseksi. Hän erittelee luokkayhteisön rakentamisen tekijöitä, joista tärkeimpiä ovat fyysinen ja emotionaalinen turvallisuus, avoin vuorovaikutus, yhteistoiminnallisuus, kilpailun välttäminen, erilaisuuden hyväksyminen ja konfliktinratkaisutaitojen harjoittelu. (Sapon-Shevin 2007, 143–179.)

Osalla oppilailla ilmenee vaikeuksia käyttäytymisessä. Paha olo, itsesääteilyn neurologispohjaiset ongelmat, vaikeudet vuorovaikutuksessa tai psykososiaaliset ongelmat voivat ilmetä ei-toivottuna käyttäytymisenä koulussa. Oppimisympäristö voi olla oppilaalle sopimaton tai koulun toimintatavat eivät aina kohtaa oppilaan tarpeita. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen esittää Naukkarinen (1999) lähestymistavaksi yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun periaatteen. Käyttäytymisen ohjaamisessa ovat ensisijaisia ympäristön muokkaaminen ja muut ennaltaehkäisevät toimenpiteet. Näin voidaan ennakolta estää ongelmatilanteiden syntyä. (Peterson & Hittie 2003; Saloviita 2007; Sapon-Shevin 2007; Mitchell 2008.)

Työrauhan rakentamisessa koulu- ja luokkayhteisössä inklusiopedagogiikka tukeutuu ensisijaisesti ennaltaehkäiseviin ja korjaaviin menetelmiin. Keskeisenä keinona työrauhan ylläpitämisessä Peterson & Hittie (2003) näkevät kaikki sellaiset menetelmät, jotka rakentavat luokan yhteisöllisyyttä. Hyvä opetus on paras työrauhan takaaja. (Ks. Saloviita 2007.)

Oppijälhtöisyys ja oppimisen mielekkyys. Oppijälhtöisyyden korostaminen ei kasvatuksen historiassa ole uusi ilmiö. Jo Dewey (1859–1952) korosti lasten yhteistoimintaa ja lapsilälhtöisyyttä. Deweyn (1919/1966, 1957) kasvatustililosofian mukaan koulun pitäisi olla pienoisyhteiskunta. Koulukasvatus pitäisi nähä osaksi elämää, eli koulu ei ole vain valmistautumista tulevaan. Miittinen (1990) on koonnut viisi Deweyn ajatteluun perustuvaa koulun periaatetta. Näitä periaatteita löytää Deweyn avaintoksesta Koulu ja yhteiskunta (1957):

- kokeellinen metodi: koulu ja luokkahuone teorian kehittelyn työpajana
- oppijälhtöisyyden periaate: oppilaiden vaistot ja taipumukset kaiken kasvatuksen lähtökohtana
- koulu pienoisyhteiskuntana ja yhteiselämän luonnollisena muotona
- oppiaines organisoidaan lapsen luonnollisten toimintamuotojen ympärille
- koululla ja kasvatuksella keskeinen merkitys yhteiskunnallisessa edistyksessä ja reformissa.

Oppilaiden aloitteet ja mielekkyys liittyvät oppilaiden motivoitumiseen oppimisesta. Psykologisessa oppimisen tutkimuksessa oppimismotivaatiolla on ollut tärkeä sija. Hyvinvointi, motivaatio, mielekkyuden kokeminen kietoutuvat koulun arjessa yhteen. Kuitenkin koululuokissa on oppilaita, joiden kiinnostus oppimiseen ja koulunkäyntiin on heikko. He ovat usein niin kutsuttuja alisuoriutujia, joiden koko oppimispotentialiaali ei ole käytössä.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee oppimisen rakentuvan oppijan aiempien tietojen ja kokemusten pohjalle (esim. Tynjälä 1999.) Oppimisen ohjaamisessa autenttisuus ja lasten omien kokemusten käyttäminen oppimistahtahtumassa lisää mielekkyuden kokemuksia ja tukee monenlaisten oppijoiden oppimista. Autenttinen oppiminen tarkoittaa sitä, että oppimistilanteita pyritään järjestämään luonnollisissa ympäristöissä ja aihepiirit koskettavat oppilaiden elämää. (Peterson & Hittie 2003, 232–232.)

Opetusmenetelmät, joustava ryhmittely ja luokkatyöskentelyn organisointi. Opetusmenetelmien monipuolisuus ja niiden vaihteleva käyttö on osallistavassa pedagogiikassa tärkeä keino kohdata oppilaiden erilaisuus. Kirjassaan Inclusive Teaching, Peterson & Hittie (2003) esittelevät osallistavan pedagogiikan liittyviä menetelmiä varsin kattavasti. Tomlinson (1999) ja Sapon-Shevin (2007) korostavat myös monipuolisten menetelmien käytön merkitystä osallistavassa luokassa. Monipuoliset menetelmät tavoittavat useampien oppilaiden oppimispotentialin kuin menetelmällisesti yksipuolinen opetus.

Oppilaan ryhmään kuuluminen on osallistumisen ehto. Oppilaan peruserymä osallistavassa koulussa on oma luokka. Ryhmittelyn periaatteena on segregatioon perustuvassa koulussa pidetty mahdollisimman homogeenisten ryhmien muodostamista. Osallistavassa pedagogiikassa oppilaiden ryhmittelyn periaate on joustava ryhmittely luokan sisällä. (Ks. Putnam 1998, 2009; Tomlinson 1999; Peterson & Hittie 2003.)

Luokkatyöskentelyn organisoinnissa inklusiopedagogiikka korostaa luokan struktuurien ja rutiinien merkitystä. Sujuvat työskentelykäytänteet ennaltaehkäisevät työrauhahäiriöitä ja suuntaavat oppilaiden huomiota oppimisen kannalta oleellisiin asioihin. (Shapon-Shevin 2007; Mitchell 2008.)

Opetussuunnitelman joustavuus ja oppimista tukeva arviointi. Osallistavan pedagogiikan näkökulmasta, opetussuunnitelman tulee olla joustava ja lähtökohtaisesti kaikille oppilaille yhteinen, josta tarvittaessa sovelletaan oppilaalle yksilöllinen oppimissuunnitelma. Opetussuunnitelman tulisi antaa tilaa oppilaiden aloitteille ja autenttiselle lähestymistavalle oppimiseen. Yhteisestä opetussuunnitelmasta tehdään oppilaan yksilöllisyys huomioiden yksilöllisiä oppimissuunnitelmia ja henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia. (Ks. esim. Peterson & Hittie 2003; Tomlinson & McTighe 2006; Giangreco 2007b.)

Giangreco (2007b, 34–37) esittää joustavan opetussuunnitelman ottavan huomioon oppilaat, joilla on laaja-alaisia oppimisen esteitä tai jotka on luokiteltu vaikeimmin vammaisiksi. Giangrecon mukaan heidän oppimistaan tavallisilla luokilla voi lähestyä opetussuunnitelman muokkaamisen näkökulmasta. (Ks. myös Peterson & Hittie 2003.) Seuraavassa kuviossa Giangreco (2007b) kiteyttää joustavan opetussuunnitelman kokonaisuuden.

MONITASOISEN OPETUSSUUNNITELMAN KOMPONENTIT JA OPETUSSUUNNITELMAN PÄÄLLEKKÄISYYS (curriculum overlapping)	
Jaetut komponentit	
<ul style="list-style-type: none"> - Oppitunnit suunnitellaan samankäisten oppilaiden heterogeenisille ryhmille - Oppilaat jakavat kokemuksen tai toiminnan - Jokaisen oppilaan oppimistulos on yksilöllinen 	
Erilliset komponentit	
Monitasoinen opetussuunnitelma	Päällekkäinen opetussuunnitelma
<p>Yhteinen opetussuunnitelman alue</p> <p>Oppilaat opiskelevat tästä alueesta joko enemmän tai vähemmän eri vaikeustasolla.</p>	<p>Kahden tai useamman opetussuunnitelman alue yhdistetään jaetussa toiminnassa, esimerkiksi luonnontiede ja sosiaaliset taidot.</p> <p>Oppilaat opiskelevat joko enemmän tai vähemmän eri vaikeustasolla.</p>

KUVIO 4 Opetussuunnitelman komponentit (Giangreco 2007b, 36)

Osallistavassa pedagogiikassa arvioinnin tehtävä on oppimisen tukeminen (Tomlinson & McTighe 2006). Koulun tehtävänä on kaikkien oppilaiden hyvä oppiminen, johon liittyy monipuolinen arviointi. Arvioinnin avulla voidaan asettaa riittävän korkeat odotukset jokaisen lapsen oppimiselle. Opetuksen toi-

mivuutta ja laatua voidaan seurata, ja oppilas ja opettaja saavat palautetta työstään. Arviointia voi tarkastella psykologiselta, sosiologiselta tai pedagogiselta kannalta. (Mäensivu 1999). Kaikkien näiden arvioinnin tarkastelukulmien merkitys oppilaan oppimisprosessin ymmärtämiseksi on tärkeä.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen arviointi näkee arvioinnin tehtävän laajempänä kuin arvioinnin perinteiset muodot. Linnakylän ja Välijärven (2005) mukaan sosiokonstruktivistisen ja sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen laajentuessa autenttisen arvioinnin ihanne on tullut aiempaa tavoittelummaksi. Autenttinen arviointi tarkoittaa arvioinnin elämänläheisyyttä ja arkipäivän todellisten ongelmien ratkaisemista. Arviointia ei nähdä erillisenä, vaan se nivoutuu kiinteästi koko opetus- ja oppimisprosessiin. Sen vuoksi arvioinnin eri puolia ei tarvitse pitää erillisinä, vaan arviointi kohdentuu itse oppimisprosessiin. Se sisältää jatkuvan arvioinnin periaatteen. (Ks. Oksanen 2001.)

2.7.2 Oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen

Hyvä oppilaantuntemus on avain oppilaan yksilöllisyyden huomioimiseen. Hyvän oppilaantuntemuksen merkitystä painottavat Peterson ja Hittie (2003), jotka korostavat oppilaan omien intressien huomioimista opetuksessa. Oppilaan oppimisprofiilin tunteminen, hänen kiinnostuksen kohteensa, oppimistyylineensä ja valmiutensa ovat pohjana opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Esim. Tomlinson 1999.)

Oppilaan yksilöllisten piirteiden ja yksilöllisen oppimispotentiaalın huomioimista oppimis-opetustapahtumassa kutsutaan useilla eri käsitteillä. Puhutaan *eriyttämisestä* laajana käsitteenä (ks. Tomlinson 2000, 2001; Tomlinson & McTighe 2006; Thousand, Villa & Nevin, 2007) ja suppeana käsitteenä (esim. Lakkala 2006, 150). Laajana käsitteenä eriyttävä opetus tarkoittaa oppilaiden moninaisuuden huomioimista koko oppimisprosessin kulussa aina opetuksen suunnittelusta, arviointiin ja opetussuunnitelman toteuttamiseen. Suppeassa mielessä eriyttämisellä voidaan tarkoittaa vain ajan tai oppimisen laajuuden eriyttämistä. Termien kirjo ja niiden epäjohdonmukainen käyttö kasvatustieteellisessä keskustelussa voi aiheuttaa väärinymmärrystä oppilaiden tuen järjestämisen käytännöissä. Erityisesti perheiden kannalta käsitteiden selkiyttäminen olisi toivottavaa.

Inklusiopedagogiikan lähtökohtana on oppilaiden moninaisuus. Vaikka oppilaat ovat monessa mielessä samanlaisia, he samanaikaisesti eroavat toisistaan suuresti. Naukkarinen (1999) esittää oppilaan yksilöllisen kohtaamisen oppivan koulun näkökulmasta. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaamisessa ongelmatilanteet määritellään oppimisympäristön ongelmiksi, jossa ongelmanratkaisutapa on systeminen. Koulun aikuisten ammatillisuus on kriittisesti reflektoitavaa ja yhteisöllisyys rakentuu yhteistoiminnallisesti. Sosiaalinen kontrolli koulussa on demokraattista, ja koulun oppimiskäsitys on konstruktivistinen. (Naukkarinen 1999, 244.)

Osallistava pedagogiikka huomioi oppilaiden moninaisuuden jo suunnitteluvaiheessa (McGuire ym. 2006). Tämä opetuksen suunnitteluvaiheen erilai-

suuden huomioiva lähtökohta tarkoittaa Petersonin & Hittien (2003, 162–186) mielestä monitasoista opetusta (*multilevel teaching*), oppimisen oikea-aikaista tukea, oppimistyylien ja monenlaisen lahjakkuuden lajien (*multiple intelligencies*) huomioimista.

Eriyttävä opetus on ehkä yleisimmin heterogeenisen ryhmän opettamisen orientaatio. Tomlinson ja Allan (2000) määrittelevät eriyttämisen lyhyesti kasvatuksen kontekstissa opettajan reagoinniksi oppilaan tarpeisiin. Tomlinson (1999) sekä Tomlinson ja Strickland (2005) hahmottelevat eriyttävän opetuksen kokonaisuutta. Tutkijat tähdentävät, että ei ole mitään yksittäistä mallia eriyttävän opetuksen toteuttamiseksi. Tärkeää eriyttävässä opetuksessa on, että opettaja keskittyy olennaiseen. Opetuksessa oleellista on selkeys, joka tarkoittaa että opettaja, oppijat, arviointi, opetussuunnitelma ja opetus linkittyvät yhteen ja kokonaisuus johtaa oppilaan persoonalliseen kasvuun ja jokaisen lapsen oppimiseen. Eriyttävän opetuksen lähtökohtana on oppilaiden erilaisuus, arvioinnissa oleellista on jatkuvan arvioinnin periaate, oppilaan kasvu ja oppiminen eikä niinkään virheiden luokittelu.

Eriyttävää opetusta laajemmin heterogeenisen ryhmän opettamista lähestyvät Tomlinson & McTighe (2006). Tomlinson & McTighe (2006, 2–3) näkevät hyvän ja tehokkaan opetuksen suunnittelun kaksitahoisena prosessina. Tässä opetuksen suunnittelun ja toteutuksen mallissa on tärkeää eriyttävän opetuksen periaatteiden toteuttamisen rinnalla huomioida selkeästi opetussuunnitelman suunnittelu sellaiseksi, että se jo suunnitteluvaiheessa kohtaa oppilaiden moninaisuuden. Hyvin toimivassa luokkahuoneessa opettajat huomioivat vähintään neljää elementtiä: ketä he opettavat (oppilaat), missä he opettavat (oppimisympäristö), mitä he opettavat (sisältö) ja miten he opettavat (opetus). Opetussuunnitelman suunnittelun malli (*understanding by design*) kohdentuu siihen, mitä opetamme ja arvioimme. Se painottuu myös siihen, miten opetamme niin, että se lisää oppilaiden ymmärtämistä. Tutkijat painottavat laadukkaan opetussuunnitelman suunnittelun ja laadukkaan opetuksen yhdistämistä.

Oppilaiden lahjakkuutta on osallistavassa pedagogiikassa lähestytty monenlaisen lahjakkuuden huomioimisen näkökulmasta. On tukeuduttu lähinnä Gardnerin (1993) esittämään lahjakkuuden monenlaisten lajien luokitteluun. Käytännön luokkatyössä monentasoiset tehtävät antavat haasteellisia oppimistehtäviä myös taidoissaan edistyneille oppilaille, ja tilapäisten homogeenisten ryhmien käyttö antaa lahjakkaille oppilaille mahdollisuuden oppia vertaisryhmässä. (Peterson & Hittie 2003.)

Oppimisen esteet. Oppimisen esteitä voi tarkastella monitahoisesti. Booth ym. (2000) näkevät, että esteitä voi löytyä koulutasolla, kuntatasolla ja koulutuksen rakennetasolla. Opetuksen järjestämisen tavat, oppimisympäristö ja sen kulttuuri sisältävät usein oppilaita syrjäyttäviä tekijöitä. Oppimisen esteiden tunnistaminen ja oppimisen tukeminen ovat osallistavan kasvatuksen ja opetuksen ydinkysymyksiä. Varsin yleisesti kuitenkin yksittäisen oppilaan opetuksen kysymyksissä osallistavan pedagogiikan kirjallisuudessa lähestytään oppimisen esteiden tunnistamista ja tukemista ympäristöä korostavan lähestymistavan rinnalla myös diagnoosikeskeisesti. (Esim. Peterson & Hittie 2003; Lewis &

Norwich 2005.) Oppilaan tuen järjestelmä yhteiskunnassa perustuu diagnooseihin, mikä ohjaa myös kasvatuksen ja opetuksen kentän käsitteistöä, näkökulmaa ja kieltä diagnoosiperustaiseksi.

Oppimisen esteet aiheutuvat oppilaille usein jonkin vamman, sairauden, neurologisen poikkeavuuden tai psyko-sosiaalisten vaikeuksien ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Oppimisen esteiden voittamiseksi on kehitetty yksilökeskeistä ja diagnoosipohjaista pedagogiikkaa lähinnä erityisopetuksessa. On luotu erilaisia pedagogisia interventioita, joiden katsotaan tukevan esimerkiksi oppilaita, joilla on diagnoosina esimerkiksi erilaiset kehitysviivästymät, ADHD, autismin kirjoon kuuluva diagnoosi tai kielellinen erityisvaikeus.⁷ Alisuoriutujat muodostavat oman oppilasryhmän, joilla esiintyy oppimisen esteitä. Alisuoriutumista tutkinut Kontoniemi (2003) toteaa alisuoriutujien olevan hyvin heterogeeninen joukko oppilaita. Alisuoriutuminen voidaan nähdä opetuksi "elämäntavaksi". Sen syntyminen on monien tekijöitten summa ja yhteisvaikutus.

Oppimisen tukeminen. Erityisopetuksen strategia 2007 (Opetusministeriö 2007), perusopetuslaki (642/2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallitus 2010) jakavat oppilaan tuen muodot perusopetuksessa yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Yleiseen tukeen ovat oikeutettuja kaikki oppilaat, ja se on osa kaikkea kasvatusta ja opetusta. Yleisen tuen muotoja ovat mm. kodin ja koulun yhteistyö, oppilaanohjaus, kerhotoiminta, aamu- ja iltapäivähoito, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, ohjaus- ja tukipalvelut ja oppilashuolto. Erilaiset pedagogiset lähtökohdat, kuten eriyttävä opetus, kuuluvat yleiseen tukeen. Oppilas voi saada yleisen tuen lisäksi tehostettua tukea. Perusopetuslain (642/2010) 16. a § määrittelee tehostetun tuen oppilaille, joka tarvitsee oppimisen tai koulunkäynnin tueksi säännöllistä tukea tai useita eri tukimuotoja samanaikaisesti. Tämä tuki annetaan oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostetussa tuessa tukimuotoina painottuvat avustajapalvelut, osa-aikainen erityisopetus ja oppilashuollon palvelut. Tehostettu tuki pohjautuu pedagogiseen arvioon.⁸ Mikäli tehostetun tuen toimenpiteet eivät riitä, oppilas on oikeutettu saamaan erityistä tukea. Hän voi myös siirtyä takaisin yleisen tuen piiriin.

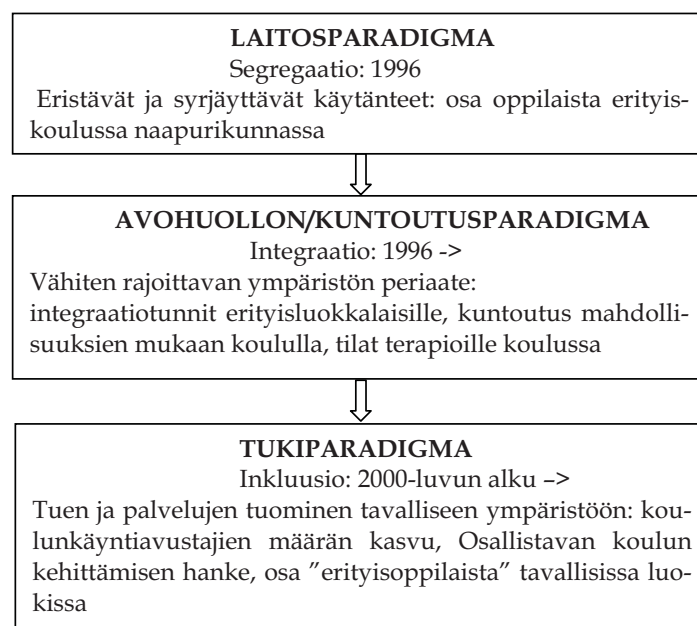
Erityisessä tuessa painottuvat oppilashuollon tuki, osittainen tai kokoaikainen erityisopetus, apuvälineet, avustajapalvelut ja ohjaus- ja tukipalvelut. Erityistä tukea annetaan pedagogisen selvityksen perusteella. Pedagoginen selvitys on pohjana erityisen tuen päätökselle, joka on hallinnollinen päätös. Erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka on pedagoginen asiakirja. (Ks.

⁷ Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden yleisimpiä siirtoperusteita ovat vuonna 2009 olleet lievät kehitysviivästymät (17 %), vaikeat kehitysviivästymät (6 %), aivotoiminnan häiriö tai liikuntavamma (16 %), tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus (13 %), autismin kirjoon liittyvät oppimisvaikeudet (3 %), kielen kehityksen häiriöistä johtuvat oppimisvaikeudet (21 %), näkövamma (1 %), kuulovamma (1 %) ja muut syyt (23 %) (Tilastokeskus 2010).

⁸ Pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman sisältö määritellään Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa ja täydennyksissä. (ks. Opetushallitus 2010, 13.)

perusopetuslaki 642/2010.) Kyseessä on tuen järjestämisen malli, jonka sisällä oppilas voi joustavasti liikkua. (Opetusministeriö 2007; Opetushallitus 2010).

Erääksi inklusion toteutumisen tärkeäksi piirteeksi on todettu palvelujen tuleminen oppilaan luo. Kehitys laitosparadigmasta tukiparadigmaan palvelujärjestelmässä (Ladonlahti 2004) on yhteneväinen koulutuksen järjestämisen muuttumisen segregaatista integraation kautta inklusioon. Käytännössä perusopetuksen järjestämisessä toteutetaan näitä kolmea paradigmaa rinnakkain. Sijoitan alla olevaan kuvioon Kirkonkylän koulun oppilaiden tuen järjestämisen kehityksen inklusioprosessissa.



KUVIO 5 Paradigmamuutokset palvelujärjestelmässä (mukaillen Ladonlahti 2004, 45; ks. Taylor 1988; Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1977; ks. myös Ladonlahti & Naukkarinen 2006) ja Kirkonkylän koulun inklusiokehitys

Tukiparadigman mukaan oppilaan tuki ja palvelut järjestetään koulussa ja oppilaan lähiympäristössä. Tuen intensiteettiä voidaan varioida oppilaan tarpeen mukaan. Osallistavan kasvatuksen mukainen tukiparadigma ei toteudu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, vaan oppilaiden siirtymistä toiseen kouluun perustellaan lähikoulun riittämättömällä tuella ja palveluilla. (Ks. Taylor 1988; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 345.)

Palvelujärjestelmän paradigmojen muutokset vastaavat hyvin myös erityisopetuksen retoriikassa tapahtunutta muutosta. Kehityslinja ei ole yksisuuntainen tai ristiriidaton, mutta opetuksen kentällä muutos on nähtävissä retoriikassa ja osin hitaana ja ristiriitaisena kehityksenä käytännön kunta- ja koulutussella. Kehityksen ristiriitaisuutta kuvastaa erityisluokkien tai pienryhmien lisääntyminen ja toisaalta erityisoppilaksi luokiteltujen oppilaiden lisääntyminen

opiskelu tavallisilla luokilla. Kivirauman (2009, 43–45) mukaan peruskoulua voi kutsua 1990-luvulta alkaen uusliberalistiseksi. Tämä on tarkoittanut lähikouluperiaatteen heikkenemistä esimerkiksi koulupiiriin poistamisen vuoksi. Oppilaan tuen järjestelyissä, erityisesti erityisopetuksen osalta, uusliberalistinen peruskoulu on tarkoittanut pienluokkien määrän kasvua, paikallisen päätösvalan kasvua ja kunnallista erityisopetuspolitiikkaa. Kuntien väliset erot ovat suuret tuen järjestämisessä.

Tuen järjestelyissä osallistavan opetuksen ja kasvatuksen periaatteiden mukaisesti tulee välttää oppilaiden luokittelua oppilaita erottelevassa mielessä. Arnkilin ja Ericksonin kehittämä huolen vyöhykkeistö laadittiin lasten ja nuorten parissa työskentelevien työvälineeksi oman huolen tunnistamiseksi ja työntekijöiden oman toiminnan suunnittelemiseksi. Koulun arkikäytännöissä huolien vyöhykkeet muuntuivat luokittelujärjestelmäksi, johon yksittäisiä oppilaita sijoitettiin. (Arnkil & Erickson 2008.) Tuen järjestämisen uudistuksissa onkin syytä olla valppaana, jotta tuen eri muodot eivät muodosta koulussa uutta luokittelujärjestelmää.

2.7.3 Oppimisympäristön esteettömyys

Oppimisympäristön laajaa kokonaisuutta lähetetään usein tutkimuksessa tarkastelemalla sen eri ulottuvuuksia, kuten fyysistä oppimisympäristöä, pedagogista, teknologista, sosiaalista ja psykologista oppimisympäristöä. (ks. esim. Piispanen 2008.)

Osallistavan kasvatuksen ja opetuksen kentällä oppimisympäristö-käsite on saanut uudenlaista sisältöä, kun siihen on yhdistetty siihen alun perin arkkitehtuurin parissa syntynyt käsite *universal design* (ks. esim. Peterson & Hittie 2003; Sapon-Shevin, 2007). *Universal Design* (UD) tarkoittaa esteetöntä ympäristöä. Käsite on laajentunut arkkitehtien esteettömän fyysisen ympäristön käsitteestä kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa käsitteisiin esteetön oppimisympäristö, *Universal Design for Learning* (UDL) (ks. Peterson & Hittie 2003, 420–422) ja esteetön opetus, *Universal Design for Instruction* (UDI) (ks. McGuire ym. 2006) ja esteetön eriyttäminen (*universal differentiation*) (ks. Bender 2008).

Esteettömän opetuksen voi määritellä opetuksiksi, joka soveltuu kaikille. Käytän tässä työssä käsitettä esteetön oppimisympäristö. (ks. Saloviita 2007; Lakkala 2008). McGuire, Scott ja Shaw (2006, 170) ovat hahmotelleet esteettömän opetuksen periaatteita (*Principles of Universal Design for Instruction*©). Tutkijat määrittelevät esteettömän opetuksen periaatteiksi opetuksen tasapuolisuuden, joustavuuden, havainnollisuuden, oppimisyhteisön vuorovaikutuksellisuuden, työtapojen vaihtelun oppilaan tarpeiden mukaan, virheiden sietokyvyn ja opetuksen yksinkertaisuuden ja intuitiivisuuden. Opetuksen yksinkertaisuus ja intuitiivisuus ilmenevät opetuksen ennustettavuutena ja monenlaisten oppilaiden huomioimisena. Lisäksi oppimisilmapiirin tulisi olla kaikille oppilaille myönteinen. Esteettömässä opetuksessa opetus suunnitellaan siten, että se edellyttää vain vähän fyysistä ponnistelua muutoin kuin liikunnassa. Nämä teesien tasolla olevat periaatteet lähestyvät opetusta moninaisuuden kohtaamisen sosiaalisen mallin mukaisesti.

Periaatteiden taustalla vaikuttaa sosiokonstruktivistinen käsitys oppimisesta (ks. Lakkala 2008, 153). Oppimisympäristö linkittyy käsitykseen oppimisesta. Wilson (1996, 3) määrittelee oppimisympäristön paikaksi tai yhteisöksi, jossa ihmiset voivat erilaisten resurssien avulla oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittää ratkaisuja erilaisiin ongelmiin. Tämän määritelmän mukaan opettajajohtoinen ja pelkästään tietoja välittävä koulu ei täyttäisi oppimisympäristön kriteereitä. (ks. myös Manninen ym. 2007, 118.) Oppimisympäristöajattelussa korostetaan varsinkin yleisesti yhteisössä oppimisen periaatteita ja oppimisen kontekstuaalisuutta. Oppimisympäristöajattelun oppimiskäsitys onkin yhteneväinen osallistavan kasvatuksen ja opetuksen kanssa.

Esteettömässä opetuksessa koko luokan opetus suunnitellaan lähtökohtaisesti niin, että se soveltuu monenlaisille oppijoille (Thousand, Villa & Nevin 2007).

2.8 Pedagogiikan moninaisuus ja inkluusio

Jokaisen koulun ja luokan pedagoginen prosessi muotoutuu yksilöllisesti monien tekijöiden vaikutuksesta. Kuitenkin suomalaisessa perusopetuksessa vallitsee varsin yhtenäinen pedagoginen kulttuuri, vaikkakin erilaisia variaatioita esiintyy opettaja- ja koulukohtaisesti. Yhtenäisyyteen saattaa liittyä vähäinen yksityisten koulujen määrä Suomessa, opettajankoulutuksen melko yhtenäiset opetussuunnitelmat, perusopetuslain sitovuus ja opetussuunnitelman normiohjaavuus sekä oppikirjojen vahva asema pedagogiikassa.

Variaatiot pedagogisissa lähestymistavoissa voivat liittyä opettajan tai koulun yksilölliseen pedagogiseen painotukseen ja koulun tai opettajan profiloitumisesta tiettyyn pedagogiikkaan, kuten Montessori-, Steiner-, Reggio Emilia- tai Freinet-pedagogiikkaan. Niiden vaikutukset ovat jääneet kuitenkin suhteellisen marginaalisiksi suomalaisen perusopetuksen valtakulttuurissa, mutta vaihtoehtoiset näkemykset ovat tuoneet oman vivahteensa ja piirteensä perusopetuksen arkeen.

Koulun yksilökeskeisen, yksin työskentelevän opettajan, oppiainejakoisen, oppikirja- ja opettajakeskeisen, samanlaistavan ja oppilaita valikoivan koulun toiminnan ovat kyseenalaistaneet useat tutkijat, erityisesti sosiologisesti suuntautuneet tutkijat (esim. Skrtic 1991; Sarason 1996; Naukkarinen 1999). Myös niin kutsutut vaihtoehtopedagogiikat ovat pyrkineet murtamaan perinteisen luokahuoneopetuksen mallia.

Hakala (2007) huomioi, että Suomessa kiinnostus niin kutsuttuihin vaihtoehtoisia pedagogiikkoja kohtaan on lisääntynyt kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tästä kiinnostuksesta hän mainitsee esimerkkinä Kasvatus-lehden teemanumeron (1/2006) sekä Freiren pääteoksen ”Sorrettujen pedagogiikka” suomentamisen vuonna 2005. Kiinnostuksen kohteena ovat olleet erityisesti kriittinen pedagogiikka (esim. Suoranta 2005) ja feministinen pedagogiikka (esim. Hakala 2007). Kriittisen pedagogiikan ja feministisen pedagogiikan teoreetikkojen teksteissä on yhteisenä lähtökohtana puuttuminen epäoikeuden-

mukaisuuksiin ja epätasa-arvoon pedagogiikan keinoin. Keskustelua käydään tiedon ja vallan yhteen kietoutumisesta, eroista ja valtasuhteista. Tavoitteena on etsiä pedagogiikkaa, jossa pyritään poliittisen tietoisuuden ja solidaarisuuden käytäntöihin. Pedagogiikkaan etsitään tapoja kyseenalaistaa vallitsevia "valta- ja ajatteluhegemonioita" (Hakala 2007, 24–26).

Myös osallistava opetus ja kasvatus näkee pedagogiikan mahdollisuutena puuttua syrjiviin käytäntöihin. Inklusiopedagogiikka kyseenalaistaa perinteisen oppilaita valikoivan koulujärjestelmän tasa-arvoisuuden. (Ks. Dyson 1999; Booth & Ainscow 2002; Saloviita 2006b). Inklusiivinen kasvatus ja opetus korostaa oppilaiden ja vanhempien äänen kuulumista kouluyhteisössä ja syrjivien ja eriarvoistavien käytäntöjen tunnistamista ja poistamista. Kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollisuuksien rajallisuus sekä oppilaiden ja vanhempien äänen vähäisyys koulun kulttuurissa sisältää yhtymäkohtia kriittisen ja feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluihin. Tässä tutkimuksessa käytän osallistavan pedagogiikan käsitteistöä kuvaamaan oppilaiden eroihin perustuvaa valikointia koulussa.

Skidmore (2004, 112–127) kyseenalaistaa vallitsevan pedagogisen diskurssin ja hahmottelee teoreettista mallia osallistavalle pedagogiikalle. Hän vertaa oppilaiden erilaisuuden kohtaamisen poikkeavuusdiskurssia ja inklusioidiskurssia toisiinsa viiden ulottuvuuden avulla, jotka esittelen alla olevassa kuviossa.

TAULUKKO 1 Kaksi pedagogista diskurssia (Skidmore 2004, 113)

Ulottuvuus	Poikkeusdiskurssi	Inklusioidiskurssi
Oppilaiden koulutettavuus	Oppilaat voidaan asettaa hierarkiseen järjestykseen kognitiivisten kykyjen perusteella	Jokaisella oppilaalla on jatkuvaa oppimispotentialia
Selitys kasvatukselliselle epäonnistumiselle	Vaikeus nähdään oppilaan kyvyissä	Opetussuunnitelman epäonnistunut soveltaminen
Koulun toimintatapa	Oppimisen tukemisen tulisi kohdistua oppilaan vaikeuksiin	Oppimisen tukemisen tulisi vaikuttaa opetussuunnitelmaan ja pedagogiikan kehittymiseen koko koulunkäynnin ajan
Asiantuntijuuden teoria	Asiantuntijuus pääasiassa erityistietämystä	Perustuu aiktiiviseen läsnäoloon koko oppimisprosessin ajan
Opetussuunnitelma	Vaihtoehtoinen opetussuunnitelma	Yleinen opetussuunnitelma kaikille oppilaille

Tässä luvussa olen käsitellyt inklusiopedagogiikkaa ja liittänyt sen pedagogiseen diskurssiin. Olen koonnut inklusiopedagogiikan ulottuvuudet johdannoksi tuleviin tuloslukuihin. Oleellista inklusion käytännön toteutuksessa on opetussuunnitelman muokkaaminen oppilaalle sopivaksi, riittävän tuen tarjoaminen oppilaalle ja henkilökunnalle, yhteisöön kuulumisen merkitys, aikuis-

ten ja oppilaiden yhteistoiminnallisuus, oppimisympäristön muokkaaminen ja koulun ajan ja tilan tarkastelu. Pedagogiikka ja opettajuus kytkeytyvät yhteen samoin kuin pedagogiikka ja käsitys oppimisesta ja sen ohjaamisesta. Kokonaisvaltainen inklusiivinen pedagoginen prosessi muovautuu systeemisenä prosessina. Tätä prosessia Kirkonkylän koulussa valotan tuloslukuissa neljä, viisi ja kuusi. Sitä ennen avaan lukijalle tämän tutkimuksen metodiikkaa.

3 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS OSALLISTUMISEN MAHDOLLISUUDESTA ALAKOULUSSA

Tässä luvussa esitän etnografisen tutkimusprosessini vaiheet. Pysin näin lisäämään tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta. Etiikka ja luotettavuus nivoutuvat etnografiassa tutkijan toimintaan kentällä, aineiston hankinnan kysymykseen ja lopulta prosessin edetessä koko aineiston analyysiin ja tulkintaan. Valotan myös omaa positiotani kentällä.

Tutkimuksen tehtävänä on kuvailla, analysoida ja tulkita opettajuutta, koulun pedagogisen prosessin muotoutumista ja pedagogisten ratkaisujen merkitystä kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen mahdollistumisessa. Tavoitteena on selvittää, mitkä koulun pedagogisen, sosiaalisen, psykologisen ja fyysisen oppimisympäristön tekijät estävät ja mitkä edistävät yhdessä oppimista.

Koska etnografiassa tutkija itse on tärkeä osa tutkimuksen tekoa, olen nähnyt tarpeelliseksi sen näkyväksi tekemisen erityisesti tässä metodiluvussa, jotta lukija pystyisi arvioimaan mahdollisimman hyvin tutkimuksen syntyä ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Näin hän voi mahdollisesti vakuuttua tutkimuksen luotettavuudesta ja merkityksestä. Atkinson (1990, 26–27) kehottaa tutkijaa sisällyttämään itsensä tutkimukseensa, sillä hän on tutkimisen väline tutkimusprosessin eri vaiheissa. Hammersley (1992) puolestaan rohkaisee tutkijaa kirjoittamaan auki tutkimuksen tekemisen liittyvät intressinsä ja motiivinsa. Omiin lähtökohtiini viitataan johdantoluvun kuvauksessa esiyymmärrykseni muuttumisesta. Tutkimusprosessi on tutkijan subjektiivisesti toteuttama, yksi näkökulma tutkittavaan ilmiöön. Coffey (1999) nimittää tutkijan kenttätyötä indentiteettityöksi. Hänen mukaansa tutkija ei ole kenttätyövaiheen päätyttyä sama ihminen kuin sinne mennessään. Allekirjoitan Coffeyn väittämän.

Tämän luvun alussa tarkastelen tutkimukseni tutkimusmenetelmien lähtökohtia sekä esitän epistemologiset, ontologiset ja metodologiset lähtökohtani. Siirryn sen jälkeen kuvaamaan tutkimuskenttää ja tutkimukseen osallistujia sekä esittelen tutkimuksen aineiston, sen tuottamisen ja aineiston analyysi- ja tulkintavaiheen. Lopuksi esittelen lukijalle avuksi tuloslukujen hahmottamiseksi-

si kehikon, jonka toivon auttavan lukijaa hahmottamaan tutkimukseni kokonaisuutta.

3.1 Tutkimusmenetelmien lähtökohdat

Tutkimuksellani on yhtymäkohtia moneen tieteenalaan. Psykologian piiriin kuuluvat käsittelemäni teemat, kuten ryhmän koheesio, luokan ilmapiiri ja oppiminen, erityispedagogiikkaan oppilaan tukijärjestelmä sekä kasvatustieteen pedagogiikka ja opettajuus. Sosiologian alaan liittyväksi voi sijoittaa oppilaiden kulttuurin ja koulun aika-tila-polut. Vaikka tutkimusnäkömykseni on holistinen, en voi kuitenkaan väittää, että koulun arkielämä tutkijan silmin tarkasteltuna olisi täydellisen kokonainen. Katseen ulkopuolelle rajautuu seikkoja, jotka tietoisesti jätän ulkopuolelle tutkimustehtävän kannalta epäoleellisina tekijöinä. Toisaalta ulkopuolelle voi rajautua tapahtumia, ilmiöitä tai käytänteitä, joita en havaintokyvyn rajallisuuden vuoksi kykene tunnistamaan tai havaitsemaan. Lisäksi tutkijan subjektiivinen näkökulma voi peittää tiedostamattomasti alleen joitakin ilmiön puolia.

Tutkijan valinnat ja ratkaisut ohjaavat aina tutkimuksen tekemistä koko tutkimusprosessin ajan. Siihen millaisia valintoja tutkijana olen tehnyt, vaikuttavat oma ammatillinen historiani ja ihmiskäsitykseni. Etnografisen tutkimusotteen valikoituminen tutkimusotteeksi oli selvää jo heti prosessin alussa, ennen tutkimussuunnitelman valmistumista. Tämän valinnan tekemiseen vaikutti kokemukseni aiemmasta sairaalaopettajan työtä koskevasta oppinäytetyöstä, jossa keräsin tietoa eri menetelmin. Olin saanut alustavaa kokemusta osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen yhdistämisen eduista tiedonkeruussa sellaisessa koulua ja opettajuutta koskevassa tutkimuksessa, jossa liikutaan uskomusten, tunteiden ja arjen maailmassa, kulttuurisessa kontekstissa. Lähtökohtani tässä tutkimuksessa on, että etnografisen tiedon rakentuminen ei itsessään ole vain sopiva tapa lähestyä tutkittavaa ilmiötä, vaan että se tuottaa myös laadultaan toisenlaista tietoa kuin pitäytyminen haastattelututkimuksessa. Valotan etnografiaa tutkimusotteena lähemmin luvussa 3.3 ja omaa esiymmärrystäni luvussa 1.

Sosiokonstruktioismi tutkimuksen tausta-ajattelussa

Sosiokonstruktioistinen ajattelu tiedon luonteesta ja todellisuudesta on saanut kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, erityisesti sosiaalisessa vammaistutkimuksessa ja yhteiskuntatieteissä, runsaasti kannatusta. Ajattelutavan klassikoteokseksi voi nimetä Bergerin ja Luckmannin (1966/1994) teoksen *The Social Construction of Reality*. Konstruktionismissa voi nähdä erilaisia painotuksia sekä ontologisissa että epistemologisissa näkemyksissä.

Ontologia. Ymmärrän todellisuuden rakentumisen, kuten Berger & Luckmann (1994) näkevät, ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Sosiokonstruktioistisen ajattelutavan mukaan ihminen

muokkaa sosiaalista todellisuuttaan oman toimintansa välityksellä, mutta samalla sopeutuu olemassa olevaan. Ajattelussa painottuvat vuorovaikutuksen ja kielen merkitys todellisuuden rakentumisessa. (Berger & Luckmann 1994; Burr 2003.)

Ontologinen relativismi lähtee ajatuksesta, että todellisuutta rakentavat tulkinnat vaihtelevat. Lincoln ja Guba (2000) painottavat sitä, että ei ole olemassa yhtä sosiaalista todellisuutta, vaan erilaisia konstruktioita todellisuudesta. Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että Kirkonkylän koulussa on useita todellisuuksia. Oppilaan, tutkijan, opettajan ja rehtorin todellisuudet voivat olla erilaisia. Hacking (2009) kuitenkin kyseenalaistaa, tämän hänen mukaansa niin muodikkaan, nykytutkimuksen tavan määrittää itsensä sosiokonstruktivistiseksi tutkimukseksi pohtimatta sitä syvemmin ja kysyy, minkä sosiaalinen rakentuminen. Sosiokonstruktivismiin käyttötarkoitus on ollut "tietoisuuden" lisääminen, joka tehdään kahdella eri tavalla. Toinen tapa on kaikenkattava, jossa väitetään, että suuri osa eletystä kokemuksestamme ja maailmasta on ymmärrettävä sosiaalisesti rakentuneeksi. Toisessa, rajallisessa tavassa, esitetään rajattuja väitteitä jonkin tietyn asian sosiaalisesta rakentumisesta. Rajalliset väitteet ovat riippumattomia toisistaan. On esimerkiksi mahdollista väittää, että veljellisyys konstruoituu sosiaalisesti, mutta nuorten kodittomuus on todellista. (Hacking 2009, 19–20.) Samoin voi ajatella, että kouluun heijastuvat tietyt rakenteet ovat todellisia, mutta koulun kulttuuri konstruoituu sosiaalisesti. Ymmärrän tässä tutkimuksessa todellisuuden sosiokonstruktivismiin rajallisella tavalla.

Epistemologia. Sosiokonstruktionismi on tieteenfilosofinen suuntaus, jossa myös tiedon katsotaan rakentuvan sosiaalisesti. Tietoteoreettisesti konstruktionismi edustaa käsitystä, jonka mukaan tieto on aina väistämättä epävarmaa ja suhteellista, eikä anna lopullisia vastauksia maailmasta ja sen ilmiöistä.

Tieto rakentuu tässä tutkimuksessa yhdessä tutkimukseen osallistujien kanssa. Ymmärrän tutkimukseni tietoteoreettiseksi perustaksi, epistemologiseksi lähtökohdaksi sosiokonstruktionismin. Tiedon katsotaan rakentuvan sosiokonstruktionismissa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa merkityksellistä on ihmisten kokemuksellinen arkitieto, havaintotiedon subjektiivinen luonne ja kieli. Yksilö konstruoii käsitystään maailmasta yhteisön osana. (esim. Berger & Luckmann 1994; Burr, 2003 3–9.)

Kasvatusalan kirjallisuudessa puhutaan konstruktivismista oppimisteoreettisena käsitteenä. Konstruktivismi on epistemologinen, mutta ei aina ontologinen lähtökohta. Guba ja Lincoln (1994, 109) määrittelevät konstruktivismiin epistemologian vuorovaikutteiseksi ja subjektiiviseksi, ontologian relativismiksi, jossa todellisuudet on paikallisesti ja spesifisti luotuja. Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen (2005) edustavat näkökantaa, jossa he allekirjoittavat konstruktivismiin tietoteoreettisen lähtökohdan, mutta eivät sen ontologista lähtökohtaa. Tämä perustuu ajatukseen, että tieto rakentuu sosiaalisesti ja kognitiivisesti. He näkevät, että tämä ei väistämättä merkitse oletusta, ettei ulkoista todellisuutta olisi olemassa ihmismielestä riippumatta. Tutkijat ehdottavat, että sosiokonstruktivismi ja realismi eivät sulkisi toisiaan pois. Konstruktivistisen ajatteluta-

van omaksuminen yhdellä tietämisen alueella ei välttämättä vaadi konstruktivistista ajattelua kaikilla alueilla. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 21–23.)

Tutkimuksen kannalta sosiokonstruktionismi tarkoittaa sitä, että sosiaalinen todellisuudesta saatava tieto on sosiaalisesti rakentunutta ja kontekstiin kiinnittyvää (Lincoln & Guba 2000, 168; Burr 2003). Tutkimusaiheeni kannalta oleellista on moninaisuuden ja erilaisuuden kuvaamiseen käytetty kieli koulussa. Käytetty kieli muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa koulun arjessa. Sosiokonstruktionistisen ajattelun mukaan eroja ilmaiseva kieli on sosiaalisesti neuvoteltua.

Thomas (2009) pohtii inklusion epistemologiaa. Hän korostaa henkilökohtaisen kokemustiedon merkitystä oppilaiden erityistarpeiden huomioimisessa. Kokemustieto saadaan käytännön työssä, ja myös sitä kautta on mahdollista saada pätevää tietoa. Omasta työstä voi saada tietoa reflektion kautta. Thomas (emt.) kyseenalaistaa pitäytymisen yksipuolisesti tieteellisen psykologisen tiedon kautta muodostuvassa formalisoidussa tiedossa, koska se hänen mukaansa voi johtaa väärin johtopäätöksiin. Kentältä tuleville käytännön työstä nousseille oivalluksille pitäisi antaa oma paikkansa. Tässä tutkimuksessa annan tämän näkemyksen mukaisesti sijaa kouluyhteisössä rakentuvalle tiedolle.

Tutkimustani leimaa *narratiivisuus*, joka liittyy Heikkisen (2002) mukaan kiinteästi etnografiaan. Tämä etnografia on kertomus Kirkonkylän koulusta, sen pedagogisesta inklusioprosessista. Tutkimus kertoo yksittäisten ihmisten, kuten Raijan ja Kallen tarinaa, mutta myös kertomusta kouluyhteisöstä. Heikkinen (emt.) katsoo, että kertomukset rakentavat tietoa. Tämän tiedon rakentumisen käsityksen hän liittää tiedonkäsityksen muutokseen, postmoderniin laadullisen tutkimuksen murrokseen, missä kertomuksellisuudella on eittämättä oma paikkansa.

Jerome Bruner (1990, 35) näkee kertomuksen ihmisille tapana jäsentää, organisoida ja järjestää kokemuksiaan, yhteyttä sosiaaliseen maailmaan ja tietoa. Tarinat ja metaforat ovat ihmisen yleisimpiä ja varhaisempia tapoja siirtää tietoa. Bruner (1986) korostaa kertomuksia tietämisen ja ajattelun muotona. Hänen mukaansa voimme tietää kerronnallisesti tai paradigmaattisesti. Paradigmaattinen tietämisen tapa on tyypillistä luonnontieteelle, ja se on luonteeltaan loogistieteellistä. Subjektiivinen todellisuus jäsentyy fysikaaliseen maailmaan ja inhimillisten toimintojen maailmaan (emt. 88). Narratiivisella ajattelulla selitetään inhimillistä toimintaa, ja se ilmentää ihmisen toiminnan ainutkertaisia tai erityisiä piirteitä. Narratiivisessa ajattelussa mieli toimii sekventiaalisesti, toiminta-orientoituneesti ja yksityiskohtien ohjaamana. Narratiivinen ja paradigmaattinen ajattelu tarjoavat erilaisia tapoja käsitellä havaittua maailmaa ja järjestää kokemuksia. (Bruner emt., 11–13, 92; 1991.) Bruner (1991, 6–18) erittelee kymmenen narratiivisen tietämisen tunnusmerkkiä, joista tutkimukseni kannalta keskeisimpiä ovat diakronisuus, intentionaalisuus, erillisyys, neuvoteltavuus ja kontekstuaalisuus sekä todellisuuden tuntuisuus. Tutkimuksessani ajallisen muutoksen merkitys on tärkeä. Kahden lukuvuoden aikana tehty havainnointi ja dokumenttien kertoman liittäminen tähän ajanjaksoon antaa Kirkonkylän inklusiokertomukselle ajallisen jatkumon. Todellisuuden tuntuisuus ja konteks-

tuaalisuus liittyy kenttätöyövaiheeseen, tutkimusaineiston tuottamiseen luonnollisessa kouluympäristössä ja raportoinnissa episodien ja haastattelukatkelmien käyttöön.

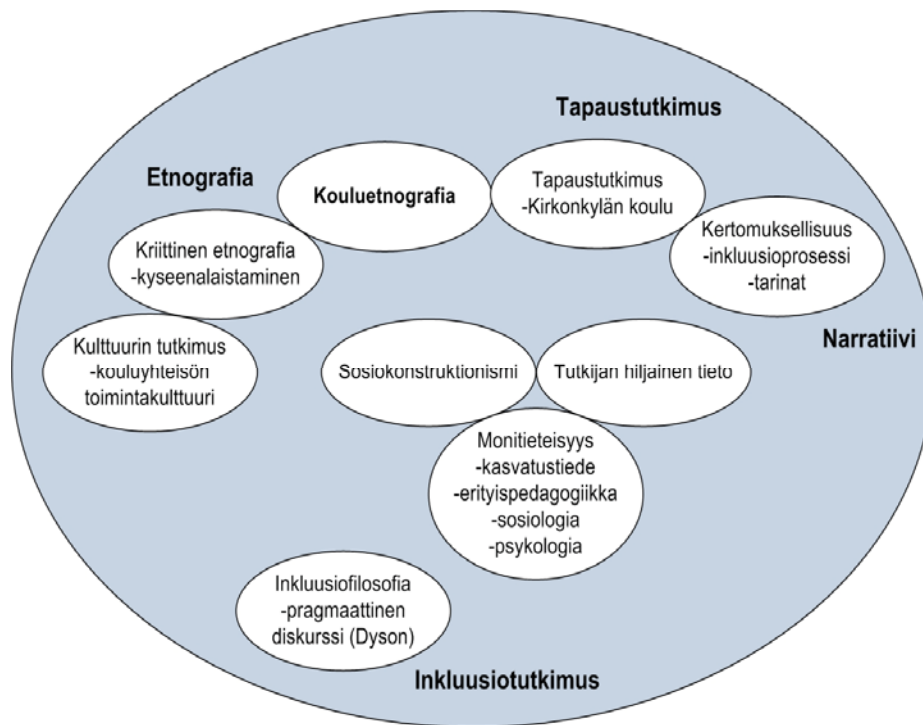
Inklusiofilosofiassa on tärkeää ihmiskäsitys, joka pohjautuu moninaisuuden kunnioittamiselle. Tutkimuksen viitekehys, inklusiivinen ajattelu, on yleisesti hyväksytty koulutuksen kehittämisen suunta. Tässä tutkimuksessa ymmärrän inklusion laajana yhteiskunnallisena ajattelutapana, mikä sisältää sellaiset arvot, kuten tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus ja kaikkien osallisuus. (Ks. Booth & Ainscow 2000.) Inklusiotutkimuksen kentässä tutkimukseni osallistuu pragmaattiseen diskurssiin. (ks. Dyson 1999). Tutkimuksen käytännöllisyys tulee esiin siinä, että sen yhdeksi tehtäväksi näen käytännön koulutyön kehittämisen. Inklusiofilosofia muodostaa tulkintakehyksen aineiston analyysissä ja muodostaa viitekehysten tulkinnalle.

Kriittinen etnografia ja kriittinen inklusiotutkimus katsoo tutkimuskohdetta "toisenlaisin" silmin. Katson tutkimuskohdettani kyseenalaistaen koulun arkisia käytäntöjä. Liitän tämän tutkimuksen kriittisen etnografian piiriin. Tutkimuksessani on piirteitä erojen tarkastelusta ja oppilaiden valikointia kyseenalaistavia kysymyksenasetteluja. Etnografia voi tulkita kulttuuria tai kyseenalaistaa vallitsevaa kulttuuria. Etnografia voidaan ymmärtää myös kriittiseksi tutkimukseksi. Lahelman ja Gordonin (2007, 23) mukaan kriittinen etnografinen lähestymistapa on yhteiskunnan järjestyksiä kyseenalaistavaa ja muutokseen tähtäävää. Kriittisen etnografian juuret ovat kriittisen tutkimuksen perinteessä. Kriittisesti orientoitunut etnografi pyrkii Hakalan ja Hynnisen (2007) mukaan herättämään ihmisiä huomaamaan epätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuutta vallitsevissa käytännöissä. Kriittisessä etnografiassa on myös annettu ääni niille, jotka yhteisössä usein jäävät hiljaisiksi tai heidän ääntään ei kuulla. Kriittinen pedagogiikka ja etnografia liitetään usein yhteen niiden metodologisten yhtäläisyyksien vuoksi, esimerkiksi Kaarlo Laineen koulua tutkivissa etnografioissa (1997, 2000) on kriittinen ote. Kriittinen inklusiiviseen tutkimuskenttään paikantuva etnografia voi kyseenalaistaa vallitsevia koulutuksen järjestämisen rakenteita, koulun kulttuurisia piirteitä ja oppilaiden osallisuutta estäviä käytänteitä koulussa.

Tutkimukseni on myös *tapaustutkimus*. Tapaustutkimus on lähestymistapa tutkittavaan ilmiöön ja näkökulma todellisuuteen tai "todellisuuteen" (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168). Näin ymmärrän myös oman tutkimukseni. Etnografiani kertoo Kirkonkylän koulusta, yhdestä perusopetuksen koulusta. Etnografia on aina tietyllä tavalla tapaustutkimus, siinä toteutuu tutkijan osallistuminen ja yleensä yhden kulttuurin tutkiminen luonnollisissa olosuhteissa.

Sen sijaan Bill (2008, 42) erottaa tapaustutkimuksen ja etnografian. Hänen mielestään erossa keskeistä on kohde. Etnografia keskittyy tietyn kulttuurin luonteen ymmärtämiseen. Tapaustutkimuksessa sitä vastoin yksilö tai yksilöt voivat olla laajasti eri alueella, kuten esimerkiksi jonkin kansallisen organisaation ammattilaiset. Tapaustutkimuksesta ei kuitenkaan voida esittää yhtä yksittäistä määritelmää, vaan sitä on tehty hyvin monella tavalla. Syrjälä ja Numminen (1988) kuvaavat tapaustutkimuksen tyypillisiksi piirteiksi kokonaisvaltai-

suutta, yksilöllistämistä, luonnollisuutta, monitieteisyyttä, vuorovaikutuksellisuutta, arvosidonnaisuutta ja mukautuvaisuutta. Katson, että tutkimusprosessissäni on löydettävissä kaikki nämä piirteet. Tapaustutkimuksen etuna voidaan pitää sen kokonaisvaltaista luonnetta. Tutkimuksessani kokonaisvaltaisuus tuo analyysiin laajan aineiston käsittelyn ja jäsentämisen haasteen. Tutkimustani voi näin ollen luonnehtia etnograafis-narratiiviseksi tapaustutkimukseksi. Tutkijan hiljainen tieto on läsnä koko tutkimusprosessin ajan.



KUVIO 6 Tutkimusmenetelmien lähtökohdat

3.2 Fyysinen kenttä ja tutkimukseen osallistujat

”Saavun ensimmäistä kertaa tutkimuskouluun. Koulu näyttää koululta. Lähestyn matalaa, yksikerroksista rakennusta, ehkä 1970-luvun lopun arkkitehtuuria, ulkoseinässä iso kello ja leikkelineitä pihassa. Ulko-ovia on monia, pääovea on vaikea hahmottaa. Aulassa ajattelen, että koulu on hyvässä kunnossa, ehkä lähivuosina remontoitu, aulassa viherkasveja, oppilaiden töitä seinällä, vitriiniin on aseteltu palkintoja ja kunniakirjoja. Oppilaat ovat tunneilla, tunnelma on rauhallinen ja hiljainen. Jännitän vähän tulevaa rehtorin tapaamista, tai ennemminkin sitä, mitä opet ajattelevat, haluavatko he osallistua tähän. Kyselylomake voisi olla helpompaa kaikille. Epävarma olo. (Tutkimuspäiväkirja, 15.8.2003)

3.2.1 Kirkonkylän koulu

Kirkonkylän koulu sijaitsee maaseutukunnassa pienehkön taajaman keskustan liepeillä. Koulun piha-alueella on kunnan kirjasto ja urheilupaikkoja. Kauppoihin ja muiden palvelujen äärelle pääsee kävellen. Yläkoulu on rakennettu samaan pihapiiriin. Kunta on väestöltään ja kulttuurisesti varsin homogeeninen. Se sijaitsee melko etäällä kaupungista, joten joidenkin oppilaiden tarvitsemat palvelut, kuten puheterapeutin palvelujen saavutettavuus on hankalaa. Henkilökunnan vaihtuvuus on melko suurta.

Koulu on vajaa kahdensadan oppilaan tavallinen suomalainen perusopetuksen koulu. Perusopetuksen ryhmistä kaksi on erityisluokkaa ja kaksi yhdysluokkaa. Koulussa toimii aktiivinen vanhempien yhdistys.

Homogeenista kulttuuria kuvastaa hyvin se, että koulun oppilaista maahanmuuttajataustaisia oppilaita on vain muutama. Kunnassa oppilasmäärä vähenee, ja kunnan itsenäinen olemassaolo on vaakalaudalla. Koulu valikoitui tutkimuskohteeksi sen vuoksi, että koulu on valinnut yhdeksi kehittämisen alueekseen osallistavan kasvatuksen ja opetuksen ja noudattaa lähikouluperiaatetta. Koulun näkökulmasta inklusiotutkimus sopi hyvin tilanteeseen, jossa pohdittiin inklusiivisia arvoja ja käytäntöjä.

Inklusiivisen ajattelutavan mukaan erityisen tuen piirissä olevia oppilaita tulisi olla koulussa ”luonnollinen osuus”, sama määrä kuin väestössä keskimäärin (ks. Ryndak ym. 1999/2000, 108–109). Kirkonkylän koulussa tämä periaate ei täysin toteudu, koska kouluun on sijoitettu sivukyliä kyläkouluilta erityisen tuen päätöksen omaavia oppilaita koulussa olevien erityisluokkien vuoksi.

3.2.2 Tutkimukseen osallistujat

Kirkonkylän koulu, vuosiluokat 1.–6., valikoitui tutkimuskentäksi sen vuoksi, että siellä oli mahdollista havainnoida koulua, joka noudattaa lähikouluperiaatetta. Kirkonkylän koulu tarjoaa mielenkiintoisen näkymän tilanteeseen, jossa haetaan erilaisia tapoja järjestää opetus siten, että kaikki oppilaat voisivat saada heille sopivaa opetusta. Koulu pyrkii tietoisesti määrittelemään omia arvojaan ja löytämään käytännön ratkaisuja opetuksen järjestämiseksi.

Tutkimukseen osallistuu eri tavoin koko koulun opetus- ja kasvatushenkilöstö, opettajat, koulunkäyntiavustajat ja rehtori. Opettajien lukumäärään vaikuttaa henkilöstön vaihtuvuus kahden vuoden kenttätyövaiheen kuluessa. Opettajat ovat luokanopettajia, erityisopettajia, erityisluokanopettajia ja aineenopettajia. Koulunkäyntiavustajat työskentelevät joko erityisluokissa tai yleisopetuksen ryhmissä ja ovat joko henkilökohtaisia avustajia tai yleisavustajia luokissa. Opettajista ja koulunkäyntiavustajista suurin osa on vakituisessa työsuhhteessa, osa työskentelee kuitenkin sijaisina tai väliaikaisissa viroissa. Yksi opettaja keskeytti opettajana toimimisen kenttätyövaiheen aikana.

Oppilaat ovat väistämättä osallistujia tutkimuksessani. Havainnoidessani luokissa seuran oppilaiden ja luokan aikuisten vuorovaikutusta ja oppitunnin tapahtumia. Oppilaat ottivat minuun myös aloitteellisesti kontaktia. Oppilaiden

vanhempia tapasin erityisluokkien vanhemmille järjestetyssä vanhempainillassa. Tähän vanhempainiltaan osallistuin saamani kutsun vuoksi. Keskustelin monien vanhempien kanssa ja otin vanhempainillassa aktiivisen roolin yhtenä toimijoista.

3.3 Etnografinen tutkimusote – miten tutkimus syntyi?

Etnografiaa on määritelty monista eri näkökulmista. Erilaisiin määrittelyihin liittyvät etnografian erilaiset suuntaukset ja eri puolilla maailmaa syntyneet koulukunnat. Etnografian lajien kirjossa voi erottaa antropologisen tutkimuksen perinteen, jonne voi sijoittaa etnografisen tutkimuksen juuret. Juuret ovat siis vieraiden kulttuurien tutkimisessa. Yhteisesti etnografialla ymmärretään tutkimusta kulttuurista ja ihmisten arjesta. Etnografi tekee havaintoja luonnollisissa olosuhteissa, joten tutkimus on luonteeltaan naturalistista. Etnografiassa käytetään vuorovaikutuksellisia tutkimusmenetelmiä, kuten osallistuvaa havainnointia ja haastattelua. (Esim. van Maanen 1995; Patton 2002; Gordon & Lahelma 2004.) Hammersley (1992, 11, 29) määrittelee etnografian väljästi sellaiseksi laadulliseksi tutkimusmenetelmäksi, joka perustuu havainnointi- tai haastatteluaineistoihin ja joka pyrkii sekä tietyn ilmiön mahdollisimman täsmälliseen kuvaukseen että yleisempiin päätelmiin niistä ilmiöistä, joihin kuvaus perustuu. Etnografian näen Salon (1999) tavoin tutkimuksen kokoavana sateenvarjona. Kapeammin etnografia voidaan ymmärtää menetelmänä, jossa tutkija osallistuu tutkittavien arkeen ja havainnoi tietyn ajan yhteisössä. (ks. Hammersley & Atkinson 1995).

Eskolan ja Suorannan (2003, 116) mielestä etnografia eroaa muista menetelmistä siinä, että se on ennen kaikkea kokemalla oppimista. Olen elänyt, kokenut, tuntenut ja oppinut Kirkonkylän kouluyhteisössä yhdessä yhteisön kanssa kahden vuoden kenttätyövaiheen ajan. Tärkeiksi tutkijan taidoiksi huomasin havainnointitaitojen rinnalla myötäelämisen ja kuuntelemisen taidon. Kokemuksellisuus ja oppiminen ovat liittyneet koko kouluyhteisöä liikuttaneisiin tapahtumiin, mutta myös osallistumisen iloon. Kokemuksellisuus edellyttää itsereflektiota. Vaikka positioni yhteisössä vaihteli taustalla olevasta tarkkailijasta osallistujaksi ja toimijaksi, pyrin aina olemaan mukana yhteisön jäsenenä, vaikka en virallisesti yhteisöön kuulunutkaan.

Kutsun tutkimustani kouluetnografiaksi. Delamont ja Atkinson (1995) ovat määritelleet kouluetnografian tutkimukseksi, jota tehdään kouluinstituutioissa ja kouluinstituutioista. Koulu tutkimuskenttänä on monikerroksinen, ja koulussa elää rinnakkain monia eri osakulttuureja. Lahelma ja Gordon (2007, 19) kirjoittavat, että kouluetnografian keskiössä ovat tyypillisesti olleet luokkahuoneen prosessit. He kutsuvat tätä etnografian suuntausta sosiaalisiksi interaktionismiksi. Suuntauksessa ollaan kiinnostuneita niistä opetukseen ja oppimiseen liittyvistä tilanteista, jossa muodostetaan merkityksiä. Tässä lähestymistavassa on tärkeää, että tutkija oppii ymmärtämään tutkimaansa kulttuuria ja samalla hän osallistuu kulttuuriin.

Tutkijan osallisuutta ovat pohtineet Guba ja Lincoln (2005), jotka esittävät sosiaalitieteissä tutkimuksen lähestymistavassa tapahtuneen uuden vaiheen, jota kutsutaan nimellä *participatory paradigm*. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija ei tulkitse omaa toimintaansa ulkopuolisen havainnoijan toiminnaksi, vaan tutkija rakentaa tulkintaa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Kuuluisa sosiologinen Chicagon koulukunta painotti jo 1920-30-luvuilla tutkijan osallistumista aktiivisesti tutkimansa sosiaaliseen maailmaan. (Bogdan & Biklen 2003, 9-10.)

Etnografiselle tutkimukselle luonteenomaista on monenlaisten menetelmien samanaikainen käyttö, tutkijan osallistuminen ja aktiivisuus, kokemalla oppiminen, havainnointi luonnollisissa olosuhteissa, tutkijan kentällä olo ”riittävän pitkän ajan” ja tietojen suhteellisen strukturoimaton kerääminen. Tunnusomaista etnografiselle analyysille on merkityssisältöjen hakeminen. (Syrjäläinen 1994; Atkinson & Hammersley 1998.) Yhteistä etnografioille on kulttuurista kirjoittaminen ”sisältöpäin”, tutkimuksen kohteena on kulttuurinen tieto, merkitys ja merkitysjärjestelmät. Geertz (1973) esittää teoksessaan *Interperation of Culture* etnografian olevan tiheää kuvausta kulttuurista. Etnografia on Lappalaisen (2007a, 9) mukaan näin ymmärrettynä tapa käsitteellistää ja teoretisoida tutkittavaa ilmiötä.

Koska tämän tutkimukseni tavoitteena ei ole selittää tutkimuksen kohteena olevaa kulttuuria tai ilmiötä lopullisena faktana, vaan ymmärtää ja tuoda näkyväksi koulun kulttuurisia ilmiöitä, arvioin etnografisen lähestymistavan soveltuvan hyvin kulttuuriseen tutkimiseen. Pattonin (2002) mukaan etnografia on kuvailua, analyysia ja tulkintaa, representaatiota ihmisten arjesta ja heidän antamista merkityksistä. Etnografia on ihmisten ja ihmisryhmien kulttuurin tutkimusta.

Tutkimusprosessiani kuvaavat hyvin sanat kietoutuneisuus, monipolvisuus ja limittäisyys. Aineisto, analyysi ja tulkinta limittyvät yhteen. Seuraavaksi esittämäni tutkimusprosessin vaiheittainen kuvaus ei tee oikeutta tutkimusprosessin todelliselle etenemiselle, sillä tutkimusprosessi ei istu mihinkään kaavamaiseen strukturiin. Coffey ja Atkinson (1996, 11) painottavat tutkimuksen näkemistä kokonaisuutena sen vaiheittaisesta erittelystä huolimatta. Tutkijat ovat kuvanneet tätä etnografian kietoutunutta luonnetta monin eri metaforin, kuten sykli, kutominen ja vyyhti (ks. Lappalainen 2007a, 13). Esitän prosessin vaiheittaisena, koska se helpottaa monipolvisen prosessin ymmärtämistä ja avaa niitä tekijöitä, joita tutkimuksen kuluessa syntyi.

3.3.1 Monipolvisen prosessin eteneminen

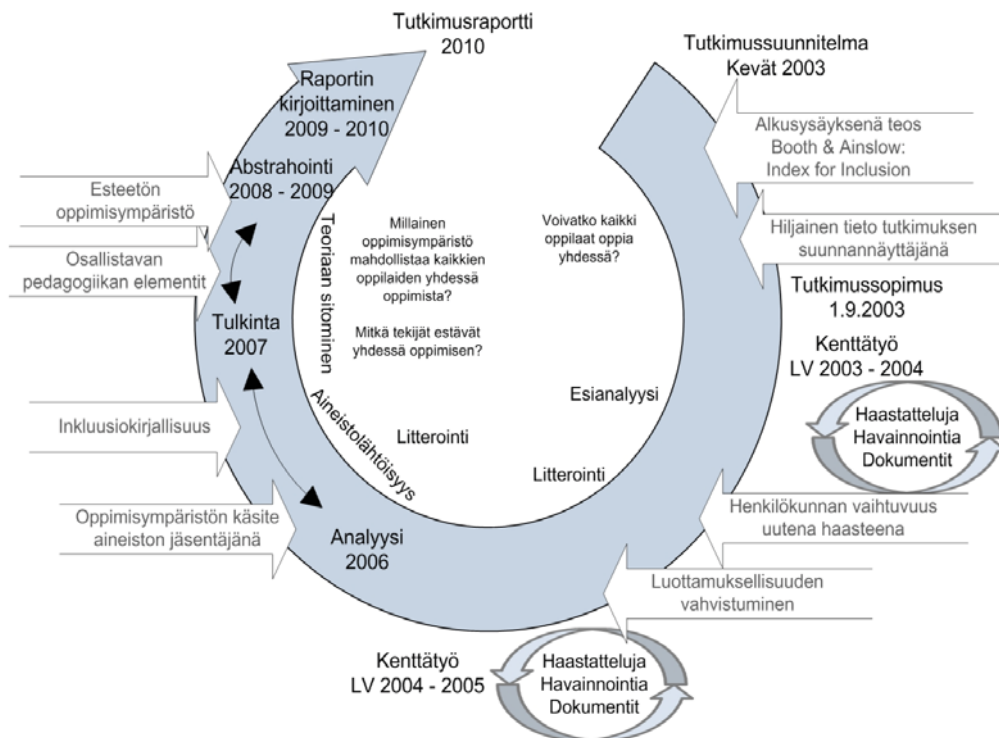
”Etnografisessa tutkimisen prosessissa tutkimuskohde yleensä jakautuu sekä konkreettisesti että symbolisesti menemiseksi kentälle (going there) olemiseksi siellä (being there) ja olemiseksi täällä (being here). Viime kädessä etnografia saa muotonsa tilanteessa, jossa tutkija on tekstinsä kanssa kahden kesken.” (Salo 1999, 17.)

Ymmärrän oman tutkimukseni syntyneen tämän Salon kuvaaman prosessin mukaisesti. Tutkimussuunnitelma lähti liikkeelle inklusiivista koulun kehittämistä koskevista kysymyksenasetteluista. Tutkimussuunnitelman esitin keväällä 2003.

Tutkimussopimus tutkimuskoulun ja kunnan kanssa allekirjoitettiin 1.9.2003. Sitä ennen matkustin tutkimuskouluun, jossa tapasin rehtorin. Keskustelin rehtorin kanssa tutkimuksen tarkoituksesta ja sen suorittamisen tavoista. Rehtori kertoi koulusta, kouluyhteisöstä ja omasta tavastaan toimia rehtorina. Vastavuoroisesti kerroin hänelle omasta työurastani ja siitä, miksi olen kiinnostunut tutkimusaiheestani. Selvitin, mitä kouluyhteisöltä edellyttää etnografista menetelmää käyttävän tutkijan päästäminen yhteisöön. Korostin tutkimukseen osallistujien merkitystä. Painotin myös, että tutkimuksen onnistumiseksi ei riitä, että sivistystoimenjohtaja ja rehtori allekirjoittavat tutkimusluvan, vaan tarvitaan tutkimukseen osallistujien suostumus.

Koulun henkilöstö suhtautui varauksellisesti uusiin tutkimushankkeisiin aiempien kokemusten perusteella. Tämän vuoksi kiinnitin erityistä huomiota luottamuksellisuuden rakentamiseen heti alkuvaiheessa. Sovimmekin rehtorin kanssa siten, että esittäydyn koulun väelle ja kerron tutkimuksen tavoitteista ja tutkimusotteesta. Pidin koulun väelle informaatiotilaisuuden, jonka jälkeen opettajat ja koulunkäyntiavustajat kokoontuivat keskustelemaan ja päätyivät keskustelun tuloksena osallistua tutkimukseen. Jätin kouluun lyhyen kirjallisen tiedotteen ja annoin yhteystietoni mahdollisia lisätiedusteluja varten. Kävin vielä kouluvirastossa esittäytymässä sivistystoimenjohtajalle, joka oli kunnan puolelta toinen tutkimusluvan allekirjoittajista.

Tutkimuksen kenttätöväaiheen ajaksi tutkimussopimuksessa määriteltiin 1.8.2003–31.7.2005. Aloitin kenttätöväaiheen syyslukukauden alussa 2003 ja päätin sen 2005 syyslukukaudella. Kuitenkin jo toukokuussa 2005, kun kouluyhteisön väki oli vielä kokonaisuutena paikalla, tiedotin kaikille välituntipalaverissa kenttätöväaiheen päättymisestä. Jätin vielä yhteystietoni koululle, mikäli joku olisi halunnut kysyä ja kommentoida vielä tutkimuksen suorittamista. Tulkintani mukaan kouluyhteisössä suhtauduttiin myönteisesti tutkimukseen. Tämän päätelmän teen siitä avoimuudesta, auttamishalusta ja ystävällisyydestä, jonka sain koulussa kokea. Tutkimuskohteen osallisten myönteistä suhtautumista tutkimukseen pidetään etnografiassa tärkeänä (Eskola & Suoranta 2003, 106). Seuraavassa kuviossa esitän tutkimusprosessin etenemisen vaiheet.



KUVIO 7 Tutkimusprosessin kulku

Tutkimusprosessin etenemiseen liittyi merkittäviä käännekohtia, jotka sysäsivät tutkimusta liikkeelle uuteen vaiheeseen tai yllättivät ennakoimattomina, käännteentekevinä tapahtumia. Näitä olen kuvannut yllä olevassa kuviossa. Tutkimusprosessin alkuvaiheen tärkeä käännekohta oli tutustuminen Boothin ja Ainscowin (2002) Index for Inclusion -teokseen. Se antoi inklusiokäsitykselleni käytännön kehittämistyön ulottuvuuden. Teoksella oli oman hiljaisen tietoni ohella merkitystä tutkimustehtävän muotoutumisessa. Kenttätyövaiheiden väliseen kesään ajoittui kenttäkoulun opettajien vaihtuvuus. Kun kesäloman jälkeen syksyllä 2004 palasin kouluun, lähes kolmasosa opettajista oli vaihtunut. Tämä ei vaikuttanut ainoastaan koulun kehittämistyöhön, vaan vaati minulta tutkijana yhteisössä uusien ihmisten huomioimista. Kouluyhteisön uusille henkilöille informoin tutkimuksesta uudelleen.

Haastattelujen litteroinnin jälkeen runsas aineisto kaipasi jäsenystä. Aineistoon tutustumisen ohella järjestelin aineistoa uudelleen, teemoittelin ja luokittelin. Tämä analyysivaihe oli litteroinnin ohella tutkimuksen aikaa vievin ja työläin osa. Analyysiprosessin loppupuolella löytyi oppimisympäristön käsite auttamaan laajan aineiston haltuunottoa. Inklusiotutkimus antoi käsitteitä tutkimuksen sitomiseen teoriaan.

3.3.2 Tutkijan paikka kentällä

Etnografina olen kiinnostunut tutkijan paikasta kenttätöissä. Tutkijan paikkaa voi tarkastella monella tasolla. Tutkijan positio voi liittyä yleisellä tasolla tutkijan paikkaan yhteiskunnassa. Silverman (2001) lähestyy tutkijan positiota laajasti ja erottelee kolme erilaista sosiaalitieteilijän suhdetta ympäristöönsä. Ensimmäkin tutkija voi olla riippumaton tutkija, *scholar*, jolle tiede ja tieto ovat itseisarvoja. Toinen positio on *state counsellor*, joka tuottaa ”valistavaa” tietoa päätöksenteon pohjaksi. Kolmas positio, *partisan*, tuottaa kriittistä tietoa yhteiskunnan päätöksenteon mekanismeista. Itse koin saavani kentällä monia rooleja. Gordon, Hynninen, Metso, Palmu ja Tolonen (2007) ovat eritelleet näitä tutkijan rooleja kolmitasoisesti. Virallinen tutkija haastattelee, havainnoi, keskustelee, neuvottelee, kirjoittaa ja piirtää, informaali tutkija käsittelee tunteita ja pohtii suhdettaan osallistujiin, fyysinen tutkija kokee omalla kehollaan tiloja ja tilanteita. Tutkijana toimin monissa eri positioissa. Olen selventänyt omaa paikkaani kentällä usean eri jatkumon avulla. Näitä jatkumoa olen löytänyt kuusi, todellisuudessa niitä on paljon enemmän. Osa en tunnista, ja osa tuntuu merkityksettömiltä.

Eräs tärkeä jatkumo etnografiassa on *tuttuus* ja *vieraus*. Sijoituin tuttuus-vieraus-akselille eri kenttätöövaiheissa eri tilanteissa ja eri ihmisten kanssa eri kohtaan. Kentälle mennessäni olin yhteisölle vieras henkilö ja koulun väki oli minulle vieras. Kenttätöövaiheen kuluessa tulimme tutummaksi. Tämän mahdollisesti havainnointijaksojen sijoittuminen kahden lukuvuoden ajalle. Etnografiassa on ollut yleistä, että tutkija menee vieraaseen kulttuuriin. Coffey (2005, 221–222) pohtii tutkijan suhdetta tuttuuteen ja vierauteen. Hänen pääargumenttinsa on, että tutkijana yhteisössä sisällä olijan ja ulkopuolisen välinen ero ei ole suoraviivainen ja että tuttuuden ja vierauden kategoriat eivät ole ennalta annettuja. Coffey (emt.) toteaa, että tutkijan tehtävä on asua tuttuuden ja vierauden välisellä rajamaalla. Koin asuvani tällä rajamaalla, mutta hetkittäin koin astuvani tuttuuden piiriin, ajoittain myös vierauden kehälle.

Koulu ei sinänsä ollut minulle vieras, vaan oman opettajuuteni kautta luonteeltaan hyvinkin tuttu yhteisö. Jokainen yhteisö on kuitenkin ainutlaatuisen, ja siellä vallitsee omanlaisensa kulttuuri. Huolta tutkijana minulle tuotti se, että osa yhteisöstä piti osallistumistani suotavana ja lähestyi minua kertoen kokemuksiaan ja näkemyksiään, osa yhteisöstä suhtautui neutraalisti ja heidän näkemyksensä jäivät enemmän taustalle. Tasapainoilin tässä tilanteessa pyrkien itse aktiivisesti kysymään niidenkin ajatuksia, jotka eivät tuoneet niitä itse esille. Osittain tämä jako liittyi erityisopetuksessa työskenteleviin ja muihin.

Läheisyys-etäisyys-jatkumolla tutkimusprosessin edetessä lähennyin ihmisiä, mutta joihinkin säilyi tietty etäisyys. En erityisen tietoisesti pyrkinyt emotionaalisesti lähelle ihmisiä, vaan säilytin tietynlaisen etäisyyden koko prosessin ajan. En pyrkinyt henkilökohtaisesti ystävystymään opettajien tai avustajien kanssa. Toivoin kuitenkin kuuluvani jollain tasolla yhteisöön. Koin, että yhteisö antoi minulle siinä oman paikkani. Sain liikkua koulurakennuksessa vapaasti. Vietin koulupäivinä useimmat välitunnit opettajanhuoneessa tai luo-

kissa keskustellen opettajien ja avustajien kanssa. Koulun yleinen ilmapiiri aikuisten kesken oli läheinen ja lämmin, joka ilmeni hyvántahtoisena huumorina, ystävällisinä eleinä ja kiinnostuksena toisten kuulumisista. Toisenlaisiakin tunteita koulussa koettiin. Pääasiassa negatiiviset pohjavirtaukset kulkivat syvällä, eivätkä ne arkisessa koulutyössä nousseet pintaan kuin satunnaisesti. Tulkitseen, että osa opettajista ja koulunkäyntiavustajista kokivat minut eräänlaiseksi ulkopuoliseksi kuuntelijaksi, joka työkseen on kiinnostunut heistä ja heidän toiminnastaan koulussa. Tutkimuksen kesto lähensi itseäni tutkittaviin ja päinvastoin. Läheisyys-etäisyys-jatkumolle liittyvät läheisesti tunteet.

Tarkkailija-toimija-jatkumo. Tutkijan paikkani kouluyhteisössä määrittyi myös sen mukaan, miten aktiivinen tai passiivinen roolini yhteisössä oli. Siirryin tällä jatkumolla joustavasti paikasta toiseen, kuitenkin niin, että tutkimuksen alkuvaiheessa olin enemmän tarkkailija kuin toimija. Luokkahuoneissa havainnoidessani roolini vaihteli tarkkailijasta apuopettajaan, järjestäjästä koulunkäyntiavustajaan. Toimin tilannekohtaisesti. Muistiinpanoni kertovat, että välillä olen kyennyt tarkkaan kirjaamiseen, toisinaan taas oppituntihavaintoni ovat ylimalkaisempia, koska toiminnallinen roolini on estänyt tarkan kirjaamisen. Toiminnallinen rooli auttoi yhteisöön sisäänpääsyssä, antoi ymmärrystä tutkimuskohteesta ja lisäsi vuorovaikutusta opettajien ja koulunkäyntiavustajien kanssa.

Opettaja-tutkija-jatkumo. Grönfors (2001, 125) toteaa tutkijan toimivan kentällä kaksoisroolissa, kun havainnointia tarkastellaan osallistumisen kautta. Tutkija toimii sekä tutkijan että yhteisön jäsenen roolissa. Nämä voidaan pitää osittain erillään. Tutkittavat asettavat tutkijan sellaiseen rooliin, mikä on heidän kannaltaan ymmärrettävä. Arvioin Kirkonkylän opettajien asettaneen minut tutkiva opettaja viiteryhmään. Kouluyhteisössä ei tutkijan läsnäolo herätä kovinkaan suurta ihmetystä. Grönforsin (emt.) mukaan osallistumalla tai havainnointia tehdessään tutkijan tärkein instrumentti on hän itse. Tutkijan on tunnettava omaan persoonaansa liittyviä tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Omalla kohdallani opettajan ja tutkijan roolini yhteisössä oli tärkeä tiedostettava asia. Usein opettajat lähestyivät minua nimenomaan opettajakollegana. He antoivat ymmärtää, että juuri opettajana minun on tärkeä nähdä jokin asia. Myös tutkijuus tuli esille. Olin vetäytymässä pois eräästä keskustelutilanteesta, joka käsitteli perheen, koulunkäyntiavustajan ja opettajan välistä ristiriitatilannetta, jolloin rehtori toivoi minun pysyvän mukana, *koska tämä kuuluu myös tutkijalle*.

Asiantuntijavalta-neutraalius-jatkumo. Tutkijalle kentällä tutkittavat asettavat myös asiantuntijan viittaa. Miten säilyttää tässä tilanteessa puolueettomuus. Ottaako tutkija kantaa jo pelkällä olemassaolollaan yhteisössä? Millaista valtaa tutkija yhteisössä käyttää? Van Maanen (1988) väittää, että tutkija käyttää valtaa aina tutkimuskohteessaan ja tutkittavat tutkijaan. Jo tutkimusaiheen sijoittuminen inkluusiotutkimuksen piiriin kuuluvaksi voi herättää kouluyhteisön jäsenissä tarpeen paikantaa tutkija ideologisesti. Haastattelutilanne, keskustelut ja tutkijan kysymyksenasettelut ovat väistämättä vaikuttamista. Pyrin kuitenkin tiedostamaan omassa toiminnassa mahdollisen valtaulottuvuuden. Pyrin

myös neutraaliuteen suhteessa koulun väkeen ja varoin toiminnallani lisäämättä jännitteitä eri henkilöstö- ja opettajaryhmien välillä. Toisaalta haluni ymmärtää tutkittavien ajatuksia ja käsityksiä voitiin tulkita samanmielisyydeksi.

3.4 Tutkimusaineisto ja sen tuottaminen

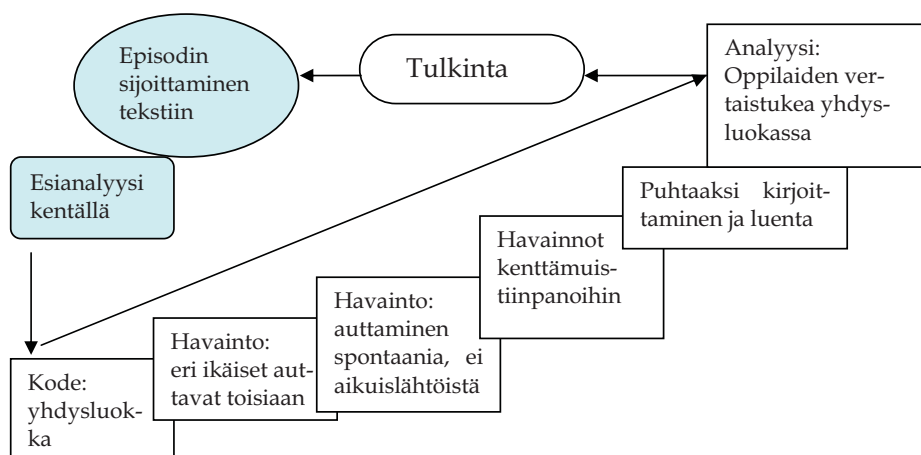
Etnografiassa aineisto hankitaan luonnollisessa ympäristössä, ihmisten arjessa havainnoimalla. Tutkimuksessani aineiston kerääminen ja analyysi vuorottelivat. Tutkimusaineisto koostuu kolmesta eri kokonaisuudesta: 1) kenttämistiinpanoista, 2) haastatteluista ja 3) dokumenteista. Dokumenttiaineisto koostuu sekä kirjallisista dokumenteista että visuaalisesta aineistosta. Visuaalinen aineisto muodostuu valokuvista kouluympäristön fyysisestä ympäristöstä sekä kolmen oppitunnin kestävästä ryhmätyön videonauhoituksesta. Lisäksi henkilökohtaiset muistiinpanot, kuten memot, tutkimuspäiväkirja sekä tutkimusprosessin aikana syntyneet käsittekartat ja muut muistiinpanot, toimivat lisäaineistoina. Aineiston keräsin tutkimuksen kenttätyövaiheen aikana vuoden 2003 syyslukukauden alusta vuoden 2005 kesäkuun alkuun saakka. Esittelen aineiston laadullisesti, määrällisesti ja ajallisesti liitteessä 1.

Alasuutarin (1995, 84) mukaan laadulliselle aineistolle on ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Näin näen myös tämän tutkimuksen aineiston laadun. Aineiston olen kerännyt saadakseni tietoa koulun kulttuurista, tiedon keräämisen olen kuitenkin tehnyt mielessäni tutkimustehtävä. Alasuutari (emt. 88) näkee laadullisen aineiston näytteenä tutkittavasta kulttuurista ja sen kielestä. Aineistoni on kertomus Kirkonkylän koulun kulttuurista. Sen edustavuutta pohdin luotettavuuden tarkastelun yhteydessä. Etnografiassa aineiston rajaamisesta syntyy haastava kysymys. Ongelmaksi voi muodostua aineiston laajuus. (Palmu 2007a, 141.) Monipuolinen ja rikas aineisto antaa myös mahdollisuuksia, vaikka laajan aineiston hallinta tuotti tässäkin tutkimuksen analyysissä vaikeuksia.

Havainnosta kirjoitukseksi. Havainto muuttuu aineistoksi, ja aineisto muuntuu tutkimusprosessin kulussa. Aineisto läpikäy monivaiheisen prosessin muuntuen aina laadullisesti uudenlaiseksi. Esimerkkinä esitän tästä prosessista oppituntihavainnoinnin.

Ensimmäiseksi tutkijana valitsen oppitunnin, jolle osallistun. Valintani peruste on esianalyysin tuottamaa. Olin kiinnostunut siitä, miten eri-ikäiset oppilaat opiskelevat samassa luokassa. Tutkijan mielessäni haen ”poikkeustapaus”, sillä pääsääntöisesti oppilaat opiskelevat samanikäisten oppilastovereiden kanssa. Poikkeustapaus voi kertoa erityisen kiinnostavaa tutkijalle. Vaikka havainnointi oli strukturoimatonta, niin kuin etnografiassa useimmiten on, suuntaan katseeni tutkimustehtävän kannalta oleelliseen. Havaitsen yhdyslukokassa oppilaiden auttavan toisiaan. Havaintoni muuntuvat muistiinpanoksi vihkooni, sillä oppitunti etenee ajallisesti eikä odota tutkijaa. Välillä merkintä jää vajaaksi. Muistiinpanovihosta merkintä muuttuu puhtaaksikirjoitusvaiheessa kirjoitukseksi, jota täydennän muistini varassa. Seuraavassa vaiheessa luen tekstiä, jär-

jestelen aineistoa uudelleen, yhdistän muihin aineistoihin, teemoittelen, luokitelen ja jatkan analyysiä. Esitän myös miksi-kysymyksiä. (Ks. Alasuutari 1995, 217.) Kysyn, miksi yhdysluokassa oppilaat auttavat toisiaan oma-aloitteisesti. Miksi vuorovaikutussuhteet muodostuvat tietyntylaisiksi? Peilaan havaintojani muihin tutkimuksiin ja teorioihin. Valitsen tutkimusraporttiin aineistosta episodin. Lopuksi muokkaan ja arvioin tekstiäni. Havainto luokassa on lopulta muuntunut osaksi tutkimusraporttia. Havainnollistan tätä polkua havainnosta kirjoitukseksi kuviossa kahdeksan. Aineisto suodattuu moneen kertaan. Toiset aineistokokonaisuudet käyvät läpi samantapaiset prosessit. Aineisto, analyysi ja tulkinta kietoutuvat.



KUVIO 8 Polku havainnosta kirjoitukseksi

3.4.1 Osallistuva havainnointi ja havainnointiaineisto

Etnografisen tutkimusotteen päämenetelmä on usein havainnointi. Myös tässä tutkimuksessa tiedon keräämisen keskeinen menetelmä haastattelujen rinnalla on osallistuva havainnointi. Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitan sitä, että tutkija havainnoi ympäristöään ja osallistuu eriasteisesti tutkimuskentän vuorovaikutustilanteisiin. Havainnointiani koulussa voi luonnehtia joustavaksi toiminnaksi. Pyrin elämään mukana koulun hektisessä muutosherkässä maailmassa. Toisin kun haastattelut, jotka olivat ennalta sovittuja, havainnointitilanteesta toiseen siirtymiset valitsin tilannekohtaisesti. Patton (2002, 43) kiinnittää huomiota tutkimusasetelman joustavuuteen. Tiukasti ennalta määritellyt suunnitelmat eivät hänen mukaansa anna tilaisuutta nopealle reagoinnille. Joustava, nopea reagointi antaa mahdollisuuden ymmärryksen lisääntymiseen tutkittavasta ilmiöstä. Pyrin tähän omassa toiminnassani koulussa. Toisin sanoen taruin aina tilaisuuteen. Pyrin tekemään havaintoja kaikissa tilanteissa, epävirallisissa ja virallisissa. Toimin koulun väen ehdoilla. Bogdan ja Taylor (1975) määrittelevät osallistuvan havainnoinnin tutkimukseksi, jossa on olennaista tutkijan ja kohteiden välinen intensiivinen vuorovaikutus tutkimuksen kohteiden sosi-

aalisessa miljöössä, jossa aineistoa kerätään systemaattisesti. Tutkimuksessani vuorovaikutuksen intensiivisyys vaihteli huomattavasti eri tilanteissa hiljaisesta tarkkailijaksi aktiiviseksi toimijaksi. Pyrkimyksenä ei kuitenkaan ollut toimintatutkimuksen kaltainen interventio yhteisössä. Tiedostin kenttätyövaiheen tutkimustilanteissa sen, että tutkijan läsnäolo jollain tavoin voi muuttaa vuorovaikutusta yhteisössä. Tutkimuksen ajallinen kesto kuitenkin häivytti tutkijan läsnäolon vaikutusta tutustumisen myötä.

Grönfors (1982, 87) erottelee eri havainnoinnin tapoja. Hän jaottelee neljä eri osallistumisastetta: 1) havainnointi ilman varsinaista osallistumista, 2) osallistuva havainnointi, 3) osallistava havainnointi eli toimintatutkimus ja 4) piilohavainnointi. Tässä tutkimuksessa käytin pääosin osallistuvan havainnoinnin tapaa. Koululuokassa oppilaat lähestyvät kaikkia aikuisia, joten huomaamattoman tarkkailijan rooli ei luokissa ollut mahdollinen. Tutkimuksen alkuvaiheessa en pyrkinyt aktiiviseen roolin oppitunneilla, koska halusin keskittyä oppitunnin tapahtumien havainnointiin ja muistiinpanojen tekemiseen, mikä alkuvaiheessa tuntui varsin työläältä. Grönforsin (1982, 89) mukaan raja osallistumisen ja osallistumattomuuden välillä ei ole selvä.

Koin osallistuvan havainnoinnin menetelmällisesti haastavaksi. Havaintojen kirjaamisprosessin koin työlääksi ja harjoittelua vaativaksi. Huomasin, että havainnointijaksojen sisällyttäminen kahden lukuvuoden ajalle sisälsi monia etuja. Havainnoin yhteensä 38 havainnointipäivää keskimäärin 2-3 päivän sykleissä. Jaan osallistuvan havainnoinnin Kirkonkylän koulussa kahteen eri jaksoon. Ensimmäisen vaiheen voi sijoittaa lukuvuoteen 2003-2004 ja toisen vaiheen lukuvuodelle 2004-2005. Aloitin aineiston keräämisen havainnoimalla luokissa. Koulupäivän aikana vietin luokissa keskimäärin kuusi tuntia. Lisäksi tein havaintoja yhdessä vanhempainillassa sekä tiistaiamujen opettajien palaverissa ja välituntipalaverissa. Osallistuin koulussa pidettäviin koulun kehittämishankkeen kaikkiin kokouksiin. Yhden kehittämiskokouksen äänitin. Havainnointijaksoille sisältyi paljon keskusteluja eri koulupäivän tilanteissa opettajainhuoneessa, käytävillä, ruokaillessa ja monissa muissa tilanteissa koulun väen kanssa. Havainnoin yhtä luokkaa lukuun ottamatta kaikkien luokkien oppitunneilla. Oppitunnille osallistumiseen pyysin aina erikseen luvan ennen tunnin alkua opettajalta. Kukaan opettajista ei kieltänyt mukanaoloani. Yksi opettaja toivoi yhden kerran, että en tulisi matematiikan tunnille mukaan. Hän kertoi, että ajattelee, että hänen tapansa opettaa jakolaskua *ei ole oikea tapa*. Kerroin, että tehtäväni ei ole arvioida opettajan hyvyttä, päätin kuitenkin olla osallistumatta tunnille. Myöhemmin opettaja toivotti tervetulleeksi luokkaansa.

Havainnoinnin tasot. Metodioppaissa on usein todettu, että ”kaikkea” ei voi havainnoida. Luokan havaintoavaruus käsittää lukemattoman määrän samanaikaisia tapahtumia, erilaisia muuttuvia vuorovaikutustilanteita, siirtymiä, erilaisia vuorovaikutuksen lajeja, fyysisen ympäristön ja sen järjestyksen, oppimateriaaleja ja välineitä ja niiden käyttöä, ajan kulumista, opettajan toimintaa, oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, keskeytyksiä, hälinää ja häiriöitä, puheenvuoroja, kuulutuksia, yllättäviä tapahtumia, oppilaiden erilaisia tarpeita, kurinpitoa, opetusmenetelmiä, kysymyksiä ja tehtävien tekemistä. Mainitsin

tässä vain muutamia luokan havaintoavaruuteen kuuluvia tekijöitä. Miten tutkijana lähestyn tätä epämääräistä ja rajatonta kenttää? Aineiston kokoamista ja analyysiä voi metaforana verrata kapenevaan tunneliin (Bogdan & Biklen 2003). Tunnelin suulla, tutkimusprosessin alussa pyrin laajaan näkemykseen, havainnoin saadakseni yleiskuvaa kulttuurista. Tutkimusprosessin kuluessa kavennan näkökulmaani tunnelissa, fokusoin havainnointia tiettyihin kohteisiin. Kohteet määräytyvät tutkimusprosessin alun esianalyysin perusteella, joten esianalyysi alkaa jo kenttätyövaiheessa.

Esitän seuraavaksi kolme havainnoinnin tasoa: yleiskuvan luomisen, kohdennetun havainnoinnin ja havainnoinnin siitä, mitä ei tapahdu.

I Taso: yleiskuvan luominen. Aloitin havainnoinnin ilman ennalta määriteltyä havainnointikategorioita. Tarkkailin, tunnustelin ja kuulostelin tapahtumia oppitunneilla, käytävissä, ruokailussa, aikaa ennen oppituntia ja oppituntien jälkeen, koulun pihalla, siirtymätilanteissa, kansliassa, opettajanhuoneessa ja välitunneilla. Vietin aikaa koulussa pyrkimyksenä ymmärtää kulttuuria, tutustua koulun tapaan toimia, luokahuoneen tapahtumia ja kulttuuria. Käytin aikaa tutustuakseni opettajiin ja koulunkäyntiavustajiin. Samalla annoin itselleni aikaa rauhassa asettua tutkijan rooliin, kehittymään havainnoijana ja oppia ymmärtämään, mitä oppituntitapahtumien kulussa on oman tutkimukseni kannalta oleellista. Kun tulin ensimmäisen kerran koululuokkaan, esittäydin oppilaille ja kerroin, että olen mukana oppitunneilla, sillä olen kiinnostunut siitä, mitä koulussa tapahtuu. Oppilaat suhtautuivat rauhallisesti vieraan tuloon luokkaan, sillä he olivat tottuneet useamman aikuisen läsnäoloon luokassa. Esitän seuraavassa havainnointini toteutumisen eri konteksteissa.

Oppituntihavainnoinnissa kohdensin havainnointini sekä oppitunnin yleisiin rakenteisiin että yksityiskohtiin. Merkitsin muistiin oppitunnin kulun. Valintani kohdistui erityisesti oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä opettaja–oppilas-vuorovaikutussuhteisiin. Havainnoin fyysistä tilaa ja sen käyttöä, opetusmenetelmien käyttöä, oppilaiden ryhmittelyä oppitunnilla ja luokan vuorovaikutussuhteita. Tutkailin luokan ilmapiiriä. Katseeni kiinnittyi erityisesti tutkimustehtävän kannalta keskeiseen kohteeseen, oppilaiden moninaisuuden huomioimiseen oppitunnilla eri konteksteissa.

Roolini ja tehtäväni oppitunnilla vaihtelivat. Välillä istuin luokan takaosassa kirjoittaen muistiinpanoja, välillä roolini muistutti koulunkäyntiavustajan roolia. Kiertelin luokassa ja autoin oppilaita. Toiset opettajat antoivat minulle pieniä tehtäviä, joskus otin itse aktiivisen roolin. Näitä tehtäviä olivat esimerkiksi tehtävien tarkastaja, luokan järjestely, jumppamattojen kantaminen, tarvikkeiden jakaminen ja oppilaan vieressä istuminen. En kuitenkaan ottanut päävastuuta ryhmästä missään tilanteessa.

Oppituntien ulkopuolinen havainnointi. Koulun palaveri- ja kokoustilanteissa olin tarkkailija ja merkitsin muistiin mahdollisimman paljon puheenvuoroista ja tilanteen ilmapiiristä. Palavereissa kiinnitin huomiota siihen, kuka käyttää puheenvuoroja ja minkälaisista asioista koulun YT-kokouksissa puhutaan. Aikuisien yhteistoimintaa havainnoin koulun eri tiloissa, luokissa, opettajanhuoneessa

ja käytävillä. Pääasiallisesti havainnoin opettajien ja koulunkäyntiavustajien yhteistyötä, mutta myös opettajien ja avustajien keskinäistä yhteistyötä. Epävirallisia havainnointitilanteita olivat välitunnit, ruokailutilanteet, opituntien alut ja epäviralliset keskustelut koulun väen kanssa koulun eri tiloissa.

II Taso: kohdennettu havainnointi. Katseeni muuttui tutkimuksen edetessä. Katsoin koulua toisin, koska aloin ymmärtää ja nähdä siitä enemmän. Opettajakatseeni väheni ja tutkijankatseeni sai lisää tilaa. Alustavan jo kentällä tapahtuneen raaka-analyysin pohjalta, kuuntelemieni haastattelujen ja alustavien käsittekarttojen ja muiden hahmotelmien pohjalta fokusoin havaintojani toisessa vaiheessa koulun aikaan ja fyysiseen tilaan. Oppituntihavainnoista keskityin havainnoimaan yhdysluokkia ja joitakin erityisluokan tunteja. Kohdennetussa vaiheessa seurasin kahden yksittäisen oppilaan kahden koulupäivän aamusta koulun loppumiseen saakka. Valitsin oppilaiksi aiemman tiedon pohjalta sellaiset oppilaat, joilla oli oppitunteja sekä yleisopetuksen ryhmässä että erityisluokassa. Kuljin koulupäivän ajan oppilaan mukana eri tilanteissa. En pyrkinyt vaikuttamaan tilanteisiin tai ottanut aktiivisesti kontaktia toimijoihin. Halusin näin saada toisenlaisen näkökulman koulun arkeen vastapainona muulle havainnoinnille, jossa olin pääasiassa aktiivisessa roolissa.

III Taso: Mitä ei tapahdu. Kouluympäristön havainnoinnissa havainnoin pääasiassa sitä, mitä tapahtuu, aktiivista toimintaa, vuorovaikutusta, liikettä ja ääniä. Pyrin kuitenkin havainnointitilanteissa pitämään mielessäni sen, että on tärkeää havainnoida myös "hiljaista" puolta koulussa. Toiminnallisuus ja hälinä peittävät helposti alleen sen, mikä ei näy tai mitä ei tapahdu. (Patton 2003; Palmu 2007b.) Pattonin (2003, 295–297) mielestä on tärkeää havainnoida myös sitä, mitä ei tapahdu. Tärkeät ei-näkyvät havainnot voivat olla sellaisia, joita koulussa luullaan tapahtuvaksi, mutta joita ei kuitenkaan tapahdu. Koulussa tämä voi tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelmassa ja muissa asiakirjoissa edellytetään tiettyjä seikkoja, mutta kuitenkin tutkijana ei voi havaita kyseisten ilmiöiden olemassaoloa. Tällainen havainto oli esimerkiksi keskustelun vähäisyys luokahuonevuorovaikutuksessa.

Kenttämuistiinpanot. Muistiinpanovälineinä koulun eri tilanteissa olivat kynä ja ruutuvihko. Merkitsin muistiin mahdollisimman nopeasti sen, minkä kykenin itse tilanteessa. Usein tein muistiinpanoja heti välitunnilla tai havainnointipäivän jälkeen. Täydensin muistiinpanoja aina, kun se oli mahdollista, usein tunnin jälkeen, koulupäivän jälkeen tai samana iltana yöpyessäni tutkimuspaikkakunnalla. Bogdan ja Biklen (2003, 120–124) erottavat kuvailevat ja reflektiiviset kenttämuistiinpanot. Kuvailevat muistiinpanot ovat kuin sanallinen kuva tilanteesta, ihmisistä, tapahtumista ja keskusteluista, joita havainnoidaan. Reflektiivisissä muistiinpanoissa on enemmän kyse tutkijan ideoista ja viitekehystä. Kuvailevissa kenttämuistiinpanoissa on tärkeää, että merkitsee muistiin mahdollisimman tarkasti havainnon eikä tee tilanteesta itse nopeita tulkintoja. Reflektiivisissä muistiinpanoissa merkitsin usein jo tutkimuskoulus-

sa henkilökohtaisen kommentin merkinnällä HK havainnon perään. Tämän voi ymmärtää eräänlaiseksi esitulkinnaksi.

Koska havainnointini koulussa oli strukturoimatonta, kehitin oman muistiinpanojen merkitsemistekniikan. Käytin tiettyjä lyhenteitä sujuvuuden lisäämiseksi ja jouduin tekemään nopeita valintoja siitä, mitä merkitsin muistiin. Tämä on tutkijan valintaa. Tekniikan harjoittelu riittävästi ennakkoon olisi voinut helpottaa kenttätöväiheen alun havainnointimuistiinpanojen merkitsemistä.

3.4.2 Etnografinen haastattelu ja haastatteluaineisto

Opettajien, koulunkäyntiavustajien ja rehtorin haastattelut muodostavat havainnointiaineiston rinnalla tutkimuksen pääaineiston. Etnografinen haastattelu on kenttään kiinnittyvää (Palmu 2007a, 167). Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että aloitin haastattelut vasta tutkimusprosessin alkupuolen havainnointijakson jälkeen. Olimme jo ehtineet tutustua koulunkäyntiavustajien ja opettajien kanssa. Olin havainnoinut lähes kaikissa luokissa ja käynyt paljon keskusteluja koulun väen kanssa ennen haastattelujen aloittamista. Tämä helpotti luontevan kontaktin luomista, koska oli ehtinyt syntyä yhteisesti jaettavia tilanteita ja yhteistä kokemuksellista maaperää. Haastattelussa viittasin itse aiemmin luokissa havaitsemiini tapahtumiin ja haastateltavat tekivät samoin. Näin havainnot ja haastattelut muodostivat toisiaan täydentävän kokonaisuuden. Aineistojen vuoropuhelu kentällä toteutui. Tolonen ja Palmu (2007a, 92) korostavatkin etnografisessa haastattelussa haastattelukysymysten muotoutumista kenttätöön ohessa. Kysymykset muuttuvat kenttätöön kuluessa, ja ensimmäisen ja viimeisen haastattelun teemat poikkeavat usein selvästi toisistaan. Omassa tutkimuksessani tutkimuksen edetessä mukaan tuli uusia teemoja, kuten koulun aikakäsitykseen liittyviä teemoja ja opettajien ja avustajien yhteistoimintaa aiempaa selkeämpi korostuminen. Haastatteluteemat esitän liitteessä 2.

Haastatteluista muotoutui kuitenkin aina yksilöllisiä keskusteluja, joilla oli oma ominaisuutensa. Tähän vaikutti ainakin haastateltavan ja haastattelijan välisen vuorovaikutuksen laatu, haastateltavan motivaatio kertoa itsestään ja haastateltavan ennakkokäsitys tutkijasta. Läsnäolo ja kontekstuaalisuus luonnehtivat etnografista haastattelua (Tolonen & Palmu 2007, 97). Toiset haastattelut olivat luonteeltaan dialogeja, joissakin haastatteluissa oma haastattelijan roolini oli selkeämmin kysyjän rooli, jossa esitin kysymyksiä ja haastateltava vastasi niihin. Pyrin välttämään luonteeltaan teknistä kysymys-vastaus-haastattelua. Tällaisia haastatteluja kuitenkin oli muutamia.

Patton (2002, 348–360) ryhmittelee erilaisia haastattelun kysymystyyppöjä: kokemukseen ja käyttäytymiseen liittyvät kysymykset, tunnekysymykset, mielipide- ja arvokysymykset, tietokysymykset, aistimukseen liittyvät kysymykset ja taustoittavat kysymykset. Käytin näitä kaikkia kysymystyyppöjä, kuitenkin painottaen tutkimuksen kannalta oleellisia kysymystyyppöjä. Kysyin tunnekysymyksiä (esim. ”miltä tämä sinusta tuntui?”), taustoittavia kysymyksiä (”kerro työhistoriastasi?”), mielipide- ja arvokysymyksiä (”mitä ajattelet koulun tavasta järjestää erityisopetus?”) ja kokemukseen liittyviä kysymyksiä (”kerro, miten

olet kokenut ryhmätyöt luokassasi?”). Kysymysten suunnittelussa voi ottaa huomioon myös aikaulottuvuuden menneisyys-nykyisyys-tulevaisuus-akselilla. (Emt., 351.) Parhaiten toimivat kysymykset, jotka jättivät riittävästi tilaa haastateltavalle tuoda esiin myös sellaisia teemoja ja näkökulmia, joita en sisällyttänyt kysymyksiin lainkaan. Jotkut haastateltavista selvästi halusivat antaa oman panoksensa tutkimukseen ja tuoda opettajan tai koulunkäyntiavustajan äänen osallistavaa koulua käsittelevään tutkimukseen.

Haastattelin kaikkia koulun opettajia ja koulunkäyntiavustajia sekä rehtoria. Nauhoitin kaikki haastattelut. Koska henkilökunnan vaihtuvuus kahden lukuvuoden taitteessa oli suuri, yksittäisiä haastatteluja on enemmän kuin koulussa samanaikaisesti työskentelevien opettajien ja koulunkäyntiavustajien lukumäärä. Yksi opettaja jäi virkavapaalle siten, että haastattelemineen ei enää ollut mahdollista, toisen opettajan kohdalla opettajaa kohdanneen kriittisen tilanteen vuoksi haastattelu jäi lähinnä lyhyeksi tapaamiseksi ja myöhemmin opettaja joutui jättämään koulutyön Kirkonkylän koulussa. Toiselle haastattelukierrokselle valitsin tutkimuskysymysten kannalta neljä avaininformanttia, joita olivat rehtori, koulunkäyntiavustaja, luokanopettaja ja erityisopettaja.

Haastattelujen luonne. Varauduin haastattelutilanteisiin mukanani haastattelujen teemat aikomukseni haastatella puolistrukturoidun haastattelun periaatteiden mukaisesti. Haastatteluteemat olivat syntyneet esiyymmärrykseni, kirjallisuuden ja osallistuvan havainnoinnin pohjalta. Sovelsin haastatteluteemoja opettajien, koulunkäyntiavustajien ja rehtorin haastatteluissa kunkin työnkuvaan sopiviksi.

Tavoitteeni oli edetä varsin vapaasti haastateltavaa kuunnellen ja antaa haastateltaville mahdollisuus kuljettaa keskustelua haluamaansa suuntaan ja nostaa esiin omiakin teemoja. Aikomukseni toteutui osassa haastatteluissa, todellisuudessa yksittäiset haastattelut varioivat varsin paljon. Haastattelujen luonne vaihteli puolistrukturoiduista temahaastatteluista avoimiin haastatteluihin. Yleisin haastattelu oli luonteeltaan keskustelunomainen tilanne, joka eteni väljästi tukeutuen haastatteluteemoihin. Kvale (1996) esittää käsitteen tutkimuskeskustelu. Jotkut haastattelut olivat tutkimuskeskustelun luonteisia. Muutama haastattelu keskittyi opettajan oman jaksamisen kysymyksiin opettajan tekemän aloitteen vuoksi. Kunnioitin tällöin haastateltavan valintaa. Arvioin, että tilanteen muuttaminen kysymys-vastaus haastatteluksi olisi ollut väkinäistä. Haastattelusta muodostui tilanne, jossa lähinnä kuuntelin opettajaa, ja haastattelusta muodostui avoin.

Haastattelutilanne. Haastattelutilanteesta kehkeytyy ainutkertainen kahden ihmisen välinen kohtaaminen. Haastattelutilanteessa kohtaavat kaksi toisilleen lähes vierasta tai jonkin verran tuttua ihmistä, joiden tavoitteet tilanteen suhteen voivat vaihdella. Lyhyen kahdenkeskisen tapaamisen aikana tutkija pyrkii yhteyteen toiseen ihmiseen, haastateltavaan. (Patton 2002; Eskola & Suoranta 2003.) Tavoitteeni haastattelijana oli saada uutta tai täydentävää tietoa koulun kulttuurista. Pysin ilmaisemaan oman kiinnostukseni juuri kyseisen haastateltavan ajatuksia ja käsityksiä kohtaan. Toivon, että onnistuin luomaan haastateltavaa kunnioittavan ilmapiirin. Pysin itse ottamaan kuuntelijan roolin.

Oman puheeni määrä vaihteli eri haastattelukerroilla. Haastateltavan tarve tuoda omia teemojaan esiin varioi yksilöllisesti. Teemat painottuivat eri tavoin eri haastattelukerroilla. Jokaisen haastattelun alussa kerroin pyrkimyksestäni häivyttää haastateltavan henkilöllisyys ja kerroin, että nauhoitan haastattelun. Haastattelun loputtua kirjasin jokaisesta haastattelusta joitakin huomioita ilma-
piiristä, arvioin haastattelun avoimuuden ja luottamuksellisuuden astetta sekä kirjasin keskeytykset. Haastatteluja kertyi kaikkiaan 32, jotka pidettiin koululla pääosin vararehtorin kansliassa, varatilana toimi osa-aikaisen erityisopettajan luokka. Haastattelutila löytyi helposti ja joustavasti, koska vararehtorin kanslia oli useimmiten tyhjä. Haastattelin sekä koulupäivän aikana että koulupäivän jälkeen. Haastattelut kestivät tavallisimmin 45 minuuttia kestävästä oppitunnin ja välitunnin molemmin puolin oppitunteja. Näin toteutuneet haastattelut kestivät keskimäärin vähän yli tunnin. Koulupäivän jälkeen ja kesäkuussa 2004 tehdyt haastattelut olivat kestoltaan jonkin verran pidempiä.

Tutkimuksen kenttätöväihe ajoittui opetussuunnitelman uudistamisen aikaan. Koulussa otettiin käyttöön alkuopetuksen uudet opetussuunnitelmat 2003, ja ylempien luokkien opettajat työstivät kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia. Uusien perusteiden mukaiset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön kaikilla vuosiluokilla viimeistään syksyllä 2006. Tämä uudistusprosessi on saattanut aktivoida joitakin opettajia pohtimaan opetussuunnitelmallisia seikkoja, mikä ehkä vaikutti heidän haastatteluihinsa.

Tolonen ja Palmu (2007, 111) pohtivat onnistuneen etnografisen haastattelun piirteitä kahdesta näkökulmasta. Ensimmäisestä näkökulmasta tarkasteltuna tutkija saa uutta, kiinnostavaa tietoa kentän tapahtumista, tutkittavista itsestään ja kuulee tarinoita. Näiden perusteella tutkija voi jäsentää uudelleen tutkimustaan. Toisesta näkökulmasta voi tarkastella sitä, millaisen jäljen haastattelut jättävät yhteisöön. Haastattelulla voi olla tärkeä merkitys haastateltavalle, sillä hän voi kokea antavansa arvokasta tietoa tutkijalle. Näin haastattelulla on myös sosiaalinen vaikutus kentällä. Tulkitsen haastattelujen merkitystä Kirkonkylän koulussa siten, että osa haastateltavista koki itselleen tärkeäksi olla mukana tutkimuksessa antamassa opettajan tai koulunkäyntiavustajan äänen tutkimukseen. Joillekin haastateltaville haastattelu kuului pikemminkin suotavaan käyttäytymisen piiriin ilman erityisiä merkityksiä.

Litteroin haastattelut sanasta sanaan. Litteroinnissa merkitsin näkyviin tulkintani mukaan merkitykselliset tauot puheessa, jotka joskus tulkitsin epävarmuuden tai hämmennyksen merkiksi.

3.4.3 Dokumenttiaineisto

Kokosin dokumenttiaineiston koulun henkilökunnan kanssa. Dokumenttiaineisto olisi ilman heidän osallistumistaan jäänyt ohueksi. Koulunkäyntiavustajat tekivät pyynnöstäni erityisluokkien oppilaista selvityksen siitä, millaisissa ryhmissä oppilaat opiskelivat viikon mittaan ja kuka heitä opettaa. Oppilaiden vanhemmat antoivat kirjallisen luvan HOJKSien käyttämisestä tutkimusaineistona. Pyysin nämä luvat vielä henkilökohtaisesti vanhempienillassa jokaiselta vanhemmalta erikseen, koska HOJKS:it sisältävät paljon salassa pidettävää tie-

toa. Opettajat avustivat kuvauslupien pyytämässä vanhemmilta ja rehtori antoi käyttööni koulun kehittämishankkeen materiaalia. Kouluvirastosta sain kunnan erityisopetustilastot kouluittain. Visuaalinen dokumenttiaineisto koostuu valokuvista koulun fyysisestä ympäristöstä ja kolmen maantieteen oppitunnin videonauhoitteesta.

Bogdan & Biklen (2003) luokittelevat dokumentit virallisiin dokumentteihin, henkilökohtaisiin dokumentteihin ja nykykulttuuria edustaviin dokumentteihin. Keräämäni dokumenttiaineisto sisältää suurimmalta osaltaan virallisia dokumentteja, kuten erilaisia hallinnollisia asiakirjoja, hankemuistioita, muita muistioita, erilaisia asiakirjoja, tiedotteita, HOJKS-asiakirjoja ja Kirkonkylän koulun järjestyssäännöt. Lisäksi sain käyttööni opettajille ja koulunkäyntiavustajille tehdyn kyselyn tulokset. Kyselylomakkeen avulla kerätty tieto koski integraation toimivuutta koulussa. Henkilökohtaisiin dokumentteihin kuuluvat luokkalehdet, paikallislehdessä julkaistu tutkimuskoulua koskeva lehtiartikkeli, oppilaiden piirroukset ja kenttätöissä syntyneet erilaiset muistiinpanot.

3.4.4 Henkilökohtaiset muistiinpanot: tutkimuspäiväkirja

Kirjoitin tutkimuspäivän jälkeen päivän kulun tutkimuspäiväkirjaani muistinvaraisesti tukeutuen havainnointimuistiinpanoihini. Todellisuudessa kaikista päivistä en saanut kirjoitettua. Joskus tutkijan oman arki esti tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisen. Näissä kirjoituksissa kuvasin henkilökohtaisia tunteitani ja omia vaikutelmiani. Seuraavat katkelmat sisältyvät tutkimuspäiväkirjaan:

”Tulen ennen ensimmäistä haastattelua opehuoneeseen, jonne jätän päällysvaatteeni. Ystävällisiä tervehdyksiä, olo tuntuu kotoisalta, vähän kun tulisi opetushommiin normaalisti. klo 9 aamulla alkaa ensimmäinen haastattelu, sovittu edellisenä päivänä Saaran kanssa.

Saaran haastattelu sujuu mielestäni hyvin. 9.45 rehtori tulee kansliaan tuomaan papereita kesken haastattelun, haastattelu on tosin loppuillaan. Vähän sähläystä tulee. Haastattelun jälkeen pyydän Timolta haastattelu/keskustelu-aikaa. Timo kertoo, että kokee tällaiset keskustelut oikeastaan virkistäviksi (ajattelen, että joku kuuntelee häntä ja on rauhallinen hetki koulun hektisessä menossa).

Käväisen erityisluokassa, juttelua Siljan avustajan ja Siljan kanssa. Silja on lähdössä puheterapiaan. Reissuun menee melkein koko päivä – mietin, että on se kumma, ettei puheterapeutteja ole lähempänä, lapsen pitää reissata – rankka päivä ja rankat siirtymiset. Terapia kestää tunnin ja matkat kolme. ?! Havainnoin 2 a:n liikunta-tuntia, ulkona 30 min luistelua. Ryhmässä 3 aikuista 20 lasta. Mikon oma avustaja on mukana, tunnille osallistuu kaksi oppilasta pienryhmästä, jolloin heidän mukanaan tulee avustaja. Tässä tämän systeemin hyviä puolia, tunnille saadaan riittävästi aikuisia, kun toimitaan yhdessä.

klo 12.15-13 Käyn seuraamassa pienryhmässä: 6 oppilasta ymppää, pikkukeittiössä Risto harjoittelee avustajan kanssa lukemista, kaksi oppilasta kirjastossa teke-mässä avustajan ohjaamana äidinkielen tehtäviä. Auttelen yhtä oppilasta ympäntun- nilla. Havaintojen kirjaamista. 13.30 Hannun haastattelu, joka loppuu n. 14.15.

Kaiken kaikkiaan hyvä päivä, paljon aineistoa, hyvä mieli. Nyt kun tuntuu helpolta olla koulussa, tämä alkaa loppua.”

Edellistä huonompaa päivää kuvaa seuraava päiväkirjamerkintä:

”Myöhässä. Oli nolo mennä aamupalaveriin hiipien, että ei häiritsisi toisia. Kaikilla opeilla kiire tunneille, en ehdi sopia oikein mitään. Jään opehuoneeseen ensimmäi- seksi tunniksi hengaillemaan. Ei kahvia. Mietin sen keittämistä, ei ole ehkä tapana

juoda tähän aikaan kahvia. En keitä. Terveystenhoitaja ja siistijä käyttävät opehuoneessa. Juttelen molempien kanssa. Kirjoitan päiväkirjaa ja selaan lukujärjestyksiä. Pöydällä lojuu monenlaisia esitteitä, tiedotteista kopioin muuuttamankaan (dokumenttiaineistoa). Välitunnilla sovin Suvin luokkaan menemistä, lyhyellä välitunnilla ei näy muita. Luokka menee luistelemaan, itsellä täysin sopimattomat varusteet luistelutunnille.”

3.5 Merkityksiä hakemassa – analyysi ja tulkinta

Laadullisen tutkimuksen analyysissä haetaan useimmiten merkityksiä ja niiden muodostamia merkitysrakenteita sekä esitetään niiden tulkintoja. Kysytään, mitä on ilmiön takana.

”Tutkimukseni on laadullinen aineistolähtöinen tutkimus ja sen analyysi etenee induktiivisesti.” Näin kirjoitin tutkimussuunnitelmaani keväällä 2003. Tutkimukseni lähtökohta on induktiivinen. Se tarkoittaa Moilasen ja Räihän (2001, 50) mukaan sitä, että tutkija saa aineistoonsa tutustuessaan vihjeitä siitä, millaiset merkityksenannot ovat hedelmällisimpiä tai mielenkiintoisimpia. Analyysiprosessin puolen välin tiimoilla törmäsin kysymykseen teoriasta ja aineistolähtöisyydestä, koska olihan minulla analyysissä tulkintakehyksenä inkluusivinen viitekehys.

Useat tutkijat metodikirjallisuudessa ovat pohtineet aineistolähtöisyyden olemusta tai erityisesti sitä, onko aineistolähtöisyys ylipäätään mahdollista (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2003). Eskolan (2001) jaottelu aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin sopi tämän tutkimukseni analyysin tarkasteluun.

Analyysini alkuvaihetta voi kutsua aineistolähtöiseksi, myöhemmin teoriasidonnaisuus lisääntyi. Päätelyn logiikka tutkimuksessani on abduktiivinen. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 322–328) pohtivat abduktiivisen päätelyn olemusta ja tähdentävät, että abduktiivinen päätely tekee havaitusta ilmiöstä tietyssä tilanteessa ymmärrettävämmän ja tarjoaa syyselityksen, mutta ei osoita sitä todeksi. Tutkijat nojautuvat Peireen käsitykseen abduktiosta, jossa abduktio on uusien käsitteiden ja selittävien teorioiden luomisen prosessi. Yllättävän ilmiön tai aikaisemman tiedon kanssa yhteen sovittamattoman tiedon selittämiseksi luodaan olettaimus, jonka avulla kyseinen ilmiö tai asia voitaisiin selittää. Abduktio ei pyri esittämään loogisesti sitovia päätelmiä toisin kuin deduktiivinen päätely. Abduktiivinen päätely tapahtuu teoreettisen ja käytännöllisen taustatiedon varassa. Tässä tutkimuksessa osallistavan kasvatuksen ja opetuksen ajatus ja siihen liittyvä käsitys oppimisen vuorovaikutuksellisesta luonteesta muodostavat taustalla olevan taustatiedon.

Analyysissä voi erottaa kaksi näkökulmaa, osallistujien ja tutkijan, joita voi kutsua antropologian piirissä syntyneillä termeillä emic ja etic. Tutkijan luomia kategorioita voidaan kutsua etic-tyyppisiksi ja osallistujien luomia emic-tyyppisiksi. Tutkimuksessa nämä näkökulmat voivat täydentää toisiaan. (Peräkylä 1995, 120–121; Patton 2002, 267.) Tutkimuksessani käytin molempia luokitteluja. Kenttätyövaiheessa ja tutkimuksen alkupuolella painottui emic-

näkökulma, joten osallistujien tekemät erottelut ovat keskeisempiä kuin tutkijan luokittelut. Tulkintavaiheessa korostui etic, tutkijan tekemät kategoriat.

3.5.1 Etnografinen kirjoittaminen

Sanan etnografia alkujuuret ovat kreikankielen sanoissa *graphia* (kirjoitus, piirtäminen, kuvaaminen) ja *ethnos* (heimo, kansa, ihminen, ihmisryhmä). Salon (2007, 227) mukaan etnografia on kulttuurista kirjoittamista. Tutkimukseni on tämän näkemyksen mukaan siis kirjoitus Kirkonkylän koulun kulttuurista. Koulun elämän monisyisyyttä ei ole kuitenkaan sellaisenaan mahdollista kuvata tutkimusraportissa.

Etnografia syntyy lopullisesti vasta kirjoituksessa, tilanteessa, jossa tutkija on kirjoituksensa kanssa kahden. Etnografi luo kielen avulla käsityksiä todellisuudesta ja itsestään. (Salo 2007, 228–229.) Kirjoitin monissa eri tutkimusprosessin vaiheissa. Kirjoituksen muuttumista voi kuvata kolmitasoisena prosessina. Ensimmäiseksi kirjoitus syntyy kentällä, kenttämuistiinpanoina. Tila voi olla vaikkapa tyhjä pulpetti, johon tutkijana voin tilapäisesti istua, tai aina se tila, jossa muistivihkoon on mahdollista kirjoittaa. Toisessa vaiheessa kirjoitus muuntuu muistiinpanojen puhtaaksikirjoittamisessa tai haastattelujen litteroinnissa. Kolmannessa vaiheessa kirjoitus muuntuu analyysin ja tulkinnan jälkeen raportin tekstiksi, joka on kirjoituksen kolmas muunnos.

Wolcott (2001) pohtii laadullisen tutkimuksen raportointia. Kirjoittamisessa tulee hänen mukaansa säilyttää tasapaino kuvailevan ja tulkitsevan osan välillä. Wolcottin (2001, 19, 90) mukaan pääongelma laadullisessa tutkimuksessa ei ole aineiston hankkiminen, vaan siitä eroon pääseminen. Raportin lopussa ei tarvita dramaattista huipennusta. Myös Richardson (1994) korostaa kirjoittamisen merkitystä ja väittää, että kirjoittaminen on tutkimusmenetelmä. Sanoilla viestitään, mutta sanojen avulla tekee myös löydöt. Etnografinen kirjoittaminen ei Palmun (2007a, 149) mukaan ole erillään lukemisesta. Kirjoittaminen yleensä aina suunnataan jollekin. Opinnäytetyö suunnataan akateemiselle yleisölle. Tutkimuskoulun opettajat ja koulunkäyntiavustajat kertoisivat ehkä toisin omaa kertomustaan.

3.5.2 Monivaiheinen analyysi ja monenlaiset analyysitavat

Analyysissä en käyttänyt yhtä tiettyä analyysitapaa, vaan analyysimenetelmien kirjoa, kuten teemoittelua, typologioita, episodeja, tarinoiden rakentamista ja tutkimuksen alusta alkaen kokonaisvaltaista oman toiminnan reflektointia. Atkinson ja Coffey (1996) painottavat tutkimuksen syklisessä prosessissa sen reflektiivistä luonnetta eri vaiheissa aina aineiston keräämisestä sen kirjoittamiseen (Atkinson & Coffey 1996, 4). Pysin koko tutkimusprosessin ajan reflektiiviseen tutkimusotteeseen. Itselleni se merkitsi omien toimintatapojen kriittistä tarkastelua, oman esiyttämyksen tiedostamista, omien tunteiden tunnistamista ja tutkimuseettistä pohdintaa tutkimusprosessin ajan.

Tutkimukseni analyysin vaiheita on hankala kuvata lineaarisena prosessina, koska prosessi muotoutui pikemminkin sykliseksi ja kietoutuneeksi (ks.

Lappalainen 2007a). Tämä piirre koski koko tutkimusprosessia. Palmu (2007a, 145) kuvaa analyysiprosessin vaihteellisuutta edestakaiseksi liikkeeksi. Tämä ilmaus kuvaa myös oman tutkimukseni analyysin luonnetta. Edestakainen liike syntyy siitä, että löydettyjen teemojen ja kategorioiden parista palasin takaisin haastatteluihin ja kenttämuistiinpanoihin, linkitin omaa kehkeytyvää kokonaisnäkemyä teoreettiseen kirjallisuuteen ja pyrin aina peilaamaan näitä teorioita aineiston eri tasoihin.

Havainnointiaineisto ja haastatteluaineisto täydensivät toisiaan. Palmu (2007) kiinnittää huomiota aineistojen vuoropuheluun ja täydentävään luonteesseen. Havainnollistan tätä aineistojen vuoropuhelua kenttätövävaiheessa liitteessä kolme. Eri aineistojen keskinäisten ristiriitojen tarkastelu avaa mielenkiintoisen näkökulman analyysiin. Omassa aineistossani haastatteluaineisto ja omat havaintoni sisälsivät paikoin ristiriitaisuuksia. Näen eri aineistojen muodostavan toisiaan täydentävän kokonaisuuden ristiriitaisuuksista huolimatta. Ristiriitaisuuksien havaitseminen lisää Alasuutarin (1995) mukaan tutkimuksen autenttisuutta.

Tunteet. Etnografisessa tutkimusotteessa on oleellista eläminen mukana yhteisön kulttuurissa. Koulun tapahtumat herättävät tällöin myös tutkijassa tunteita samoin kuin kouluyhteisön jäsenissä. Kahden kenttätövuoden aikana koulussa tunnettiin paljon surua oppilaan kuoleman kohdatessa ja opettajan sairastuttua vakavasti. Iloa kohdattiin yhteisistä onnistumisista ja oppilaiden edistymisistä. Pettymyksen ja ärtymyksenään tunteet eivät olleet vieraita. Tunteet ovat mukana analyysissäni niinä tunteina, jotka ovat itsessäni muistijälkinä. Analyysiä tehdessäni monet koulun tilanteet ja koetut tunteet palautuvat elävänä mieleeni.

Automatkoilla tutkimuskouluun aamutuimaan pimeässä, liukkaalla ja lumipyryssä jouduin kohtamaan turhautumisen tunteita, epäilyä ja joskus uskonpuutettakin työhöni tutkimustavan tarkoituksenmukaisuudesta. Kuitenkin aina kouluun päästyäni koin kouluelämän tutkimisen mielekkääksi ja itselleni antoisaksi oppimiskokemukseksi. Tähän vaikutti suurelta osalta se, että tunsin itseni tervetulleeksi kouluun. Eskolan ja Suorannan (2003, 106) mukaan tutkimuskohteen osallisten myönteinen suhtautuminen tutkimukseen on tärkeää. Kouluyhteisön jäsenet tekivät oloni koulussa helpoksi. He antoivat minulle mahdollisuuden elää koulun arkea kanssaan.

Analyysin vaiheet. Patton (2002, 433) näkee laadullinen tutkimuksen aineutkertaisena, ja siten myös aineiston analyysiä voi lähestyä yksilöllisesti. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni analyysiprosessin.

I Vaihe: esianalyysi

Kvalen (1996) mukaan analysointi alkaa alustavasti jo heti tutkimusprosessin alussa. Esimerkiksi vuorovaikutustilanteeseen liittyy aina tulkintoja ja selityksiä. Haastattelussa haastateltava myös tulkitsee esitettyjä kysymyksiä ja haastattelijan reaktioita.

Ensimmäisessä vaiheessa tutustuin huolellisesti aineistooni. Luin kenttämuistiinpanoja ja kuuntelin haastatteluja jo tutkimusprosessin alkuaikoina. Kir-

joitin tutkimuspäiväkirjaa useimpien kentällä viettämieni päivien jälkeen. Näissä muistiinpanoissa kuvasin tutkimuspäivän tapahtumien rinnalla omia tunteitani ja tunnelmiani. Tutkimusprosessi eteni monipolvisesti. Prosessi sisälsi samanaikaisesti uuden aineiston hankintaa, alustavaa analyysia, aineiston litterointia, dokumentteihin tutustumista sekä kenttämuistiinpanojen ja litteroitujen haastattelujen luentaa.

Haastattelut ja havainnointi muodostivat vuoropuhelunomaisen prosessin. Oman esiymmärrykseni merkitys vaihteli. Kenttävaiheen alkupuolella pitkä opettajakokemukseni ja inklusionäkemykseni johdattivat havaintojani selkeämmin kuin kenttävaiheen loppupuolen havainnoinnissa. Samalla kun opin tuntemaan tutkimaani yhteisöä oma ymmärrykseni lisääntyi ja opin tunnistamaan havainnointivuoden lopulla alkupuolen havainnointini esteitä.

II Vaihe: analyysi

Haastattelujen litteroinnin edetessä käytin aikaa haastattelutekstien lukemiseen. Gordon, Holland ja Lahelma (2001) korostavakin luennan merkitystä analyysissä ja erottavat käsiteparin temaattinen luenta ja analyttinen luenta. Temaattinen luenta (ks. Palmu 2007a) sisältää koodauksen lisäksi teemoittelun ja tyyppitelyn.

Luin haastattelutekstejä, jatkoin litterointia ja kenttämuistiinpanojen puhtaaksikirjoittamista. Luin dokumentteja ja selasin valokuvia. Katsoin videonauhointia läpi. Videonauhointia ja valokuvia käytin täydentävänä materiaalina, tarkistin videolta luokkien fyysistä tilaa ja varmistin joidenkin oppilaiden ja opettajan toimintaa ryhmätilanteessa. Pyrin näin lisäämään analyysini luotettavuutta. Toisen vaiheen tärkeä tehtävä oli perehtyä syvästi aineistoon ja luoda siitä yleiskuva. Esitin aineistolle kysymyksiä, mutta myös aineisto esitti itselleni uusia kysymyksiä. Tässä vaiheessa käytin monia analyysitapoja, joita esittelen seuraavaksi.

Aineiston analyysissä käytin Bogdanin ja Biklenin (2003, 153–183) esittämää analyysitapaa. Koodasin aineiston kategorioihin ja yhdistelin näitä kategorioita toisiinsa. Litteroituun tekstiin merkitsin eri värein eri aiheet. Analyysiyksiköksi valitsin lauseen tai kokonaisen asian. Merkitsin kirjainkoodein yksiköitä esimerkiksi AYT (aika ja yhteistoiminta), OPSA (opetussuunnitelma ja aika), LUOK (luokanopettaja ja kiirepuhe) EOK (erityisopettaja ja kiirepuhe), OA (organisatorinen aika) jne. Yhdistelin kategorioita teemoiksi. Tässä vaiheessa piirsin käsitekarttoja, jotka hahmottivat monimutkaiseksi kehkeytyvää teemojen viidakkoa. (ks. liite 4). Teemojen löytymisen jälkeen tarkastelin teemoja yhdessä, yhdistelin ja hylkäsin niitä. Yhdistelyprosessissa hylkäsin joitakin kategorioita ja liitin joitakin kategorioita laajemman teeman alle.

Kategoriat löytyivät aineistosta eri tavoin. Pyrkimykseni aineiston systemaattiseen luokitteluun törmäsi ajoittain uusiin ideoihin, jotka veivät joskus sivuraiteille, joskus uusiin tutkimuksen kannalta tärkeisiin löytöihin. Lopulliset, tutkimusraportin lukuihin johtaneet teemat löytyivät prosessin eri vaiheissa. Tutkimusraportin päälukuun johtanut aika-tila teeman löytyminen tapahtui aiemmin kuin pedagogiikkaan liittyvät teemat. Aika-tila-teema ei sisältynyt

teemahaastattelurunkoon, joten teema lymysi sisäänrakennettuna muihin teemoihin. Jotkut teemat olivat enemmän näkyvillä, toiset hahmottuivat enemmän prosessinomaisesti yhdistelemällä eri aineistoja. Lopulta kiteytin löytämäni teemat kolmeen raportin tuloslukuun, jotka käsittelevät pedagogiikkaa, koulun psykologista ja sosiaalista kulttuuria ja koulun aika- ja tilakysymyksiä. Kaikissa teemoissa on keskeisenä tekijänä opettaja ja hänen toimintansa.

Analyysin viimeisessä vaiheessa pyrin aiempaa syvemmin pääsemään sisälle tutkimaani Kirkonkylän koulun kulttuuriin. Tarkastelin, pyörittelin ja yhdistelin monivaiheisen analyysin tuloksia pyrkien ymmärtämään koulun aikuisten kokemuksia ja sitä pedagogista maailmaa, joka luokissa ja koulussa vallitsi. Tässä vaiheessa syvensin vielä aineistoni jäsentämistä, jolloin syntyivät erilaiset raportissa luettavissa olevat ryhmittelyt ja luokittelut. Moninaisuudelle annettavat merkitykset, erilaiset yhteistyön tavat, koulunkäyntiavustajien työn ristiriidat, pedagogiset strategiat, yhteistyön esteet, opettajien käyttämät oppilaiden käyttäytymisen hallinnan ohjauksen menetelmät, Kirkonkylän koulun inklusioprosessin vaiheet ja oppilaiden ryhmittelyn perusteet ovat esimerkkejä aineiston uudelleen järjestämisen, analyysin ja tulkinnan yhteydestä. Nämä analyysi- ja tulkintaprosessissa syntyneet jaottelut, tutkimuksen tulokset, avaavat lukijalle kuvaa Kirkonkylän koulun pedagogisesta prosessista. Itse olen voinut kenttätyövaiheessa kokea ja elää tätä prosessia.

Episodit. Palmu (2007a, 128) puhuu episodivetoisesta analyysistä. Olen kenttämuistiinpanoja analysoidessani käyttänyt episodivetoista analyysitapaa teemoittelun ja luokittelun rinnalla. Strandell (1994), Salo (1999), Lappalainen (2006) ja Seppälä-Pänkäläinen (2009) ovat käyttäneet etnografioissaan episodeja eri tavoin kuvaamaan tutkimuksen kannalta paljastavia ja tärkeitä kysymyksiä. Episodeilla tarkoitetaan ajallisesti ja paikallisesti rajattua yhtenäistä tapahtumakulkua, jossa on tietty osallistujakokoonpano (Strandell 1994, 44). Episodit voi ymmärtää myös Salon (1999, 68) tavoin, joka käsittää episodeilla dynaamista tapahtumakulkua, mikä herättää tutkijan mielenkiinnon yllättävyytensä, seuraustensa, merkittävyytensä, keskeisyytensä tai kiinnostavuutensa vuoksi. Olen Palmun (2007a) tavoin havainnut aineistossani piirteitä molemmista episodeista, dynaamisista ja kehystetyistä. Dynaamisen tapahtumakulun episodit ovat aineistossani kuitenkin enemmän edustettuna kuin tarkkarajaiset episodit.

Kenttämuistiinpanoista olen poiminut tutkimustehtävän kannalta 33 merkityksellistä katkelmaa, tilanteita koulun sisällä, jotka paljastavat jotain olennaista Kirkonkylän koulun elämästä suhteessa tutkimuskysymyksiin. Katkelmat kuvaavat erilaisia vuorovaikutustilanteita, opettajan työtä, erityisyyden rakentumista, oppilaiden moninaisuuden kohtaamista ja pedagogisia ratkaisuja. Näitä katkelmia kutsun episodeiksi. Episodi alkaa jostakin ja loppuu johonkin. Episodit valikoituvat tutkijan valinnan kautta. Vain osa episodeista päätyi tutkimusraporttiin.

Tarinat. Olen konstruoinut tutkimusaineistosta kaksi tarinaa, opettajan kiiretarinan ja koulunkäyntiavustajan tarinan henkilökohtaisena avustajana. Kertomuksellisuutta pidetään etnografian keskeisenä piirteenä (ks. Wolcott, 1999). Vaikka tutkimustani voi tarkastella kokonaisuutena kertomuksena, nämä

kaksi tarinaa erottuvat aineistosta selkeinä kertomuksina. Tarinat avaavat näkymän koulunkäyntiavustajan ja opettajan arkitodellisuuteen. Ne paljastavat kouluyhteisön työntekijöiden kokemuksia, tunteita ja kertovat heidän suhteestaan yhteisöön ja yhteisön suhteesta heihin. Tarinat kertovat samalla koulun kulttuurista. Koulunkäyntiavustajan tarinan konstruoin haastattelusta, koska avustajan haastattelu itsessään oli tarina, joka avasi avustajan kokemuksia syvästi ja samalla kertoo koulun pedagogista tarinaa. Opettajan kiiretarina syntyi haastattelun ja havainnoinnin perusteella. Tarinat olen pyrkinyt rakentamaan mahdollisimman suoraan haastattelupuheesta yhdistelemällä litteroitua tekstiä eteneväksi kertomukseksi. Tällä tavoin olen antanut suoran puheenvuoron Raijalle ja Kallelle. Tarinoissa on väistämättä mukana myös tutkijan omaa valintaa ja tulkintaa.

Käsittekartat ja memot analyysissä. Tutkimusprosessin eri vaiheessa syntyy paljon erilaisia muistiinmerkintöjä, hahmotelmia, kuvioita, memoja ja käsittekarttoja. Analyysiprosessi ei tässä tutkimuksessa kaikilta osin liittynyt tiettyyn ennalta suunniteltuun aikaan ja tilaan, vaan kuvaan analyysiprosessia kokonaisvaltaiseksi luovaksi prosessiksi, joka elää mielessäni välillä aktiivisesti välillä enemmän taustalla. Kuitenkin tässä prosessissa syntyy eri tilanteissa konkreettisia kirjallisia tuotoksia, joilla on analyysivaiheessa merkitystä. Liitteessä neljä esitän aika-teemaa käsittelevän käsittekartan ja siihen liittyvät keskeiset käsitteet ja lähteet. Käsittekarttojen ja muiden muistiinpanojen tarkastelu vei tutkimustani joskus sykäyksittäin eteenpäin.

Dokumenttien sisällönanalyysi. Kopiot oppilaiden HOJKSeista ja luku-järjestyksistä olivat tutkimukseni kannalta tärkeimmät dokumentit. HOJKSeja aineistooni kuuluu 11 ja oppilaiden koulunkäyntiavustajien avulla tehtyjä oppilaiden täsmennettyjä lukujärjestyksiä 20. Dokumenttiaineistoa on kaikkiaan noin 150 sivua. (Ks. liite 1.) Analyysissä käytin sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2003, 107) mukaan pyrkimys kuvata dokumenttiaineiston sisältöä sanallisesti. Sisällön analyysi on näin ollen tässä tutkimuksessa tekstianalyysiä.

HOJKS-teksteistä etsin samankaltaisuuksia, joiden pohjalta loin kategorioita tutkimukseni aiheen kannalta merkityksellisistä teemoista, kuten HOJKSin laatimisprosessista, vanhempien roolin näkymisestä, moniammatillisuudesta, pedagogiikasta, tukijärjestelyistä, oppiaineiden yksilöllistamisestä, oppiaineiden sisältöä kuvaavista lausumista, oppilaan osallisuutta tukevista lausumista, moninaisuutta kuvaavista ilmaisuista jne. Yhdistelin kategorioita ja lopulta jaotelin HOJKSin tarkastelun kolmeen tekijään: suunnitelman laatiminen, osallisuuden edistäminen ja pedagoginen ohjaavuus. Johtopäätöksissä yhdistin HOJKSien sisällönanalyysiin oppituntihavainnoinnin avulla analysoidun tiedon.

Oppilastilastot, opetusryhmät ja erilaiset erityisopetuksen järjestelyihin liittyvät tilastoitua tietoa sisältävät dokumentit ovat toinen tärkeä dokumentti-ryhmä. Kopiot näistä dokumenteista auttoivat jäsentämään koulun opetusjärjestelyjä. Tarkastelemalla dokumenttien sisältämiä tietoja pystyin luomaan kuvan erityisopetuksen siirtoperusteista ja oppilaiden tuen järjestelyistä.

3.5.3 Tulkinta ja käsitteellistäminen

Moilasan ja Räihän (2001, 50) mukaan samasta aineistosta voidaan löytää erilaisia merkityksiä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita tulkinnan mielivaltaisuutta, vaan sitä, että asioilla ei ole merkityksiä itsessään. Haasteellista tutkimuksessa sen sijaan on, että merkitykset syntyvät asioiden suhteista toisiinsa. Tutkija suhteuttaa omien oletustensa ja intressiensä mukaan asioita toisiinsa. Näin syntyy erilaisia tulkintoja. Tämän vuoksi olen esittänyt lukijalle jo tutkimukseni johdantoluvussa oman esiyymmärryksen.

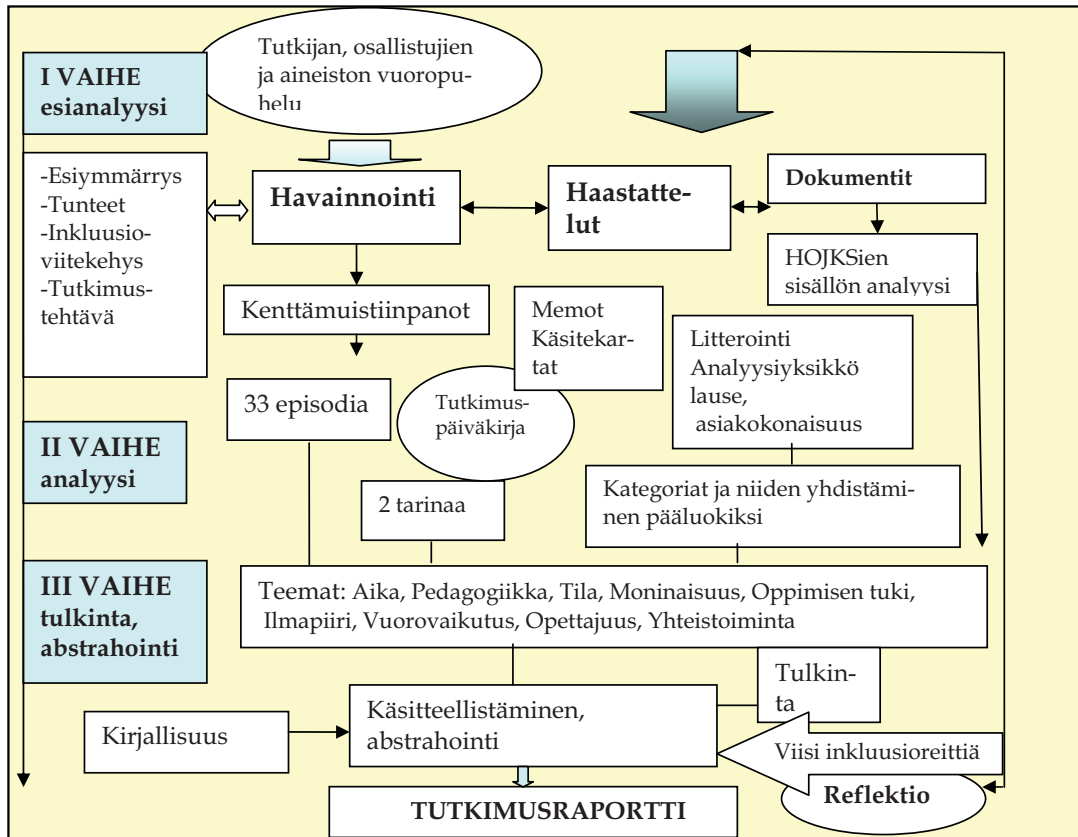
Tulkintaa tein alustavasti jo tutkimuksen alkuvaiheessa, vaikka pyrinkin olemaan avoin ja olemaan lyömättä lukkoon valmiita tulkintoja asioista. Ennen tämän tutkimuksen aloittamista olen opinnoissani perehtynyt inklusiokirjallisuuteen PD-opintojeni lopputyötä varten. Kuitenkin tämän tutkimuksen kannalta keskeiseen kirjallisuuteen paneuduin vasta pääosin tutkimusprosessin puolenvälin jälkeen syksystä 2005 lähtien. Moilanen ja Räihä (2001, 51) korostavat, että kirjallisuuteen tutustuminen voi syventää tulkintoja, ja se auttaa myös esiyymmärryksen tiedostamisessa. Kirjallisuus voi toimia tutkimusta tehdessä myös osittaisena keskustelukumppanina. Kirjallisuuden avulla löysin tutkimuksen jäsentämisen ja teoriaan sitomisen kannalta tärkeitä käsitteitä ja teorioita.

Laajan ja rikkaan aineistoni haltuunotto ei syntynyt helposti. Teemoittelu ei vielä avannut sellaisenaan tietä raportin tuloslukuille. Vasta oppimisympäristö-käsitteen käyttöönotto aineiston jäsentäjänä antoi sopivan välineen ryhmitellä teemat kolmeen kategoriaan, joista tutkimukseni tulokset lopulta syntyivät. Näitä kategorioita ovat pedagoginen oppimisympäristö (luku 4), psykologinen ja sosiaalinen oppimisympäristö (luku 5) ja fyysinen oppimisympäristö (luku 6). Fyysisen oppimisympäristön rinnalle liitin koulun ajan kokemisen ja organisoitumisen kouluyhteisössä. Teknologinen oppimisympäristö sisältyy työssäni sekä pedagogiseen että fyysiseen oppimisympäristöön. Koulun lähiyhteisön oppimisympäristönä liitän fyysisen oppimisympäristön tarkasteluun. Näistä kolmesta luvusta syntyy kokonaiskuva Kirkonkylän pedagogisesta maailmasta. Abstrahoinnin vaiheessa liitän tulokset teoreettisiin käsitteisiin.

Esteettömän oppimisympäristön käsite loi tutkimukselleni alustan, johon voin sijoittaa pedagogista kokonaisuutta. Käsitteessä yhdistyy koko pedagogisen ulottuvuus osallistavan koulun ja opetuksen viitekehyksessä.

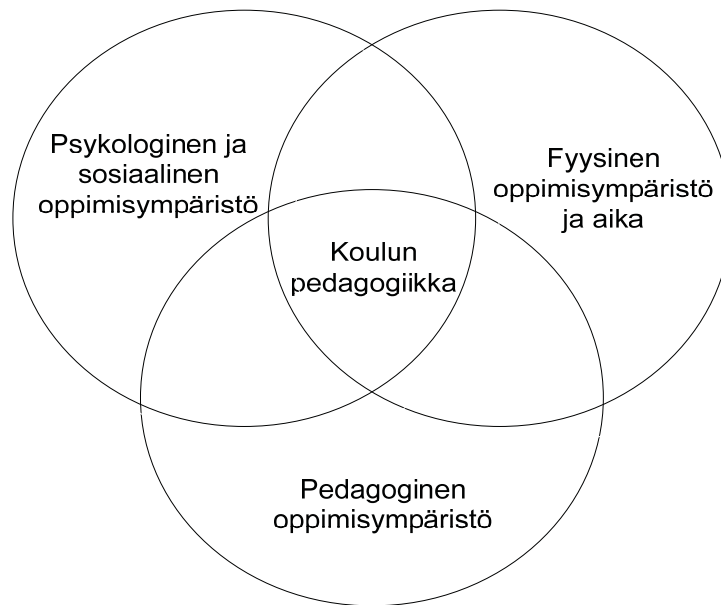
Abstrahoinnin loppuvaiheessa raporttia kirjoittaessani peilasin tuloksiani tutkimuksen käsitteellisessä osassa hahmottelemini viiteen inklusioreittiin. Nämä inklusioreitit auttoivat jäsentämään tulosteni esittämistä. Tutkimusprosessi umpeutui ja päättyi tämän tutkimuksen osalta, vaikkakin uudet tulkinnat aineistosta ovat aina mahdollisia.

Havainnollistan analyysi- ja tulkintaprosessin kokonaisuutta seuraavassa kuviossa.



KUVIO 9 Analyysiprosessin vaiheet

Lähden seuraavissa tuloslukuissa valottamaan Kirkonkylän koulun opettajien, koulunkäyntiavustajien ja oppilaiden arkea tutkimustehtävän suunnassa kolmen oppimisympäristön ulottuvuuden avulla.



KUVIO 10 Koulun pedagogiikka ja oppimisympäristön ulottuvuudet

Fyysisen oppimisympäristö ja ajan organisoituminen, psyko-sosiaalinen oppimisympäristö ja pedagoginen oppimisympäristö muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jota inklusiivisessa viitekehyksessä voi kutsua esteettömäksi oppimisympäristöksi. Oppimisympäristöt eivät ole tarkkarajaisia, vaan limittyvät päällekkäisinä osittain yhteen. Kuljetan tuloslukuissa mukana esteettömän oppimisen ja opetuksen ideaa (Peterson & Hittie 2003; McGuire ym. 2006; Tomlinson & McTighe 2006), jossa koulun pedagogiikka mahdollistaa kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen. Esitän koulun kulttuurista niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat tai estävät esteettömän opetuksen ja oppimisen toteutumista. Tässä tarkastelussa kuuntelen tutkimusten osallistujien, opettajien, koulunkäyntiavustajien ja rehtorin ääntä. Särkeinä läpi tuloslukujen kulkevat *opetussuunnitelma, opettajuus ja koulun kulttuuri*.

4 PEDAGOGISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN RAKENTUMINEN KIRKONKYLÄN KOULUSSA

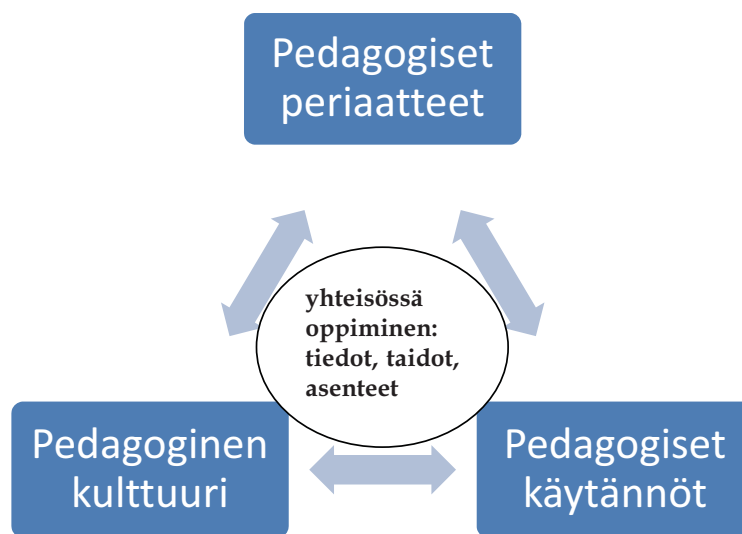
Pedagogisen oppimisympäristön käsite laajasti ymmärrettynä sisältää myös piirteitä fyysisestä, sosiaalisesta ja psykologisesta oppimisympäristöstä. Tarkastelen näitä ulottuvuuksia kuitenkin erikseen seuraavissa tuloslukuissa. Pedagogisen oppimisympäristön muotoutumisen analyysini perustuu siihen todellisuuteen, jonka tutkijana tavoitan osallistuvan havainnoinnin, dokumenttien, haastattelujen sekä videoaineiston ja valokuvien välityksellä. Luvun alkupuolella hahmottelen koulun pedagogiikan muotoutumisen kokonaisuutta ja oppilaiden ryhmittelyn perusteita. Sen jälkeen tarkastelen Kirkonkylän koulun pedagogiikan piirteitä ja opettajan toiveita ja arkea. Luvun loppupuoli painottuu koulunkäyntiavustajan työn analyysiin, oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimisen kysymyksiin, arviointiin sekä koulun aikuisten yhteistoimintaan. Lopuksi esitän oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen pedagogiset orientaatiot.

Havainnoin toimintaa luokissa sekä virallisen että epävirallisen kulttuurin näkökulmasta. Tämän luvun aineiston analyysissä korostuu osallistuvan havainnoinnin merkitys. Kenttämuistiinpanoista valitsemillani episodeilla, kouluelämän tilanteilla, jotka kertovat olennaista koulun käytänteistä, kokemuksista, uskomuksista, valinnoista tai tunteista, on tärkeä merkitys analyysissä. (Ks. Salo 1999.)

4.1 Pedagogiikka ja pedagoginen prosessi

Lähestyn pedagogiikkaa laajana käsitteenä. Laajana käsitteenä pedagogiikalla tarkoitetaan yleistä toimintafilosofiaa, johon kuuluvat opettajien ja muiden koulun kasvattajien näkemykset ja ajattelu (Korkeakoski 2008, 12). Boothin ja Ainscowin (2002) esittämät inklusion ulottuvuudet laajentavat pedagogiikan käsitettä. Nämä ulottuvuudet ovat inklusiiviset periaatteet, käytännöt ja kulttuuri. Sovellan inklusion ulottuvuuksia pedagogiikan tarkasteluun. Inklusiiviset pe-

dagogiset periaatteet liittyvät esimerkiksi oppijälähtöisyyden, arvioinnin ja oppilaiden ryhmittelyn kysymyksiin Kirkonkylän koulussa. Pedagogiset käytännöt sisältävät koulussa käytetyt työtavat, menetelmät, oppimateriaalin ja opetuksen järjestämisen. Pedagoginen kulttuuri heijastaa esimerkiksi oppilaiden ja opettajien keskinäistä vuorovaikutusta, oppilaiden ja koulun aikuisten keskinäistä vuorovaikutusta sekä luokkien kulttuuria.



KUVIO 11 Pedagogiikan ulottuvuudet (Booth & Ainscow 2002, mukaillen)

Pedagogiikalla pyritään muutokseen ja edistämään oppimista. Pedagogisen prosessin keskeinen tekijä on opettajan ja oppilaan tai oppilasryhmän välinen vuorovaikutus. Tähän prosessiin on yhteydessä koulun informaali ja formaali kulttuuri. Käytän pedagogisen prosessin ohella myös pedagogisen järjestelmän termiä, jonka rajaan koskemaan pedagogiikan organisatorista puolta.

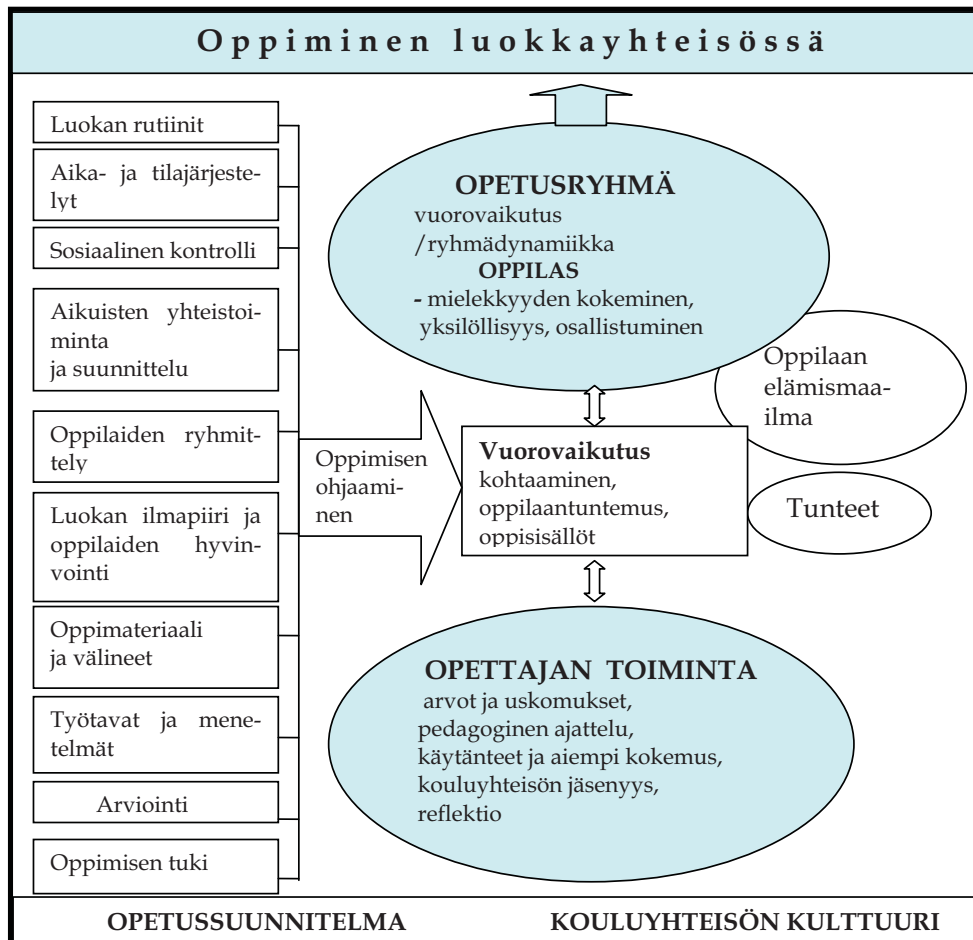
Erilaiset pedagogiset lähestymistavat ilmentävät erilaisia oppimisenäkemyksiä. Tämän tutkimuksen mukaan opettajien käyttämien erilaisten pedagogisten lähestymistapojen rajat eivät ole selviä ja yksiselitteisiä. Teoreettisten oppimiskäsitysten pohjalta on kehitetty useita sovelluksia käytännön pedagogiksi käytänteiksi. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisista menetelmistä Tynjälä (1999, 148–168) ja Enkenberg (2002,164) mainitsevat esimerkiksi yhteistoiminnallisuuden, tutkivan oppimisen ja kertomuksen (narratiivisen lähestymistavan), ongelmalähtöisyyden, projektityöskentelyn, ryhmätyöt ja vastavuoroisuuden oppimisessa.

Kirkonkylän koulussa pedagogisia lähestymistapoja ei keskusteluissa nimetä oppimisteoreettiseen näkemyksen pohjalta. Opettajat pitäytyvät puheesaan käytännön ratkaisuisissa ja menetelmissä. Kansanen ym. (2000) näkevät opettajan pedagogisen ajattelun kohdentuvan opetus-oppimisprosessin koko-

naisuuteen. Pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa, sillä opettaja joutuu työsään tekemään jatkuvasti päätöksiä. Ennen opetustilannetta tai sen jälkeen pedagoginen ajattelu on reflektiivistä, koska silloin opettaja ei työskentele välittömästi.

Pedagogiselle järjestelmälle asettaa reunaehdot opetussuunnitelma ja koulun toimintakulttuurin säätelämä toiminta. Ytimen tässä toiminnassa muodostaa luokan aikuisten ja oppilasryhmän välinen vuorovaikutus, joskus yksittäisen oppilaan ja aikuisen vuorovaikutus sekä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus. Hahmottelen alla olevassa kuviossa luokkayhteisön kontekstissa pedagogista kokonaisuutta, jonka muotoutumisessa opettajan toiminta on ratkaisevaa. Opetussuunnitelma ja kouluyhteisön kulttuuri ovat kivijalkana pedagogisen prosessin rakentumisessa. Tämän pedagogisen prosessin kokonaisuus on kompleksinen ja moniulotteinen. Kuvio pohjautuu aineiston analyysiin.

Perusrakenteeltaan Kirkonkylän koulun oppimistilanteet on järjestetty oppiainejakoisesti. Tilana on pääasiassa luokkahuone tai muu opetuskäyttöön tarkoitettu tila. Tämä suosittu koulun tapa toimia on kulttuurisesti ollut varsin pysyvä.



KUVIO 12 Luokan pedagogisen prosessin rakentuminen

Luokan virallinen pedagogiikka heijastaa opettajan puheessa esiintuomia seikkoja, opetussuunnitelman ja oppikirjan tavoitteita. Piiloinen, epävirallinen maailma sitä vastoin heijastuu usein oppilaiden elämismailman ja koulun tradition ja ääneen lausumattomien tavoitteiden kautta. Varto (1992, 22–24) määrittelee elämismailman niiden merkitysten kokonaisuudeksi, joka muodostuu yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. Varto (emt.) näkee elämismailman ihmisen ja ihmisen maailman kokonaisuutena.

Luokan toiminnassa voi havaita virallisen kulttuurin ja epävirallisen kulttuurin samanaikaisuuden ja esilläolon vaihtelun. Oppilaat tuovat luokkahuoneeseen mukanaan kasvuyhteisönsä kulttuurin. Virallisen ja epävirallisen vuorovaikutuksen eläminen luokassa rinnakkain on yhteydessä pedagogiseen prosessiin. Seuraava esimerkki havainnollistaa tätä tilannetta.

Episodi 1. Koiranpentu

Maantiedon ryhmätyötunnilla luokassa oppilaat istuvat ryhmissä ja heillä on tehtävät pulpetilla. Opettajan poistuttua luokasta ohjaamaan toisia oppilaita tietokone-luokkaan tyttöryhmä vaihtaa keskustelunaiheen välittömästi koiranpentuihin. Yhden oppilaan perheeseen on tullut koiranpentu ja se täyttää koko tyttöjen ajatusmaailman. Heidän keskustelunsa on vastavuoroista, he ovat kiinnostuneita toisten mielipiteistä ja vaihtavat kokemuksiaan asiallisesti keskustellen. He jakavat yhteisen ilon. Keskustelu ei tosin etene oppimistehtävän kannalta tarkoituksenmukaisesti.

Pedagogisen toiminnan virallinen tavoite, oppiminen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti, voi joutua ristiriitaan oppilaiden kulttuurin ja heidän mielenkiinnon kohteidensa kanssa.

Oppimisen ohjaamisen viralliset tavoitteet määräytyvät opetussuunnitelman normeista ja ohjeista. Korkeakoski (2008, 15) on koonnut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2004) pedagogiset ohjeet ja normit, jotka säätelevät pedagogista toimintaa. Hän jakaa normit ja ohjeet kolmeen osaan: 1) opetuksessa ja sen suunnittelussa on otettava huomioon tavoitteet ja opetustilanne sekä oppilaiden sukupuoli, ikä ja edellytykset (esim. aikaisempi osaaminen, käsitykset ja oppimistaidot), 2) opetuksessa noudatettavia pedagogisia periaatteita ovat esimerkiksi avoimuus ja myönteisyys sekä kiireettömyys ja ohjauvus ja 3) opetuksen järjestämisessä on luotava edellytyksiä oppilaiden oma-aloitteisuudelle ja omatoimisuudelle, yksilöllisyydelle, annettava mahdollisuus ryhmän jäsenyydessä kasvulle ja osallisuudelle. Lisäksi opetuksen järjestämisessä on luotava mahdollisuudet itsearviointin kehittämiseksi, luovuudelle, kokeilemiselle ja monipuoliselle oppimiselle. Oppimisympäristön tulee olla fyysisesti, menetelmällisesti, materiaalisesti ja tekniseltä varustetasoltaan monipuolinen.

Nämä perusopetuksen opetussuunnitelmasta (Opetushallitus 2004) kootut ohjeet ja normit tukevat osallistavan pedagogiikan toteutumista suomalaisessa kouluympäristössä. Mikä näiden periaatteiden toteutumista koulun arjessa estää tai mahdollistaa? Pysin seuraavaksi valottamaan tätä tutkimuksessani asettamaa tehtävää tarkastelemalla Kirkonkylän koulun pedagogiikan rakentumista. Aluksi tarkastelen oppilaiden ryhmittelyä ja sen perusteita. Oppilaiden ryhmittely muodostaa erään pedagogisista kulmakivistä, sillä vuorovaikutustilanteet muovautuvat sen mukaisesti, keitä vuorovaikutustilanteisiin osallistuu. Ryhmiä muodostaminen koulussa on kompleksinen järjestelmä, joka pohjautuu osin asetuksiin ja lakiin, osin kouluyhteisön aikuisten ratkaisuihin. Näihin ratkaisuihin osallistuvat kouluyhteisön lisäksi vanhemmat ja koulun ulkopuoliset ammattilaiset, kuten perheneuvolan työntekijät, kuntoutusohjaajat, terapeutit ja lääkärit.

4.2 Oppilaiden ryhmittely ja opetusjärjestelyt

Oppilaiden ryhmittely on kiinteästi sidoksissa koulutuksen rakenteisiin niin valtakunnan, kunnan kuin koulunkin tasolla. Opetusjärjestelyt, erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhde, fyysiset tilat, oppimisen ohjaamisen menetelmät,

tapa kohdata oppilaiden moninaisuus, oppimiskäsitys, säädökset ja traditio ohjaavat oppilaiden ryhmittelyä. Tarkastelen aluksi Kirkonkylän koulun inklusioprosessia ja erityisopetuksen järjestelyjä, koska ne määrittävät oppilaat opiskelemaan erillisiin tai yhteisiin opiskeluryhmiin.

4.2.1 Opetusjärjestelyjen palapelin epäselvä kuva

Kirkonkylän koulussa kehittämisen suunta on otettu kohti inklusiivista koulua. Koulussa opiskelee noin 190 oppilasta, ja lukuvuonna 2004–2005 perusopetusryhmiä oli 11, joista kaksi ryhmää muodostui erityisluokista. Koulussa kutsutaan erityisluokkia myös pienryhmiä. Erityisluokan ja pienryhmän raja on häilyvä. Toisille oppilaille sama opetusryhmä on melko kiinteä erityisluokka ja toisille pienryhmä, jossa oppilas opiskelee joitakin tunteja viikossa. Nimitykset luovat kielellisesti mielikuvaa ryhmän toiminnan luonteesta. Millaiset opetusjärjestelyt tukevat kaikkien oppilaiden oppimista ja osallistumista? Koulussa etsitään omaa inklusiomääritelmää ja omaa tapaa järjestää osallistavaa kasvatusta ja opetusta.

Kirkonkylän koulu toimii lähikouluperiaatteella. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki asuinalueen oppilaat opiskelevat omassa lähikoulussaan. Tämä periaate toteutuu Kirkonkylän koulussa täysin ja kuntatasolla osittain. Yksikään perusopetuksen oppilas ei käy koulua oman kunnan ulkopuolella. Kunnassa ei ole erityiskoulua.

Erityisen tuen päätöksen saaneita oppilaita koulussa on enemmän kuin lähikouluperiaate edellyttää, koska pienten kyläkoulujen oppilaita on erityisen tuen tarpeen perusteella siirretty opiskelemaan Kirkonkylän kouluun⁹. Näin menetellään sen vuoksi, että Kirkonkylän koulussa on kaksi erityisluokkaa sekä koulun remontin yhteydessä rakennetut vammaisia oppilaita palvelevat tilat.

4.2.2 Kirkonkylän koulun inklusioprosessi

Kirkonkylän koulun inklusiokertomus alkaa 1990-luvun puolessa välissä. Tällöin kunnassa heräsi kysymys siitä, voisiko kunta itse vastata kaikesta perusopetuksen oppilaiden opetuksesta. Jaan koulun inklusioprosessin neljään kauden 1) segregatiivaiheeseen, 2) integraatiivaiheeseen, 3) inklusioon pyrkiväksi vaiheeksi ja 4) tilanteen uudelleenarvioinnin vaiheeseen. Tämä jaottelu kuvastaa moninaisuuden ymmärtämisen edellä esitetyn palvelujärjestelmässä paradigmanmuutoksen mukaista kehitystä, mutta sisältää samanaikaisesti yksilöllisen ja paikallisen ulottuvuuden.

Segregaation vaihe koulussa ajoittuu aikaan ennen 1990-luvun puoltaväliä. Tällöin paljon tukea tarvitsevat ja osa kehitysvammaisiksi luokitelluista oppilaita kävi koulua kotikunnan ulkopuolella, naapurikunnan erityiskoulussa. Segregaatiolla tarkoitetaan sellaista järjestelyä, jossa oppilaille tarjotaan erillistä

⁹ Kunnassa erityisen tuen päätöksen saaneita oppilaita oli 8,9 % lukuvuonna 2004–2005. Kirkonkylän koulussa erityisen tuen päätös oli tehty 10 %:lle. Valtakunnallinen prosenttiluku oli samana lukuvuonna 6,2 %.

erityisopetusta. (Moberg 2001b, 139.) Segregaatiovaiheeseen liittyy käsitys siitä, että erilaiset oppilaat tarvitsevat erilliset opetussuunnitelmat ja homogeeniset ryhmät (ks. Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 348). Muutoksen sysäyksenä segregaatiovaiheesta integraatioon olivat erään monivammaisen oppilaan vanhemmat, jotka aloitteellisella toiminnallaan saivat kunnan päättäjät perustamaan erityisluokan ja erityisluokanopettajan viran Kirkonkylän kouluun. Tällöin luovuttiin naapurikunnan erityisopetuspalvelujen käytöstä. Taustalla oli yhdenvertaisuuden ajatus: kaikilla oppilailla on oikeus opetukseen omassa lähikoulussa. Oppilaiden vanhemmat ovatkin toimineet aktiivisesti integraation ja inklusiiokehityksen puolesta (Biklen 2001).

Integraatiovaihe alkoi 1990-luvun puolessa välissä ja jatkui tämän tutkimuksen kenttätövävaiheen loppuun saakka. Vaikka opetusjärjestelyjen organisoiminen sisälsi integraatiovaiheessa joitakin segregatiivisia piirteitä, koko koulun tasolla tarkasteltuna koulua voi luonnehtia integraatiota toteuttavaksi kouluksi, joka pyrki kehittämään koulua kohti inklusiivista koulua. Segregaation piirteet liittyvät oppilaiden ryhmittelyyn kysymykseen joidenkin oppilaiden kohdalla sekä joidenkin oppilaiden runsaaseen yksilöopetukseen ja yksilöterapiaan. Tämä koskee vaikeimmin vammaisiksi luokiteltuja oppilaita. Koulua integraatiovaiheessa voi luonnehtia sellaiseksi kouluksi, jossa vallitsee lähikouluperiaate. Oppilaita ryhmitellään ominaisuuksiensa perusteella edelleen mahdollisimman homogeenisiin ryhmiin, joista esimerkkinä ovat koulun kaksi erityisluokkaa, joita kutsutaan koulussa myös pienryhmiksi.

Opetusjärjestelyiden integraatiomalli perustuu joustavan pienryhmän ideaan. Käyttöön tulevat nimitykset kotiluokka ja pienryhmä, josta integroidutaan tavallisille luokille useimmiten taito- ja taideaineiden tunneille, mutta myös muille oppitunneille oppilaan yksilöllisen lukujärjestyksen mukaan. Kotiluokka voi olla myös yleisopetuksen ryhmä, josta käsin oppilaat tulevat erityisluokkaan opiskelemaan yhden tai useamman oppiaineen tunneille. Jokainen erityisluokan oppilas integroituu joillekin oppitunneille yleisopetuksen luokkaan. Yleisopetuksen ryhmistä erityisluokassa oppilaita opiskelee jonkin aineen oppitunneilla kaikki tai osan aineen viikkotunneista. Näitä oppiaineita voivat olla englanti, matematiikka, äidinkieli tai jokin reaaliaine. Erityisluokassa oppilaiden ryhmän kokoonpano muuttuu tämän järjestelmän vuoksi jatkuvasti. Oppilaita ryhmitellään joustavasti myös erityisluokkien sisällä ja kesken.

Väyrynen (2001, 2006) on havainnut, että integraatioajatteluun sisältyy ehdollisuus. Oppilaan täytyy ikään kuin ansaita paikkansa yleisopetuksen ryhmässä, eli hänen pitää täyttää tietyt ominaisuudet päästäkseen yleisopetuksen ryhmään. Integraatiotunneille osallistuminen ei takaa oppilaan sosiaalista integraatiota. Vuorovaikutus ikätovereiden kanssa voi jäädä puuttumaan, ja osallisuus voi jäädä fyysisen integraation asteelle. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyville oppilailla on jäsenyys omassa luokkayhteisössään. Järjestelmä johtaa ryhmän pirstaloitumiseen ja hajanaisuuteen. Tarkastelen tätä ajan ja ryhmien pirstaloitumista lähemmin luvussa kuusi.

Integraatiovaihetta leimaavat erilaiset hankkeet. Tutkimukseni alkuvaiheessa Yrittäjyyskasvatuksen hanke oli koulussa saatu päätökseen, Hyvinvoin-

ti-hanke oli loppusuoralla ja uutta hanketta käynnistettiin. Opettajat kokivat koulun hankkeistumisen kaksijakoisesti: toisaalta hankkeet toivat lisätyötä, tai ne eivät koskettaneet opettajaa lainkaan, toisaalta ne toivat koululle resursseja. Yhteistä hankkeille oli, että ne eivät alun perin lähteneet liikkeelle opettajien aloitteesta. Hankkeiden tuottamat mallit tai käytänteet eivät olleet tulleet osaksi koulun arkityötä, vaan ne olivat erillisiä saarekkeita, joiden vaikuttavuutta oli vaikea arvioida.

Erityisopetuksen resurssin painotus on erityisluokkien opetuksessa, osa-aikaista erityisopetusta on koulussa vain noin puolet kunnan eri kouluja kiertävän erityisopettajan työajasta. Integraatiovaiheen tukimuotona oppilaille korostuu koulunkäyntiavustajien antama tuki, pienryhmät ja oppilashuolto.

Inklusioon pyrkivä vaihe alkoi koulussa hankkeen myötä 2000-luvun alkupuolella. Tällöin koulussa osa opettajista ja koulunkäyntiavustajista alkoi pohtia inklusioon määrittelyä ja sitä, onko oman koulun tapa järjestää opetus inklusiivista vai ei. Koulun tiedotteessa vanhemmille *inkluisio tarkoittaa jatkuvaa prosessia, jonka tavoitteena on jokaisen tasa-arvoinen osallistuminen*. Väljä määritelmä antaa mahdollisuuden monenlaisiin opetusjärjestelyihin. Inklusioon pyrkivä vaihe jakoi opettajia ulkopuolisiin ja kehittämistyössä mukanaolijoihin. Koulussa ei vallinnut yhteistä käsitystä kehittämisen suunnasta. Suuri osa koulun henkilökunnasta jäi kehittämistyön ulkopuolelle.

Oppilaita siirryttiin koulun sisällä erityisluokalta tavalliselle luokalle. Koulunkäynti voi alkaa erityisluokassa ja sitten jatkua esimerkiksi kolmannella luokalla tavallisella luokalla, vaikka erityisen tuen päätös ja HOJKS ovatkin edelleen voimassa. Tällöin tuen tarpeessa olevan oppilaan luokkasijoitusta ei määrrä fyysinen paikka, vaan tuki voidaan tuoda oppilaan luo. (Ks. Ladonlahti 2004.) Kirkonkylän koulussa on pääsääntöisesti hyviä kokemuksia oppilaiden siirtymisistä. Nämä siirtymiset on toteutettu asteittain. Jotkut oppilaat siirtyvät kokonaan tavalliselle luokalle. Ilkka ja Paavo ovat siirtyneet opiskelemaan erityisluokalta lähes kokonaan yleisopetuksen ryhmään. Paavo käy vielä englannin tunnit erityisluokassa. Tästä muutoksesta ja sopeutumisesta kertoo koulunkäyntiavustaja Kirsi.

K: Ihan hyvin, ei mitään, ensin se oli Ilkallekin vaikeaa, se mielsi erityisluokan omaksi luokakseen, se kesti kuukauden, se mietti aina että taasko pitää tuonne mennä, mutta nyt se melkein on toisin päin.

MM: Onko Ilkka saanut täältä kavereita?

K: On joo, aina välituntisikin, kun on tuolla päässä [erityisopetuksen siipi], niin tulee tänne, että kyllä niitä kavereita on.

MM: Miten Paavolla?

K: Joo, on mennä hyvin. Mä oon kysellykin siltä, että on ollu mukavaa olla täällä luokassa, on tykänny. (Kirsi, koulunkäyntiavustaja)

Booth ym. (2000) korostavat, että koulun kehittämistyötä inklusiiviseen suuntaan tulisi tarkastella eri päätöksiä ja käytäntöjä inklusiivisten periaatteitten toteutumisen kannalta. Kirkonkylän koulussa pyritään inklusiivisten käytäntöjen luomiseen, mutta samanaikaisesti tehdään päätöksiä, jotka ovat ristiriidassa osallistumisen periaatteen kanssa. Näin tapahtui Kirkonkylän koulussa, jossa oppilaiden opetusjärjestelyissä ja pedagogisessa toiminnassa ilmenneet hanka-

luudet nähtiin oppilaiden erityisistä tarpeista lähteviksi. Medikalistinen ajattelu elää käytännön ratkaisujen tasolla.

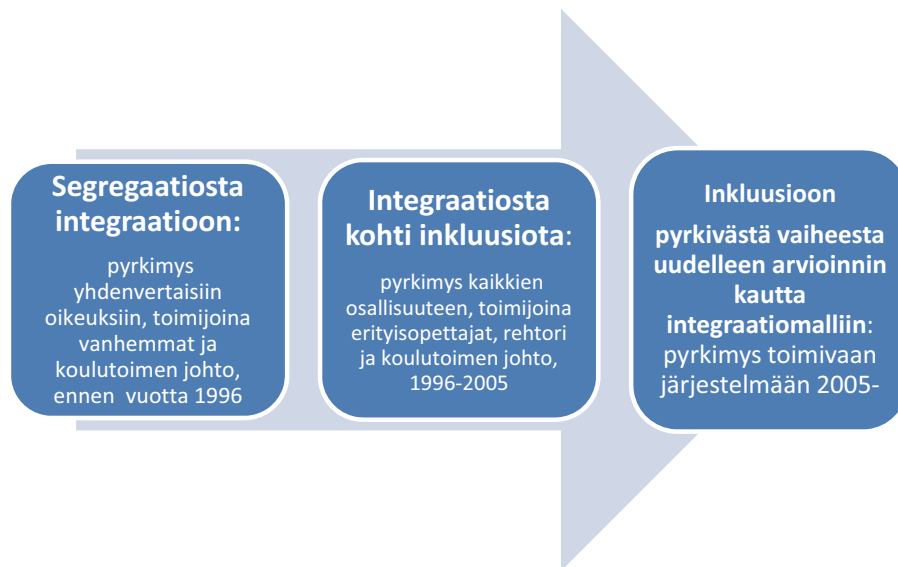
Englantilaisessa kouluympäristössä tehdyssä tutkimuksessa (Dyson ym. 2004), otoksena 500 000 oppilasta, saatiin tulokseksi, että inklusiivisuuden asteen lisääntyminen ei heikennä oppimistuloksia. Inklusiivisuuden asteella tarkoitetaan luokkaan integroitujen erityisoppilaiksi luokiteltujen oppilaiden määrää. Dysonin ym. (emt.) tutkimus osoitti, että luokan heterogeenisyydellä on vähän merkitystä verrattuna opettajan merkitykseen. Oppilaiden oppimisen tukeminen tarvitsee monipuolista asiantuntemusta, ei vain luokanopettajien ja erityisopettajien asiantuntemusta ja kokemusta, vaan myös muiden oppimista tukevien ammattilaisten osaamista. Moninaisten oppilaiden monenlaiset tarpeet tarvitsevat laaja-alaista näkemystä.

Uudelleen arvioinnin vaihetta leimaa epärointi, ja vaiheeseen liittyy koulu yhteisön pohdintaa siitä, onko aiempaa kiinteämmin erityisluokkana toimiva ryhmän muodostaminen paluuta *taaksepäin* kohti segregatiota. Tässä vaiheessa koulussa käydään arvioivia keskusteluja, joita viriää koulun epävirallisissa tilanteissa. Arvioivissa keskusteluissa tulevat esille integraatiovaiheeseen liittyvät ongelmat, kuten hajanaisuus, ryhmäyttämisen ja eriyttämisen ongelmat ja oppilaiden riittämätön tuki yleisopetuksen luokissa.

Tulkintani mukaan Kirkonkylän koulun uudelleen arvioinnin vaiheeseen heijastuu koulun pedagogisten käytäntöjen muuttumattomuus. Kun yleisopetuksen luokkien pedagogiikka ei lähtökohtaisesti muutu oppilaiden moninaisuuden lisääntyessä, johtopäätöksenä koulussa on muodostaa aiempaa kiinteämpi erityisluokka, josta oppilaat integroituvat aiempaa vähemmän yleisopetuksen ryhmiin. Näin turvataan oppilaille kiinteä ryhmä ja oppilaiden koulupäivien pirstaleisuus vähenee.

Nelivaiheisen jaottelun mukainen kehitys segregatiosta integraatioon, inklusiioon pyrkiväksi kouluksi ja uudelleen arvioinnin vaiheeseen ei tapahdu lineaarisesti. Koulussa on samanaikaisesti piirteitä eri ajattelutapojen mukaisesta toiminnasta. Kuva opetusjärjestelyistä piiryy epäselvänä ja osin epäjohton mukaisena. Kehittämistyössä puuttuu systemaattinen pyrkiminen kohti inklusiota. Päätökset tehdään usein tilannekohtaisesti, mikä johtaa ristiriitaiseen kehitykseen. Toisaalta periaatetasolla pyritään lisäämään kaikkien osallisuutta ja samalla tehdään osallisuutta vähentäviä ratkaisuja. Kirkonkylän koulun uudelleen arvioinnin vaihe muistuttaa pohjoismaista inklusiiokehitystä, jossa viime vuosina on luovuttu joistakin inklusiivisista käytännöistä. (Ks. Englund, Haug & Persson 2006.)

Tiivistän Kirkonkylän koulun inklusioprosessin vaiheet seuraavassa kuviossa.



KUVIO 13 Kirkonkylän koulun inklusioprosessi

4.2.3 Yhteiset ja erilliset ja opetusryhmät

Kirkonkylän koulussa oppilaiden opiskeluryhmät muodostuvat monin perustein ja monin eri tavoin. Jaan ryhmittelyn perusteiden tarkasteluni koskemaan oppilaiden eroja ja luokan sisäisiä ryhmiä.

Oppilaiden eroihin perustuvat ryhmät. Oppilaiden eroihin perustuvat ryhmät jaetaan Kirkonkylän koulussa kolmella tavalla: 1) oppilaiden iän, 2) oppimistaitojen ja käyttäytymisen ja 3) sukupuolen perusteella.

1) Oppilaiden iänmukainen ryhmittely

Opiskeluryhmien järjestäminen iän mukaan liittyy koulussa vuosiluokkiin sidottuun järjestelmään (ks. perusopetusasetus 1998/852 2. §). Oppivelvollisuus alkaa perusopetuslain (1998/638) 25. §:n mukaan sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta, ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. Lain mukaan oppivelvollisuus voi alkaa myös vuotta aikaisemmin ja kestää 11 vuotta, mikäli perusopetukselle säädettyjä tavoitteita ei ilmeisesti ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa.

Luokissa opiskelee lain määrittelemän järjestelmän mukaan pääasiassa samanikäisiä oppilaita. Kirkonkylän opetusjärjestelyissä pyritään pääasiassa samanikäisten ryhmiin, samanikäisten ryhmät koetaan opetuksen kannalta helpommiksi kuin eri-ikäisten ryhmät. Yleisopetuksen ryhmissä eri-ikäisiä oppilaita on pääasiassa silloin, kun ryhmässä opiskelee integroituneita oppilaita erityisluokilta.

Yhdysluokissa ja erityisluokissa murtuu iänmukainen ryhmittely.¹⁰ Kirkonkylän koulun yhdysluokat on muodostettu sen vuoksi, että perusopetusryhmien oppilasmäärät olisivat tarkoituksenmukaisia.

Lukuvuonna 2004–2005 koulussa oli kaksi yhdysluokkaa, luokat 3.–4. ja 5.–6. Yhdysluokkien luokka-asteet vaihtelevat eri lukuvuosina oppilasmäärän mukaan. Järjestely takaa sen, että oppilaiden määrä ei missään perusopetusryhmässä kasva liian suureksi. Oppilaiden valikointiin yhdysluokkaopetukseen sisältyy piiloinen tekijä, jota ei mainita virallisessa opetussuunnitelmassa. Koska eri luokka-asteilla opiskelevien oppilaiden opetus samassa ryhmässä koetaan vaikeaksi, oppilaat valitaan yhdysluokalle tiettyjen kriteerien mukaan, jotka eivät ole virallisesti ääneen lausuttuja. Tällaisia oppilaiden ominaisuuksia ovat hyvä keskittymiskyky, kyky opiskella itsenäisesti ja vähäinen yksilöllisen tuen tarve.

Johnson ym. (2000) ovat arvioineet, että eri-ikäisistä oppilaista koostuvien ryhmillä on ollut suotuisia vaikutuksia oppimisilmapiiriin. Eri-ikäisten oppilaiden ryhmissä on havaittu vähemmän kiusaamista ja aggressiivista käyttäytymistä. Käytännössä Kirkonkylän koulussa suhtautuminen eri-ikäisten oppilaiden ryhmiin on kaksijakoista. Toisaalta väliaikaisia eri-ikäisten ryhmiä suositetaan, toisaalta kovin eri-ikäisten pysyvien ryhmien katsotaan vaikeuttavan oppimistilanteita ja lisäävän opettajan suunnittelutyötä.

Yhdysluokkien lisäksi erityisluokissa ja niissä luokissa, joihin integroituu osaksi oppitunneiksi erityisluokkien oppilaita opiskelevat eri-ikäiset oppilaat yhdessä. Osa 11-vuotista oppivelvollisuutta suorittavista oppilaista opiskelee alakoulun erityisluokassa oppivelvollisuutensa loppuun saakka, koska kunnassa ei ole yläluokkien pienryhmää. Integroituminen erityisluokasta yleisopetuksen luokkiin ei aina noudata samanikäisyyden periaatetta, pikemminkin perusteena on usein kehityksellinen eikä kronologinen ikä. Viidesluokkalainen erityisluokan oppilas saattaa integroitua toisen luokan käsityötunnille useamman vuoden ajan. Tästä syntyy opetussuunnitelmallisesti pulmallinen tilanne käytännössä, vaikka oppilaalla olisikin HOJKS. Ryhmän kulttuuri voi heijastaa pienten koululaisten kulttuuria. Tällainen tilanne ei kunnioita oppilaan kasvua ja saattaa synnyttää identiteetti-ongelmia.

2) *Oppimistaitoihin ja käyttäytymiseen liittyvä ryhmittely*

Oppilaita ryhmitellään koulussa taitojen tai käyttäytymisen perusteella. Ryhmien pysyvyys vaihtelee väliaikaisesta melko pysyvään.

Koulun kahdessa erityisluokassa opiskelee 20 oppilasta. He opiskelevat vaihtelevissa pienryhmissä, ja jokaisella on oma yksilöllinen lukujärjestyksensä. Koska erityisluokat toimivat niin sanotun joustavan pienryhmän periaatteella, oppilaiden ryhmittely on joustavaa erityisluokkien sisällä, niiden kesken ja suhteessa yleisopetuksen luokkiin.

¹⁰ ”Jos opetuksen tarkoituksenmukainen järjestäminen sitä edellyttää, eri vuosiluokkien sekä esi- ja lisäopetuksen oppilaita voidaan kuitenkin opettaa samassa opetusryhmässä tai antaa opetusta yhdessä muun koulun tai oppilaitoksen oppilaiden kanssa” (Perusopetusasetus 852/1998 2. §).

Osa-aikainen erityisopetus järjestetään koulussa pienryhmäopetuksena, puheopetus pääsääntöisesti yksilöopetuksena. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa oppilaat saavat puheopetusta, harjoittelevat luki-taitoja sekä saavat ohjausta matematiikan oppimisvaikeuksissa.

Oppilaat valikoituvat erityisluokille eri tavoin. Kaikki oppilaat ovat olleet tutkimuksissa joko perheneuvolassa tai sairaalassa. Tutkivien tahojen lausunnoilla on keskeinen merkitys oppilaan luokkasijoittelussa.

3) Sukupuolen mukaan ryhmittely

Tehdään niin, että tytöt menee toisen pöydän ääreen, pojat jää tähän.
(Marianne, erityisopettaja)

Pekka, jaa sinä nämä paperit, Timo sakset. Jussi, tässä nämä liimapuikot, jaatko kaikille.
(Teija, luokanopettaja)

Oppilaita ryhmitellään koulussa sukupuolen mukaan väliaikaisesti opiskeluryhmiin ja erilaiseen toimintaan sukupuolen mukaan. Liikuntatunnit pidetään kolmannelta luokalta lähtien pääsääntöisesti erikseen tytöille ja pojille. Käsityöryhmät valinnaisuudesta huolimatta ovat sidoksissa sukupuoleen. Havaintojeni mukaan 5.–6.-luokkien käsityötunneilla opiskelee lähinnä samaa sukupuolta olevia oppilaita. Näiden oppiaineittain tapahtuvien sukupuolittuneiden oppimistilanteitten rinnalla tytöt ja pojat saattavat toimia omissa ryhmissään opettajan tai avustajan ohjauksesta.

Henna kiinnittää huomiota poikien ja tyttöjen eriytyneeseen kulttuuriin.

H: (...) niillä oli kauheen vaikea toimia tyttö-poika-ryhmissä, että tytöt oli tehnyt paljon asioita keskenään ja pojat keskenään. Ruokailussa istuttiin omissa pöydissä. Mä jouduin kaikki istumajärjestykset ja ryhmätyöt ja parityöt määräämään melkeen koko syksyn, että ne oppi siihen, että tyttö ja poika voivat työskennellä ihan luonnollisesti yhdessä ja istua vierekkäin.

(...)

MM: Mikähän siinä on takana, miksi näin?

H: Niin, mä kysyin että ootteko te aikasemmin tehnyt näin ja sitte oppilaat aina tietenkin väittää, voi olla oppilaiden huijausta, että me ollaan aina ennen saatu olla. Pojat on ryhmissä ja tytöt on ryhmissä ja istutaan ruokailussa kuinka me halutaan. Mä uskon kyllä, että muutkin opettajat on koittanu rikkoa sitä rajaa. Kyllä nää nyt on aika hyvin sen oppinu, eikä ne enää kiinnitä siihen ees paljon huomiota.

(Henna, luokanopettaja)

Opettaja on omalla johdonmukaisella toiminnallaan pystynyt kääntämään tyttöjen ja poikien väliset yhteistyösuhteet aiempaa luontevimmiksi.

Neljäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien välit ovat ongelmalliset.

S: (...) se konkretisoituu nyt se ero, että poikien maailma on jotain niin eriä, kun mitä se tyttöjen maailma. Sitä pitää peilata koko ajan, että hetkinen, että miten tää sama juttu pojille menee läpi.(...) vaikka toki ennenki on ollu niin, että on tytöt ja pojat, mutta ne on ollu tasasempia ne ryhmät, että nyt kun se on niin poikavaltainen kuitenkin, niin se ehkä korostuu.

(Sirkka, opettaja)

Sirkka jatkaa luokkansa kuvaamista valottamalla sen historiaa. Päiväkodissa alkanut tyttöjen ja poikien eriseuraisuus elää vielä koulussakin vuosien jälkeen. Ryhmän sisäinen dynamiikka on vakiintunut tietynlaiseksi.

S: Tytöt ja pojat on kun akunnavat. Ne ei tahdo sietää toisiansa. Että se on sellanen, ilmeisesti ollu päiväkodista asti niin, että tällä porukalla ei tytöt ja pojat tuu toimeen keskenään.

MM: Miten se ilmenee?

S: Se on sitä toistensa buuamista ja alasampumista ja sellasta, että mä en kestä olla sun kanssa. Et kyllähän se sellasta sanallista on. Toisaalta mä oon kyllä näkevinäni myös sitä normaalia, tuohon ikävaiheeseen kuuluvaa.

(Sirkka, opettaja)

Luokan sisäiset ryhmät. Luokan sisällä käytetyt ryhmät ovat tilapäisiä. Oppilaita voidaan jakaa heterogeenisiin tai homogeenisiin ryhmiin. Yleisopetuksen luokissa osa opettajista käyttää joustavan ryhmittelyn periaatetta. Yksintyöskentelyn jälkeen yleisin työskentelytapa on parityö, jossa oppilaat lukevat pareittain, tekevät tehtäviä pareittain tai englannin tunnilla harjoittelevat pareittain esimerkiksi keskustelutilanteita. Parin valitsemisen käytännöt vaihtelevat. Oppilaat ohjautuvat työskentelemään pareittain joko opettajan määräyksestä tai vapaavalintaisesti.

Samoin ryhmätoissa käytetään sekä opettajan valitsemia että oppilaiden vapaavalintaisia ryhmiä. Pollard (2005, 239–240) esittää erilaisia mahdollisuuksia jakaa oppitunnilla oppilaita ryhmiin. Tehtäväryhmissä (*task groups*) oppilaat työskentelevät yhdessä jonkin tietyn tehtävän tai oppimistavoitteen parissa. Opetusryhmät (*teaching groups*) ovat ryhmiä, joita opettaja opettaa yhdessä. Tällainen ryhmä voi olla paljon ohjausta tarvitseva. Se voidaan muodostaa esimerkiksi jonkin ongelmanratkaisutehtävän vuoksi. Pöytäryhmät (*seating groups*) muodostuvat siten, että muutama oppilas sijoitetaan saman pöydän ääreen istumaan. He voivat työskennellä sekä itsenäisesti että yhdessä. Yhteistoiminnalliset ryhmät (*collaborative groups*) tuottavat yhteisen tavoitteen pohjalta esimerkiksi jonkin tuotoksen. Homogeenisista ryhmistä esimerkkinä voi esittää alkuopetuksessa hyvin toimivat lukuryhmät, jotka on muodostettu lukemisen taitojen mukaan.

Useimmiten kuitenkin opettaja valitsee ryhmän, joista tavallisimpia ovat kolmen neljän oppilaan ryhmät. Ryhmät ovat joko heterogeenisiä tai homogeenisiä. Opettajat suosivat ryhmien muodostamisessa selkeästi heterogeenisiä pienryhmiä. Samansuuntaisen havainnon tekivät Kaikkonen ja Kohonen (1999, 93): opettajat pyrkivät heterogeenisiin ryhmiin ja myös määräämään ryhmien kokoonpanon. He pohtivat tämän menettelytavan johtavan yhteistoiminnan oppimisen kannalta ongelmalliseen tilanteeseen. Mikäli opettajat ohjaavat jatkuvasti oppilaat ryhmiin, oppilaat eivät opi ryhmädynamiikkaa.

Käytännön toteutuksissa eri oppilaita on ryhmitelty joustavasti eri perustein. Eräs ryhmittelyn tapa on oppilaiden jakaminen oppimistyylien mukaisiin ryhmiin. Erilaiset oppimistyyliä huomioivan pedagogiikan käytöstä esimerkin tarjoaa erityisluokan ja yleisopetuksen luokkien yhdistäminen Kuopion Pirtin koulussa. (Ks. Rimpiläinen & Bruun 2007.) Oppimistyylien mukaiset ryhmät pysyvinä opiskeluryhminä voivat sisältää piiloisena homogeenisen tasoryhmä-

ajattelun. Pysyvänä ratkaisuna opiskelu oppimistyylin mukaisessa ryhmässä voi toimia oppilaita erottelevana tekijänä.

Opettajat painottavat ryhmien muodostamisen tärkeyttä työskentelyn onnistumisen kannalta. Oppilaantuntemus on ryhmien muodostamisen ydin. Tätä kuvaa Henna haastattelussa.

H: (...) ryhmätoita, niin että oppilaat on jaettu neljään viiteen ryhmään ja kaikille oma aihe ja jakakaa tehtävät, niin semmosia mä annan tosi vähän. Yleensä mä jaotellen jo tarkemmin, että ketkä tekee mitäkin. Että ei aina ne aktiivisimmat ja ahkerimmat tee sitä kovinta työtä, vaan mä oon tehtävät antanu siinä ryhmissäki jo valmiiks, niin että kaikilla ois suunnilleen tasanen tehtävä. Sitte on sellasia ryhmiä, joissa nämä hiljsemmat ja vähän hitaammat oppilaat pääsee enemmän näkyviin, et kyllä siinäkin pitää miettiä aika tarkkaan, että mihin ryhmiin heidät laittaa. Että he ei sitte jää näiden räiskyvien persoonien varjoon, jotka tekee kaiken.
(Henna, luokanopettaja)

Boothin, Ainscowin ja Dysonin (1998, 208–215) havainnot oppilaiden ryhmitte-lystä englantilaisessa kouluympäristössä ovat samantapaista kuin Kirkonkylän koulun tapa ryhmitellä oppilaita. Ryhmiä muodostetaan tutkijoiden mukaan iän, käyttäytymisen, oppilaan saavutusten, oppilaan mielenkiinnon ja harrastu-neisuuden tai erityisen tuen tarpeen ja vammaisuuden mukaan

Keskimääräinen luokkakoko Kirkonkylän koulussa on 20 oppilasta perus-opetusryhmässä, erityisluokilla opiskeli yhteensä 20 oppilasta kahdessa luokas-sa. Yleisopetuksen luokkakoot vaihtelivat 14:n ja 25:n välillä. Alkuopetuksen luokissa ryhmäkoko oli alle 20 oppilasta. Koulun oppilaiden opiskeluryhmän koko vaihtelee perusopetusryhmän koon, oppiaineen ja tuen perustella koulu-päivän aikana. Kirkonkylän koulussa saman koulupäivän aikana oppilas voi saada yksilöopetusta ja tai osallistua yli 20 oppilaan ryhmään.

Uuden lukuvuoden työn suunnittelussa rehtorin työn haasteena on tarkoi-tuksenmukaisten ryhmien muodostaminen. Oppilasryhmän koko pysyy koh-tuullisena silloin, kun luokalla opiskelee pidennettyä oppivelvollisuutta suorita-tava oppilas. Tähän viittaa rehtori haastattelussa.

R: Mä lähinnä pelkään kahta tilannetta. Mä pelkään ton neljännen luokan tilannetta ja sit tokaluokan tilannetta, kun tokas luokas olis kolmekymmentäkolme, jos kaikki pantais yhteen ja tuolla [viittaus kunnan päättäjiin] sitten joku keksii, että se on ihan sopivan kokoinen luokka. Onneksi mä voin vedota vähän lakipykäliin siinä, että jos siinä on ykskin 11-oppivuoden oppilas, joka on integroitu luokkaan, niin siinä ei saa olla yli kahtakymmentä.

MM: Että se laki tulee siinä tueksi.

R: Niin, että se on siinä se hyvä puoli.
(rehtori)

Koulussa pyritään muodostamaan resurssien puitteissa mahdollisimman pieniä opetusryhmiä. Kirkonkylän koulun opettajat pitävät opetusryhmän pienuutta tärkeänä tekijänä, jotta erilaiset oppijat voidaan ottaa huomioon. Tutkimustu-lokset oppimistulosten ja ryhmän koon yhteydestä eivät ole yksiselitteisiä. (Korkeakoski 2008.) Opetusryhmän koon merkityksestä on niukasti suomalaista tutkimustietoa. Blatchford ym. (2007) toteavat tutkimuksessaan, ettei pienem-missä opetusryhmissä ollut opetuksen laadussa eroja suurempiin ryhmiin

verrattuna.

Sarason (1996) väittää opettajilla olevan epärealistinen kuva luokkakoon rajoittamisen mahdollisuudesta. Hän kirjoittaa, että opettajilla on fantasia pienistä opetusryhmistä. Päteviä opettajia ei kuitenkaan riitä. Sarasonin näkemykset perustuvat amerikkalaiseen yhteiskunnan tilanteeseen. Kuitenkin opettajakoulutuksen saaneiden opettajien puute näkyy myös Kirkonkylän koulussa. Oleellista lienee opetusryhmän koon rinnalla tarkastella sitä, mitä ja miten opetus luokissa organisoidaan ja millaista pedagogista kulttuuria toiminta heijastaa. Kirkonkylän koulun opetusryhmien kokoa voitaneen pitää kohtuullisena.

4.3 Koulun pedagogiset valinnat

Ainutkertaisuus pedagogisessa toiminnassa liittyy oppiaineeseen, opettajan tapaan toimia, ryhmään, tilannetekijöihin, tunteisiin, oppilaaseen ja monitasoiseen vuorovaikutusprosessiin. Pedagogisten tilanteiden ainutkertaisesta luonteesta huolimatta pyrin seuraavassa ryhmittelemään Kirkonkylän koulun pedagogisia lähestymistapoja. Luonteenomainen piirre koulupedagogiikassa on opettajan tasapainoilu eri tekijöiden välillä ja valintojen tilannekohtaisuus. Opettaja joutuu nopeasti reagoimaan muuttuviin tilanteisiin. Opettaja tekee jatkuvasti rajankäyntiä tiedostettujen ja tiedostamattomien uskomustensa ja pedagogisten periaatteidensa varassa monikontekstisissä vuorovaikutustilanteissa.

Kirkonkylän koulun pedagogiikka muotoutuu moninaiseksi kirjoksi erilaisia pedagogisia lähestymistapoja ja sitä leimaa käytäntöorientoituneisuus. Oppiaineiden sisällöt ja luonne, oppikirjat, opettajan toiminta sekä opettajan ja oppilaan/oppilasryhmän välinen vuorovaikutus määrittävät koulun pedagogiikkaa. Opetusmenetelmien ja työtapojen valintoja ohjaavat oppiaineen luonne ja traditiot. Esimerkiksi liikunnan tai kuvaamataidon tunneilla vallitseva työtapo on oppilaan oma toiminta ja tekeminen. Reaaliaineiden ja matematiikan tunneilla korostuvat opettajan puhe, oppikirjakeskeisyys ja yksilötyöskentely.

Kansasen ym. (2000) mukaan opettaja joutuu työssään jatkuvien, toistuvien pedagogisten päätöksenteojen, valintojen, ratkaisujen ja ennalta arvaattomien tapahtumien johtajaksi tai tilannekohtaisen päätöksenteon organisoidjaksi. Opettaja nojaa joko tiedostamattaan tai tiedostaen omaan näkemykseensä oppimisesta, uskomuksiinsa tai pedagogiseen ajatteluunsa. Kirkonkylän koulun luokkatilanteissa voi nähdä opettajan toiminnassa samansuuntaisia piirteitä.

Luokkahuonehavaintojen mukaan opettajien pedagogiset ratkaisut vaihtelevat, eikä yhtenäistä pedagogista linjaa voi havaita koulun sisällä tai opettajakohtaisesti. Sama opettaja voi eri ryhmissä toteuttaa erilaista pedagogiikkaa. Opettajan haastattelussa esittämä oppimiskäsitys ei sellaisenaan käänny kategorisesti pedagogiseksi käytännöksi opetustilanteisiin. Yhteistoiminnallisuutta puheessa korostava opettaja voi käytännössä toimia pääasiassa opettajakeskeisesti, ja yksilöllistä työskentelyä painottava opettajan oppitunneilla voi nähdä yhteistoiminnallisuuden piirteitä. Kuitenkin toiminta etenee luokissa useimmi-

ten opettajakeskeisesti, vaikka opettajille periaatteessa on tärkeää monipuolisten menetelmien käyttö. Tätä valottaa haastattelussa Katja.

MM: Miten sä ajattelet itseäsi opettajana? Kerrotko näistä lähiviikoista, miten olette luokassa toimineet?

K: Tiedostan olevani, tai meen helposti opettajajohtoiseen, mutta mulla on unelma siitä, että oppilaat tekis itte töitä, ettei mun tarvis muuta kun vähän seurata sitä, mä oon ollu joskus montessoriluokassa. Tykkäsin siitä ja mä näin paljon kivoja ideoita, jonkunlaisia ryhmitöitä nyt tehdään joka päivä jotain, eilen aamuna ja viimeksi tänä aamuna. Ei liittynyt mihinkään oppiaineeseen.

(Katja, luokanopettaja)

Tarkastelen seuraavassa alaluvussa tyypillisten vuorovaikutustilanteiden muotoutumista Kirkonkylän koulussa.

4.3.1 Kysyminen, vastaaminen ja tehtävien tekeminen luokahuoneessa

Oppitunneilla oppilaiden osallistumisen aste vaihtelee oppiaine-, opettaja- ja oppilaskohtaisesti. Taito- ja taideaineet perustuvat oppilaiden omalle tekemiselle. Näillä oppitunneilla kaikkien oppilaiden osallistumisen aste on korkeampi kuin muiden oppiaineiden tunneilla. Taito- ja taideaineissa oppiaineiden ominaisluonne ja opetussuunnitelma suosivat toiminnallisia menetelmiä, mikä muuttaa perinteistä opettajakeskeisen vuorovaikutuksen luonnetta.

Vepsäläinen (2007, 176–177) painottaa opettajan merkitystä vuorovaikutuksen johtajana luokassa. Opettaja tukeutuu tilanearvioonsa, oppilaantuntemukseensa ja oppimiskäsitykseensä tässä johtajuudessa. Opettaja toimii myös vuorovaikutuksen mallina oppilaille, jonka tiedostaminen on opettajalle tärkeää. Vepsäläinen (emt.) puhuu myös oppilaiden ja opettajan keskinäisestä vuorovaikutussopimuksesta, joka uusitaan oppitunneittain. Opettajan ja oppilaan roolit etsivät omat paikkansa yhä uudelleen.

Koululuokkien vuorovaikutusta on tarkasteltu monesta eri lähtökohdasta. Eräs lähtökohta on luokassa tuotetun puheen analysointi. Luokahuoneen vuorovaikutusta on tutkinut Leiwo (1987) tutkimusryhmineen ja havainnut, että opettajan puhe hallitsee luokahuoneen tilaa. Opettaja käytti 4/5 puhumiseen käytetystä ajasta. Oppilaiden vastaukset kysymyksiin olivat muutaman sanan mittaisia. Tästä Leiwon tutkimuksesta on kulunut yli 20 vuotta, mutta havaintojeni mukaan luokahuonevuorovaikutus ei ainakaan oleellisesti poikkea Leiwon tutkimuksesta. Edellä kuvattu yhteistoiminnallisten työtapojen käyttö lisää oppilaiden puhumisen mahdollisuutta ja määrää oppimistilanteissa huomattavasti. Peräkkäisten puheenvuorojen sijasta luokassa kuuluu rinnakkaista puhetta. (Saloviita 2006a, 46.)

Luokahuonevuorovaikutuksen tarkastelun jaan kahteen osaan. Ensiksi tarkastelen vuorovaikutusta, jota oli eniten havaittavissa oppitunneilla. Toiseksi käsittelen vuorovaikutusta, jota havaitsin vähän. Tämä vuorovaikutuksen tarkastelu rajoittuu koskemaan lähinnä niin kutsuttujen akateemisten oppiaineiden oppitunteja.

Kysyminen, vastaaminen ja tehtävien tekeminen. Opettajat esittävät kysymyksiä luokkahuoneessa useammin kuin oppilaat. Opettajat kysyvät paljon ja oppilaat vastaavat yleensä pyytämällä puheenvuoron viittaamalla. Kyselevä opetus on varsin yleinen tapa lähestyä oppitunnin aihetta. Opettaja kysyy mm. oppilaiden kokemuksia, hän esittää tilannetta eteenpäin vieviä kysymyksiä, aiemmin opitun muistamista vaativia kysymyksiä, vastauksia oppimistehtäviin, kotitehtävien vastauksia, käytännön asioita ja ongelman pohtimista vaativia kysymyksiä. Kysymyksen avulla opettaja voi liittää aiheen oppilaiden elettyyn elämään, ja opetus sisältää näin autenttisen oppimisen piirteitä.

Jotkut opettajat ohjaavat prosessikysymyksillä oppilaan itsenäisen työn aikana yksittäisiä oppilaita tehtävien etenemisessä. Ohjaavia prosessikysymyksiä ovat oppilaan omaa ajattelua tukevat kysymykset, kuten *"Miten päädyit tulokseen?"*, *"Mitä huomaat, kun vertaat näitä kahta toisiinsa?"*. Tomlinson ja McTighe (2006, 110–116) painottavatkin oppimista tukevien kysymysten merkitystä eriyttävässä opetuksessa. He esittävät käytännöllisiä periaatteita oleellisten kysymysten esittämiseen. Kysymyksiä kannattaa esittää *"vähän on enemmän"* -periaatteella. Hyvä kysymys itsessään johtaa uusiin kysymyksiin. Oppilaita tulisi auttaa tekemään kysymyksistä henkilökohtaisia esimerkiksi oppilaiden omien esimerkkien ja tarinoiden avulla. On myös hyvä varmistaa, että oppilaat todella ovat ymmärtäneet kysymykseen liittyvän sanaston. Luokkahuoneen seinälle voi visualisoida oleellisia kysymyksiä, ja opettaja voi käyttää oppilaiden ajattelua kehittäviä kysymysstrategioita. UNESCO (2004a, 57–58) korostaa monentasoisten kysymysten ja kysymysten esittämisen tavan merkitystä eriyttävässä opetuksessa.

Oppilaiden omaaloitteiset kysymykset liittyvät useimmiten työskentelyn tai oppitunnin etenemisen vaikeuksiin tai puutteelliseen ohjeiden ymmärtämiseen, *mitä pitää tehdä, mikä se oli, mikä sivu, tääkö*.

Vastaamistapana alkuopetuksen luokissa viittaaminen on yleisempää ja innokkaampaa kuin ylemmillä luokilla. Viittaamisen ja puheenvuoron saamiseen opettajalta sisältyy oppilaalle oman puheenvuoron odottamisen vaatimus. Tämä vastaamisvuoron odottaminen on joillekin oppilaille vaikea tehtävä. Vastaaminen ennen puheenvuoron saamista opettajalta on yleistä. Yleisempää huutelu tai välittömästi vastaaminen on alemmilla luokilla. Opettaja toimii näissä tilanteissa kolmella eri tavalla. Hän jättää ääneen lausutun vastauksen huomiotta ja kysyy toiselta oppilalta, joka viittaa. Toiseksi opettaja saattaa hyväksyä vastauksen, mutta vaatii oppilasta viittamaan ja toistamaan vastauksen, ja kolmanneksi hyväksyy vastauksen, vaikka viittaamista ei ole tapahtunut, mutta huomauttaa samalla viittaamisen tarpeellisuudesta. Ylemmillä luokilla ilman puheenvuoron saamista oppilas saattaa haastaa opettajan tai hakea kavereiden huomiota. Tällaisen vastauksen opettaja jättää useimmiten huomiotta.

Opettaja pyrkii rohkaisemaan arkaa puhujaa. Lasse on opettajan aktiivisena rohkennut puhumaan isossa luokassa, kun hän on aiemmin kommunikoinut vain erityisluokassa. Opettaja iloitsee Lassen edistymisestä.

(...) että mä oon siitä ilonen, että Lasse, se ei koko alkuvuodesta koskaan kommentoinu mitään, ja nyt kun mä oon siltä ruvennut kyselemään enemmän, niin nyt se on rohennut itekin viittaamaan ja kommentoimaan eri asioista. (...)rohkenee siellä isossa luokassa puhumaan ja kertomaan omia mielipiteitään, se on tosi tärkeä.
(Suvi, luokanopettaja)

Kysymyksiin opettaja etsii useimmiten niin sanottua oikeaa vastausta. Oppimisessa käytetään vielä varsin vähän mahdollisuutta tutkia erilaisia vastauksia ja niihin johtaneita ajattelumalleja. Oikeiden vastausten pedagogiikka voi johtaa yksilotteiseen ajatteluun. Kysymisen ja vastaamisen ohella toinen tärkeä toiminnan muoto oppitunnilla on tehtävien tekeminen.

Oppitunneilla tehdään paljon tehtäviä. Tehtävät ovat yleensä oppikirjassa tai siihen liittyvässä työkirjassa. Tehtävien tekemistä hallitsee valmis oppimateriaali. Suurimmaksi osaksi tehtävät tehdään yksilöllisesti, mutta joskus tehtäviä tehdään pareittain, harvemmin ryhmissä. Pääsääntöisesti reaaliaineiden tunneilla tehtävät ovat kynä-paperitehtäviä, joita tehdään hiljaisesti työskennellen.

Tehtävänannon yhteydessä ei Joutsenon (2007, 187) mukaan jää tilaa oppilaiden ongelmille, sillä kun opettaja selittää tehtävää, oppilaan kannattaa kuunnella. Havaintoni tukevat Joutsenon huomioita. Tehtävänannon jälkeen ohjeet jäävät joillekin oppilaille epäselviksi ymmärtämisen vaikeuksien vuoksi. Oppilas voi pyytää opettajaa toistamaan ohjeet, hän saattaa piilotella ymmärtämättömyyttään tai etsiä korviketoimintoja. Havaitsin myös, että oppilaille annettavat tehtävät sisälsivät harvoin valinnan mahdollisuuksia tai oppijalähittäisiä elementtejä. Valinnan mahdollisuus koski useimmiten tehtävien määrää. Oppimistehtävien sisällöt sen sijaan olivat opettaja- tai oppikirjakeskeisiä. Lähökohtana olivat harvoin oppilaiden aloitteet tai mielenkiinnon kohteet. Oppikirja- tai opettajakeskeisyys murtui taito- ja taideaineiden tunneilla ja sellaisissa toiminnallisissa tehtävissä, jotka liittyivät pikemminkin opetussuunnitelman kokonaisaihepiireihin kuin yksittäisen oppiaineen opiskeluun.

Oppilaat pyytävät apua yleisimmin viittaamalla, välillä luokasta kuuluu oppilaiden pyyntöjä: *ope, opettaja, hei, mä en osaa*. Opettaja kiertää luokassa pulpettirivistöjen välissä auttaen ja neuvoen oppilaita tehtävissä. Ajoittain oppilaat pyytävät apua vierustoverilta. Sisällöllisesti työkirjatehtävät sisältävät paljon tehtäviä, joihin haetaan oikea vastaus oppikirjasta. Mikäli oppikirjasta ei löydy lähes suoraan vastausta työkirjan tehtäväkysymyksiin, oppilaat hämmentyvät ja kokevat tehtävän vaikeaksi. Kuorelahti ja Vehkakoski (2009, 95) havaitsivat myös tehtävien tekemisen korostuneen aseman oppituntityöskentelyssä. Tällöin oppikirjan valinnasta tulee tärkeä tekijä opetustapojen säätelijänä ja opetussisältöjen muokkaajana.

Keskustelu, oppilaiden aloitteet ja yhteinen tekeminen. Opettajat käyvät usein kasvatuksellisia ohjaavia keskusteluja oppilaiden kanssa. Näitä keskusteluja käydään yksittäisten oppilaiden, oppilasryhmien ja koko luokan kanssa. Useimmiten keskustelun juuret ovat aiemmin tapahtuneessa oppilaiden keskinäisessä ei-toivotussa vuorovaikutuksessa tai koulun sääntöjen rikkomisessa. Näitä keskusteluja käydään useimmiten oppituntien alussa tai niiden jälkeen, mutta myös oppituntien aikana. Oppitunneilla esiintyy oppimisen tavoitteiden vastaista ei-toivottua vuorovaikutusta, jolla tarkoitan tässä yhteydessä erilaista

oppilaiden keskinäistä oppitunnin aihepiiriin liittymätöntä kommunikointia, kuten keskustelua opettajan puhuessa tai hiljaisen työskentelyn aikana. Tarkastelen työrauhaan liittyviä kysymyksiä lähemmin luvussa viisi.

Vastavuoroisia opettajan ja luokkayhteisön tai oppilaiden keskinäisiä keskustelutilanteita oppitunneilla esiintyy vähän Kirkonkylän koulussa. Keskustelut olivat pääosin opettajan ohjaamia, ja ne syntyivät lähinnä kasvatustilanteissa, esimerkiksi välituntitapahtumien selvittelyssä. Aebli (1996) ja Uusikylä & Atjonen (2005, 126) tähdentävät, ettei opetuskeskustelu ole opettajajohtoista kyselyä, vaan aloitteiden tulisi olla enimmäkseen oppilailta. Kaikki keskustelu ei kuitenkaan ole dialogia. Englannin tunnit poikkesivat useimmista oppitunneista siinä, että keskustelu ja sen harjoittelu pareittain tai ryhmässä kuuluu pääsääntöisesti oppitunnin ohjelmaan. Nämä tilanteet eivät kuitenkaan olleet varsinaista dialogia, vaan usein valmiiksi annettujen keskustelutilanteiden harjoittelua.

Oppilaat tekevät jonkin verran spontaaneja aloitteita liittyen tunnin kulkuun, läksyjen määrään, välitunnille tai ruokailuun lähtöön. Opettajat eivät varsinaisesti houkuttele oppilaita aloitteellisiksi, vaan pääosin opettaja on suunnitellut tunnin kulun ja oppilaat toimivat tämän suunnitelman mukaan. Oppilaiden aloitteet eivät useinkaan liity itse oppitunnin aiheeseen. Rasku-Puttonen (2006, 120) havaitsi, että oppilaiden ja opettajan vuorovaikutussuhteissa oppilaiden osallisuutta voidaan luoda, rajata tai edistää. Inklusiopedagogiikassa oppijälähtöisyys merkitsee oppilaiden omien aloitteiden huomiointia oppimistilanteissa.

Yhteinen tekeminen luo vastavuoroisia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kesken. Kirkonkylän koulussa yhteisen tekemisen tilanteet syntyvät jonkin verran oppitunneilla, mutta ennen kaikkea perinteisten luokkahuonetuntien ulkopuolella. Oppilaiden yhteisen tekemisen tilanteita, joissa murtuvat perusopetusryhmien rajat, ovat ohjelman harjoittelut juhliin ja luokkarajat ylittävät yhteiset projektit. Henna kuvaa oman luokkansa ohjelmaharjoituksia seuraavasti:

H: (...) ne ei-liikunnalliset ja liikunnalliset teki niin loistavia pyramideja ja ne oli niin onnessaan kaikki, nekin jotka ei välttämättä niin kauheesti liikunnasta pidä. Kun ne teki niitä pyramideja naama punasena tuolla luokassa, pulpetit sivuilla, että jokaine tykkäs ja nautti liikunnasta. Ne ootti niiden harjotustuntia enemmän kun draamatunteja, jotka on niiden mielestä kauheen kivoja. Kaikki joululomaa edeltävät viikot kun harjoteltiin. Oli sellanen positiivinen kokemus, että kaikilla oli mukavaa ja kaikki tykkäs.
(Henna, luokanopettaja)

Yhteinen ohjelmaharjoittelu tuotti yhteistä iloa Hennan luokkaan. Tämä yhteinen kokemus vahvistaa ja kiinteyttää luokkayhteisöä.

4.3.2 Pedagogiset strategiat ohjaavat oppimista

Vaikka opettajia ei voi tyypitellä yksinomaan jonkin pedagogisen lähestymistavan mukaan toimiviksi, yksittäisten opettajien työssä voi havaita erilaisia painotuksia. Opettaja valitsee usein sellaisen pedagogisen tai kasvatuksellisen intervention, minkä hän on kokemuksensa kautta havainnut tietyssä tilanteessa toimivaksi. Opettajat eivät keskustele tai pohdi juurikaan sitä, minkä oppimis-

teoreettisen näkemyksen mukaisesti he toimivat opetustilanteissa. Interventiot ja ratkaisut voivat edustaa behavioristista, kognitiivista tai konstruktivistista oppimiskäsitystä. Eri pedagogiset lähestymistavat kietoutuvat toisiinsa.

Olen jakanut koulun pedagogiset lähestymistavat neljään pääryhmään:

1) selviytymisen strategia, 2) yksilöllistävä strategia, 3) osallistava strategia ja 4) piiloinen strategia. Monien opettajien työskentelyssä voi havaita piirteitä kaikista näistä neljästä lähestymistavasta. Seuraavaksi valotan lähemmin näitä strategioita.

Selviytymisen strategia. Selviytymisen strategiassa oleelliseksi asiaksi muodostuu oppitunnin pitäminen ja siitä selviytyminen.

Se on tämä selviämisen strategia tässä.
(Irma, luokanopettaja)

Opettajan työksi muodostuu oppitunnin läpivieminen ja oppitunnin kulun etenemisestä huolehtiminen. Opettajalta kuluu paljon energiaa ryhmän hallintaan, ja oppilaat haastavat helposti opettajan auktoriteetin. Sosiaalisesta kontrollista tai sen puutteesta tulee helposti oppitunnin kulkua hallitseva asia. Pedagogisia valintoja ohjaa pyrkimys pitää yllä työrauhaa.

(...) mulla on vaan, että mä selviän niistä tunteista, sitten mä saan siellä pysymään jollakin lailla sen homman hanskassa, kun siellä on niitä tosi vaikeita.
(Irma, luokanopettaja)

Selviytymisen strategian käyttöä lisäävät opettajien sijaisuustilanteet ja luokanopettajalle vieraan ryhmän opettaminen. Luokanopettaja ei aina koe selviävänä heterogeenisen ryhmän opettamisesta niillä pedagogisilla käytännöillä, jotka hänellä on hallussaan ja käytössään. Opetus kohdennetaan ”keskimääräiselle” oppilaalle. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen jää usein avustajan tehtäväksi. Opettajan työstään selviytymisen strategioita on kasvatussosiologisessa tutkimuksessa tuotu esille jo 1960-luvulta lähtien. (esim. Jackson 1968; Woods 1979.) Antikainen, Rinne ja Koski (2006) näkevät, että selviytymisstrategia on keino sovittaa yhteen luokkahuonetodellisuuden reaaliset vaatimukset ja opettajan oma halu kehittää työtään. Opettajalla voi olla käytössään erilaisia selviytymisen strategioita. Woods (1979) esittää toisiinsa kytkeytyviä opettajan työn selviytymisstrategioita. Näistä osallistavan kasvatuksen näkökulmasta sosialisointi strategia joutuu ristiriitaan oppilaiden moninaisuuden kanssa. Sosialisointistrategia korostaa oppilaan ideaalia, joka käyttäytyy malli-identiteetin mukaisesti. Malli-identiteetti koskee oppilaan puhetapaa, ulkonäköä, kieltä ja koko käyttäytymistä. Tähän pyritään harjaannuttamalla ja koulimalla oppilasta. Woods (emt.) korostaa, että selviytymisstrategiat koskevat niin opettajaa kuin oppilaitakin.

Yksilöllistävä strategia. Yksilöllistävä strategia on vallitseva pedagoginen strategia Kirkonkylän koulussa. Yksilöllistävän strategian toiminnan kohde on yksilön oppiminen. Oppimisen ohjaamisessa korostuvat yksilöllisesti suoritettut oppimistehtävät ja oppimistuloksen arviointi. Usein tässä strategiassa painottu-

vat yksilön akateemiset taidot. Kouluoppiminen painottaa akateemisia tietoja, mistä on osoituksena suomalaisten koululaisten erinomainen menestyminen OECD:n PISA- tutkimuksissa¹¹ (ks. OECD 2006).

Yksilöllistävä strategia on perinteinen kouluoppimisen malli, jossa oppimisprosessi nähdään yksilön toimintana ja oppimisen ohjaamisen kohde on yksilön oppimistoiminta. Perinteisen koulukulttuurin mallia Lave & Wenger (1991, 24) kutsuvat toistavan toiminnan kulttuuriksi. Tällä he tarkoittavat sitä, että opetus ja oppiminen on nähty yksilöiden tiedon lisääntymisenä, muistamisena ja toistamisena, soveltamisena sekä taitojen hankkimisessa. Tynjälä (1999, 19) arvioi oppimiskäsityksen olevan muuttumassa, mikä muuttaa hiljalleen koulukulttuuria. Tätä näkemystä tukevat perusopetuksen arviointiryhmän (Korkeakoski 2008) arvioinnin tulokset, joissa näkyy yhteistoiminnallisten menetelmien käytön lisääntyminen vähitellen. Kirkonkylän koulussa vallitsee kuitenkin vielä pääosin yksilöllistävä strategia.

Yksilöllistävä pedagoginen strategia sisältää oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen ja tuen pääasiassa erityisopetuksen keinoin. Mikäli oppilas ei saavuta tiettyjä oppimisen kriteereitä, hänet ohjataan erityisopetuksen piiriin. Oppilaiden tuki on järjestetty pääasiassa muusta opetuksesta erillisenä, joko erityisluokassa tai osa-aikaisessa erityisopetuksessa.

Osallistava strategia. Olen nimennyt osallistavaksi strategiaksi sellaisen pedagogisen lähestymistavan, joka painottaa oppilaiden ja opettajan vuorovaikutusta sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta oppimisessa. Kirkonkylän koulussa on oppituntihavaintojen perusteella opettajakohtaisesti pyrkimystä siirtyä yksilöstrategiasta aiempaa enemmän oppilaiden osallisuutta oppimista- pahtumassa suosivaan suuntaan.

Oppilaita osallistavien, aktivoivien ja oppilaiden aloitteellisuutta ja oma-toimisuutta korostavien menetelmien käyttö vaihtelee opettajakohtaisesti ja op- piaineikohtaisesti. Ritva korostaa monipuolisten menetelmien käyttämisen mer- kitystä kaikkien oppilaiden oppimisen tukena.

R: (...) mä oon lähteny siitä, että kaikkia kokeillaan, sitä opettajajohtosta, koska on asioita, joita ei kaikilla hienoilla, mukavilla menetelmillä välttämättä opi, sitten ryh- mätöitä, paritöitä, keskusteluja. Ihan laidasta laitaan oon pyrkiny käyttämään kai- kenlaisia opetustapoja ja sitä, että oppilaat opettaa opettajaa välillä, kun yritän saada joistaki asioista kiinni (...) paljon kuuntelutehtäviä, paljon kirjoituksia - kirjallisia teh- täviä, mahdollisimman monipuolisesti, mä uskon, että silloin kaikki löytää sen oman tapansa oppia. Ja yks tapa ei sovi aina kaikille.

(Ritva, luokanopettaja)

Oppilaiden osallisuutta oppimisessa voi edistää monin tavoin. Mitchell (2008) esittelee 24 toimivaa pedagogista strategiaa, joiden on osoitettu olevan tehok- kaita oppilaiden ohjaamisessa. Jaan nämä strategiat viiteen ryhmään, joita ovat 1) oppimisstrategiat, 2) käyttäytymisen ohjaamisen strategiat ja 3) opetuksen

¹¹ PISA-tutkimus (The Programme for International Student Assessment) on kansain- välinen tutkimus, jossa kolmen vuoden välein selvitetään OECD-maiden 15- vuotiaiden nuorten lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden osaamista (OECD 2006). Vuonna 2012 toteutetaan viides PISA-tutkimus, johon osallistuu noin 70 maata.

järjestäminen, 4) yhteistoiminnallisuutta edistävät strategiat ja 5) fyysiseen ympäristöön liittyvät strategiat.

Toiminnallisuuden saarekkeita koulussa voi havaita erityisluokkien pedagogiikassa ja yksittäisillä yleisopetuksen oppitunneilla. Toisen erityisluokan opetus korostaa toiminnallisuutta ja oppilaan aktiivista osallistumista. Näissä havainnoimissani oppimistilanteissa toteutuvat toiminnallisuus, yksilöllisyys, eriyttäminen, vuorovaikutus ja oppimisen liittäminen oppilaiden omiin kokemuksiin. Yleisopetuksen ryhmissä yksittäistä oppitunnin sisältöä laajemmat teemat ja projektit lisäävät toiminnallisuutta. Osallistavan strategian käyttöönottoa yleisopetuksen luokissa hidastaa eriyttämisen käytäntöjen puute. Tämän havainnon voi tehdä niillä tunneilla, joille integroituu erityisluokan oppilaita. Suuri osa eriyttämisen vastuusta jää koulunkäyntiavustajien harteille. Kugelmass (2007, 272–275) painottaa oppimisen ohjaamisen merkitystä ja vuorovaikutusta ohjaajan ja oppijan välillä. Tämä näkökulma perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen. Ohjaajan ja oppijan välisen vuorovaikutuksen tulisi olla lähikehityksen vyöhykkeellä.

Osallistavaan strategiaan liittyy kasvatuksellisen ja luokkayhteisön rakentamisen näkökulma pedagogiikassa. Saara korostaa oppilaan kuuntelemista ja kasvatuksellisia tavoitteita.

S: Minä tykkään, että tämä on hirveän avointa ja sitte mielellään, että ne [oppilaat] puhuu vähä muitaki juttuja ja kertoilee ja näin, että se kasvatustavoite on kyllä tosi tärkeä ja semmonen kuunteleminen ja tavoitteet on tietysti aina vuosikurssin mukaiset tavoitteet, että niitä aina sen mukaan, että miten pystyy aina keltäkin vaatimaan. (Saara, luokanopettaja)

Osallisuus oppimistilanteissa herättää vähän keskustelua opettajien keskuudessa. Opettajia askarruttaa pikemminkin niin kutsuttujen heikkojen oppijoiden *mukana pysyminen*. Oppilaiden osallisuuden, aloitteisuuden ja vuorovaikutussellisuuden lisääminen oppimistapahtumassa on koululle ja opettajille haasteellinen tehtävä.

Piiloinen strategia. Piiloisella strategialla tarkoitan tässä yhteydessä niitä pedagogisia käytänteitä ja uskomuksia, jotka ohjaavat oppimisen ohjaamisen tapahtumaa ja jotka jäävät usein tiedostamattomiksi ja näkymättömäksi. Piiloisen strategia syntyy koulun kulttuurisesta traditiosta ja usein ääneen lausumattomista tavoista toteuttaa koulunpitoa.

Koulukulttuurissa piiloisella maailmalla tarkoitetaan piilo-opetussuunnitelmaa. Arvioinnissa saattaa koulussa olla piiloisena tavoitteena oppilaiden valikointi. Oppilaan ryhmittelyn perusteena saattaa olla jokin muu syy kuin oppilaan tarpeet. Tällaisia ääneen lausumattomia tekijöitä voivat olla esimerkiksi opettajan asenteet erilaisuutta kohtaan. Koulun rutiinit on usein luokiteltu piiloiseen maailmaan kuuluviksi, ja rutiinien ajatellaan sisältävän piiloisia tavoitteita oppilaiden alistamisesta tai tottelemaan kasvattamisesta. (Esim. Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985.) Rutiinit voivat olla myös edistämässä oppilaiden hyvää opiskelua. Havaintojeni mukaan toisessa erityisluokassa ja joissakin yleisopetuksen luokissa oppilaiden omaksumat toimivat työskentelyrutiinit tukevat niitä oppilaita, joilla on pulmia työn suunnittelussa, etenemises-

sä ja joiden keskittyminen ja työskentely paranevat oppimistilanteiden jäsentämisestä.

Pedagogisen strategioiden ydintekijät. Koulun arjessa voi havaita kaikkien neljän strategian piirteitä (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2 Pedagogiset strategiat

	Selviytymisen strategia	Yksilöllistävä strategia	Osallistava strategia	Piiloinen strategia
Kohde	kontrolli oppitunnin pitäminen	yksilön oppiminen "keskiarvo"-oppilas akateemisen osaamisen korostaminen	oppimisyhteisön rakentaminen akateemisten ja sosiaalisten taitojen tasapaino	rutiinit ja rituaalit traditio
Menetelmä	erilaisten menetelmien satunnainen kokeilu	opettajakeskainen yksilölliset oppimistehtävät	monipuoliset menetelmät yhteistoiminnallisuus	koulun vallitsevat käytänteet
Ryhmä	hajanainen	kiinteät erilliset ryhmät	ryhmän jäsenyys joustava ryhmittely	helposti hallittava
Sosiaalinen kontrolli	rangaistukset "läpi sormien" katsominen	ohjaavat keskustelut yksilön vastuun korostaminen	sopimukset ohjaavat keskustelut luokka- ja kouluyhteisö sosiaalisten- ja tunteaitojen opettaminen	aikuisten vallankäyttö
Arviointi	koulukoe kontrollointi	oppimistulos vertaaminen	oppimisen tuki jatkuvan arvioinnin periaate	valikointi kilpailu
Moninaisuus	samanlaistuminen	oppilaiden erottelu diagnoosit	kaikkien osallisuus	opettajan jaksaminen asenteet enemmistön etu
Oppilaan tuki	tuen saaminen epävarmaa	yksilöllisyys erillinen erityisopetus	tukiparadigma erityisopetuksen ja yleisopetuksen kokonaisuus	tuki voi toimia erotte-lun välineenä

Pedagogisten strategioiden rajapinnat eivät ole selkeitä. Erityisesti selviytymisen strategian ja piiloinen strategian suhde on häilyvä. Pedagogiset strategiat sisältävät usein koulukulttuuriin syväälle rakentuneita käytänteitä, joten niiden tunnistaminen on vaikeaa. Koulun pedagoginen toiminta saattaa sisältää sellaisia piiloisia tekijöitä, jotka arkikäytänteinä ikään kuin kuuluvat koulunpitoon. Tällainen on esimerkiksi arviointiin liitetyt käsitykset oppilaiden keskinäisestä vertailusta jo alaluokilla. Oppilaiden moninaisuuden kohtaaminen ja oppilai-

den tuki kytkeytyvät tiivisti yhteen. Kirkonkylän koulun yksilöllistävä pedagoginen strategia ja oppilaan tuen järjestelyt ovat sidoksissa toisiinsa siten, että yksilöllistävän strategian mukainen pedagogiikka ohjaa tukea yksilön erilliseen tukeen eikä niinkään ryhmän mahdollisuuksien käyttöön. Osallistavan pedagogisen strategian painotukset, kuten yhteistoiminnallisuus, ryhmän korostaminen sekä sosiaalisten ja tunnetaitojen opettaminen, eroavat sellaisesta koulusta, jossa lähinnä akateemisten tietoja ja taitojen oppiminen on ensisijaista. Eri pedagogisten strategioiden elementit muodostavat koulussa systeemisen kokonaisuuden.

4.3.3 Erityisluokkien ja tavallisten luokkien pedagogisia eroja

Erityisluokkien pedagogiikka ja yleisopetuksen pedagogiset käytännöt poikkeavat Kirkonkylän koulussa osittain toisistaan. Mitä enemmän oppilaan tarpeet katsotaan poikkeavan ”normaalista”, sitä vähemmän oppiminen on sidottu oppiaineisiin. Toiminta-alueittain etenevä opetus sisältää elementtejä eri oppiaineista, ja opetus pyrkii kokonaisvaltaisuuteen, konkreettisuuteen, havainnollisuuteen ja toiminnallisuuteen. Eri aistikanavien hyödyntäminen oppimislanteissa on tärkeä osa erityisopetuksen pedagogista ajattelua.

Toiminta-alueittain etenevässä opetuksessa painottuvat käytännön taidot ja arkielämässä selviytymisen taidot. Oppilaat käyvät harjoittelemassa asiointia ja muita arjenhallinnan taitoja autenttisessa ympäristössä koulun ulkopuolella. Erityisluokan takana sijaitsevassa pikkukeittiössä leivotaan ja kokataan usein. Leipomiseen liitetään samanaikaisesti monenlaisten taitojen harjoittelua, kuten mittaamista, työn suunnittelua, arviointia, ohjeen mukaan toimimista, työn vaiheittaista etenemistä, työnjakoa ja yhteistoimintaa.

Erityisluokan pedagogiikka sisältää myös kuntoutukseen yhdistyviä elementtejä, jolloin opetuksessa saatetaan käyttää lähinnä toimintaterapiasta tuttuja ja menetelmiä. Oppilaille pidetään kerran viikossa motoriikkaa kehittävä tunti, jossa ryhmänä harjoitellaan terapialuokassa sensomotorisia taitoja ja kehonhallintaa.

Saloviita (1998, 173–174) löytää erityisopetuksen aiemmin erillisistä opetussuunnitelmista ja erikseen toimimisesta hyvää sen, että erityisopetuksen erillisyyden on tuottanut pedagogisia innovaatioita. Monet ideat, kuten yhteistoiminnallinen oppiminen idea, ovat syntyneet erityisopetuksen piirissä.

Toisenlaisen kuvan erityisluokan toiminnasta antaa oppitunti, jolloin opetus muistuttaa lähes identtisesti yleisopetuksen luokkien opettajakeskeistä pedagogiikkaa, jossa korostuvat myös oppilaan omista oppikirjoista tehtyjen tehtävien merkitys. Oppituntitilanne poikkeaa vain siinä, että oppilaan saama ohjaus on yksilöllisempää ja etenemisen tahti on hitaampi kuin yleisopetuksen luokassa.

Osa-aikainen erityisopetus järjestetään Kirkonkylän koulussa erillisinä oppitunteina koulupäivän aikana erillisessä luokkatilassa 1–5:n oppilaan pienryhmissä. Oppilaat tulevat osa-aikaiseen erityisopetukseen luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisen arvion perusteella. Erityisopettaja tekee oppilaille seurantatestejä, joiden perusteella jotkut oppilaat valikoituvat osa-aikaiseen eri-

tyisopetukseen. Yleisimpiä syitä osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistumiseen ovat oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen taitojen puutteet, puheen äännevirheet ja matematiikan oppimisvalmiuksien tukeminen. Osa-aikainen erityisopettaja ei toimi samanaikaisopettajana Kirkonkylän koulussa. Osa-aikaisen erityisopettajan työnkuva muistuttaa Kirkonkylän koulussa Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009) selvittämää laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaa yleisesti. Yhteistoiminnallinen opettaminen on tämän tutkimuksen mukaan vielä harvinaista Suomessa. Opetusta annetaan pääosin pienryhmäopetuksena, mutta myös yksilöopetuksena erillisessä tilassa. Tutkimuksen mukaan työ sisältää: 1) perusopetusta, 2) suunniteltuja pedagogisia interventioita valikoituja erityispedagogisia menetelmiä käyttämällä, 3) metakognitiivisten taitojen opettamista, kuten lukemisstrategioiden harjoittelua, ja 4) oppilaiden henkistä tukemista. Laaja-alaisen erityisopettajan työ on pysynyt lähes ennallaan 1970-luvulta saakka. (Takala ym. 2009.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen pedagogiikan tunnusmerkki Kirkonkylän koulussa on yksilöllisyys. Yksilöllinen ennakoiva arviointi yhdistyy yksilölliseen ohjaukseen ja oppimistehtäviin. Opettaja valitsee oppimistehtävät siten, että ne harjoittavat niitä oppimisen alueita, joissa oppilaalla on todettu olevan vaikeuksia. Oppimisen ohjaamisessa osa-aikainen erityisopettaja pyrkii oppimisen oikea-aikaiseen tukeen. Opettaja toimii yksilöllisessä tilanteessa ohjaten oppilasta siirtymään seuraavalle tasolle oppimisessaan. Oppitunneilla on havaittava tarkkaan diagnosointiin perustuva kuntouttavan opetuksen periaate.

4.3.4 Opettajan pedagogiset arvovalinnat: pysyvyys-, toive- ja reflektiopuhe

M: Mä tietysti toivon, että pystyn nyt opettaan tekemällä, paljoko mä sitä käytännössä toteutan, niin se on sitte eri juttu.
(Marianne, erityisopettaja)

Marianne ja monet muut opettajat kertovat omista pedagogista toiveistaan, mutta tuovat esille myös ne rajoitukset, jotka estävät näiden toiveiden toteutumisen. Opettajien toiveet liittyvät oppilaan yksilölliseen huomioimiseen, haaluun keskittyä opettamiseen ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön. Kuilu opettajien toiveiden ja arkitodellisuuden välillä on ilmeinen. (Ks. Simola 1998; Syrjäläinen 2002.)

Erittelen seuraavaksi, mitä opettajat puhuvat pedagogiikasta ja työstään. Perustan analyysini haastatteluihin, mutta myös erityisesti koulun eri tilanteissa käymiini epävirallisiin keskusteluihin ja havaintoihin. Kirkonkylän koulun opettajat välittävät näkemyksiään ja tunteitaan toisille, eniten opettajanhuoneessa. Opettajien opetusta käsittelevästä puheesta olen erottanut kolmenlaista puhetta 1) pysyvyyspuheen, 2) toivepuheen ja 3) reflektiopuheen.

Pysyvyyspuheessa opettaja kertoo kaipuustaan *tavalliseen opettamiseen*. Tavallinen opettaminen tarkoittaa tulkintani mukaan oppituntien pitämistä, ja ylimääräiseksi työkse ymmärretään työ, joka ei suoranaisesti liity oppituntien pitämiseen, sen suunnitteluun tai oppituntien jälkitöihin.

Episodi 2. Tavallista opettamista

Teija saapuu välitunnilla opettajanhuoneeseen, hakee kahvia ja istahtaa pöydän ääreen. Saman pöydän ääreen on ehtinyt jo muutama muukin opettaja. Teija sanoo huokaisten kolleegoilleen: "Olisi nyt vaan sitä tavallista opettamista, eikä aina näitä ylimääräisiä."

Tulkitsen tämän opettajanhuoneessa kuulemani lausuman opettajan väsymiseen lukuisiin palavereihin ja *ylimääräiseen* työhön. Tulkintani perustan opettajan havainnointitilannetta aiemmin esille tuomiin seikkoihin luokkansa oppilaista ja työn luonteesta. HOJKS-palaverit, neuvottelut ja useat yhteydenotot perheeseen opettaja näkee ylimääräisenä työnä, oppituntien pitämisen ja niiden suunnittelun opettaja näkee *tavallisena* opettamisena. Muun työn opettaja kokee epätavallisena ja opettajan perustehtävään kuulumattomana, vaikka opettaja tunnollisesti tekeekin nämä ylimääräisinä kokemansa työtehtävät. Pysyvyyspuheen nimitys juontuu käsityksestä opettajan työstä. Opettaja voi toivoa kaiken pysyvän ennallaan, silloin työ sujuu hänen mielestään parhaiten.

Toivepuhe sisältää toiveita toisin tekemisestä. Opettaja pysyttelee usein vallitsevissa käytänteissä, mutta hän haaveilee, että voisi tehdä toisin. Rajoituksiksi toiveiden toteutumattomuudelle opettajat mainitsevat suuren oppilasmäärän, koulun joustamattomat rakenteet tai resurssien puutteen ja joskus vain valitsevat käytännöt, joissa ei ikään kuin tartuta tilaisuuteen. Tätä kuvaa seuraavassa Risto.

(...) millonka opetellaan bussissa matkustamista, silloin kun matkustetaan bussissa. Eli, kun mennään linja-autoon sisälle, miten sinne mennään, miten istutaan paikalle, miten sieltä poistutaan, niin unohdetaan nää tällaset, silloin kun me lähetään jonkin uimaan. Et kaikista luontevinta on opetella linja-autosta nouseminen sellasen vetoketjusysteemin kanssa on silloin, kun ne lapset nousee sieltä. Et nää tilanteet pitäis käyttää paljon vielä paremmin hyväks.

MM: Tarkotako sä todellisia tilanteita?

R: Niin, ihan selkeesti sellasia, että kun on joku tilanne, jota tehdään, niin siinä on yleensä, tapakysymyksen olemassa samalla, niin sen voi opettaa siinä. Toki se vaatii sitä, että on koko ajan niiden asioiden kans hereillä ja ajattelee, että aha, tässä on taas tällanen oppimistilanne, mikä voidaan hyödyntää. Mun mielestä joku puhelimeen vastaaminen sillä tavalla, että sitä opetellaan kuin jossain armeijassa drillaten, että vastaa viis kertaa olemattomaan puheluun, ei oo mun oppimiskäsityksen mukainen. (Risto, luokanopettaja)

Riston haave siitä, että oppilaat voisivat oppia toiminnallisesti luonnollisissa tilanteissa sisältää autenttisen oppimisen ja opettamisen periaatteen. Autenttinen oppiminen (Peterson & Hittie 2003, 232–233) lisää oppimisen mielekkyyttä. Autenttinen oppiminen ja opettaminen käsittelevät todellisen elämän asioita usein luonnollisessa, aidossa tilanteessa. Mikä on todellista? Autenttisessa opetuksessa on kaksi avaintekijää: 1) aiheen keskeisyys ja 2) metodi, joka sitouttaa oppilaat. Aihepiirit ovat autenttisia silloin kun ne liittyvät suoraan oppilaan elämään ja elinpiiriin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että autenttisessa oppimisessa ja opetuksessa vältetään esimerkiksi kansallisia ja globaaleja aihepiirejä, vaan sitä, että lähtökohtana on oppilaan elämä. Autenttinen oppiminen ja opetus kiinnittävät oppilaat mielekkääseen työskentelyyn. Oppilaat eivät esimerkiksi vain harjoittele kirjoittamista, vaan he voivat kirjoittaa oikeita kirjeitä oikeille henkilöille. (Ks. myös Woolfolk 2007.) Autenttisen, elävän kokemuksen

välityksellä oppiminen sisältää Deweyn (1957) mukaan syvällisen oppimisen ulottuvuuden.

Elävän elämän tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämättömyyden voi myös tulkita opettajan pitäytymisenä vanhoihin käytäntöihin ja uskomuksiin.

R: Mulla on elämässä yks sellanen kokemus, jolloin mä oon kokenu olevani opettajana parhaimmillani.

MM: No, kerro!

R: Se oli tuolla Mäkimaan ala-asteella, kaksopettajainen koulu ja mä olin tällä lailla jalat pöydällä, siis pulpetilla, istuin siellä luokan keskellä näin [näyttää], oppilaita meni siellä luokassa edes takaisin, kaikki teki töitä ja mä tarvittaessa autoin niitä ratkaisemaan ongelmia.

(Reijo, luokanopettaja)

Reijo näkee itsensä mielellään oppimisen ohjaajana, valmentajana, joka auttaa oppilasta ratkaisemaan ongelmia. Hän näkee kuitenkin isossa koulussa roolinsa toisenlaiseksi, enemmän opettajakeskeisenä opettajana.

Reflektiopuheeksi nimeän puheen, jossa opettajat pohtivat omaa toimintaansa ja toivovat suuntaavansa tulevaisuudessa toimintaansa toisin tämän itse-reflektion seurauksena. Reflektiopuhe sisältää ehdotuksia, aloitteita, arviointia, kysymyksiä ja kyseenalaistamista. Tällaista puhetta havaitsin koulussa melko vähän. Itse-reflektio ei Ojasen (2001, 84) mukaan kehity itsestään. Ammatillinen vastavuoroinen dialogi on ensimmäinen askel reflektiokyvyn kehittämiseen. Reflektiivinen työikäntö merkitsee oman toiminnan tutkimista. Se on vastakohta mekaaniselle, usein tiedostamattomalle toiminnalle. (Emt.)

Pedagogisessakin toiminnassa ihmisen toimintaa ohjaavat arvot ja uskomukset. Argyris ja Schön (1996) ovat luoneet käyttöteorian (*theory in use*) ja julkiteorian (*exposed theory*) käsitteet. Heidän käsitteitään käytettäessä opettajan toimintaa ohjaa opettajan käyttöteoria, kokemuksellinen tieto ja kollegoilta saatu malli ei niinkään esimerkiksi pedagogisissa opinnoissa saatu tieto. Sengen (1994) mukaan työntekijä ei ole useinkaan tietoinen mentaalisisistä malleistaan ja hän saattaa luulla, että mitä hän sanoo työtavoikseen (julkiteoria), on myös samalla hänen työssään käyttämä tapa toimia (käyttöteoria). Syynä tähän voi olla omien työikäntöiden puutteellinen tiedostaminen (Senge 1994, 202). Opettajan käyttöteoria, kokemusperäisyyden ja epäteoreettisuuden varassa toimiminen, auttaa opettajaa hallitsemaan ja kontrolloimaan Argyriksen ja Schönin (1996) näkemyksen mukaan kouluelämän monimutkaista maailmaa oppimistilanteissa. Nuoren opettajan maailmassa julkiteoria ja käyttöteoria saattavat kohdata karullakin tavalla. Henna kertoo haastattelussa, että hän on joutunut *pois oppimaan* koulutuksessa saamiaan teoreettisia malleja, koska ne eivät hänen mielestään toimi koulun arjessa.

Opettajan arvovalinnat. Opettajien puheessa työstään korostuvat tärkeinä arvoina oikeudenmukaisuus, oppilaiden tasapuolinen kohtelu, tasa-arvo, rehellisyys, vastuullisuus, oppilaan yksilöllisyys ja tukeminen sekä yhteisöön kasvaminen. Opettajien arvopohjan voi sijoittaa lähinnä humanistisen ihmiskäsi-

tykseen kuuluvaksi.¹² Patrikainen (1997) on erottanut neljä erilaista opettajuutta: opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja opetuksen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja ja kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Näiden opettajuuden kuvauksien taustalla ovat erilaiset ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset. Seuraavissa katkelmissa opettajat puhuvat siitä, mikä heille on tärkeää työssään ja mihin he työnsä perustavat.

S: (...) mä oon sitä mieltä, että oikeella linjalla ollaan, erityisoppilaiden paikka on ehdottomasti toisten joukossa. Et kauhistutti ajatus, kun kuulin, että jossain päin oli suunniteltu, että tämä [inklusion kehittäminen]lopetetaan. Semmosta ei saa tapahtua. Päätöstellä tää on ennen kaikkea arvovalinta. Ja se arvovalinta täytyy siirtyä myös käytäntöön. Koska kyllähän se taas tämmösellä yleisellä tasolla, kaikki tietää, et vammaiset täytyy hyväksyä. Siis aatteellisella tasolla juuri näin. Mutta että sitte se arvo siirtyy käytäntöön, niin se on mikä testaa kyllä jossain määrin. Seistäänkö niiden sanojen takana? Ja mun mielestä täs kohas eletään kuntatasolla tiettyä testauksen aikaa, et seistäänkö tämän valitun arvon takana. (Sirkka, erityisopettaja)

Sirkalle on tärkeää, että toimitaan yhteisesti hyväksytyjen arvojen mukaan koulun kehittämisessä. Tuija korostaa seuraavassa katkelmassa yksilön tukemista ja auttamista.

T: (...) lapsen tukeminen ja mahdollisuuksien mukaan auttaa sillä tavalla, että lapsi pärjää. Ettei sillä olisi mitään ihan ylivoimaisia vaikeuksia. (Tuija, luokanopettaja)

Ainoana haastateltavana Tiina tuo itse esille perheen merkityksen ja viittaa lapsen koko elämänkaareen ja lapsen kunnioittamiseen itsessään.

(...) sitä perhettäkin, että se tukeminen ja se, että se lapsi oppii luottamaan itseensä sillä tavalla, että se on mun mielestä tosi tärkeä, että se lapsi pärjää elämässä ja uskaltaa luottaa itseensä. Ja vaikei nyt aina koulussa menisikään kiitettävästi, niin se ei oo kuitenkaan mun mielestä se pääasia, vaan se lapsi itse. (Tiina, luokanopettaja)

Teija katsoo lapsen elämää kouluvuosia pidemmälle. Hänelle on tärkeää lapsen pärjääminen maailmassa ja itseluottamuksen tukeminen.

Seuraavissa haastattelukatkelmissa Teija korostaa rehellisyyttä kasvatuksen arvopohjana.

MM: Kun ajattelet itseäs opettajana, niin minkälaisia asioita haluat lapsille välittää, mitä pidät tärkeänä?

T: Apua, tietysti sitä rehellisyyttä mä oon aina korostanu, että jos joku kahakka on ollut niin ei oo jälkkäriä [jälki-istuntoa] heti jakamas, mutta että mä oon sanonut, että rehellinen pitää olla ja pitää uskaltaa sanoa, jos on jotakin tehnyt. Se on hirveän tärkeää, että on rehellinen ja no mitä nyt ihmisenä olemiseen ja kommunikointiin kuuluu.

(Teija, luokanopettaja)

¹² Humanistiseen ihmiskäsitykseen kuuluu empaattinen ja läheinen suhde oppijaan. Tärkeää on ihmisen kasvun ja oppimisen ohjaaminen ja tukeminen. Oppijan omaa arvomaailmaa ja autonomiaa kunnioitetaan (ks. Patrikainen 1997, 153).

Kallelle on tärkeää moninaisuuden hyväksyminen, koska ollaan kuitenkin *samassa liemessä*.

K: (...) me ollaan kuitenkin kaikki omalla tavalla erilaisia, kaikilla meillä löytyy heikkouksia ja vahvuuksia. Me ollaan joka tapauksessa kaikki samassa liemessä. Asiat koskee meitä kaikkia ollaan me minkälaisia tahansa. Se on mun mielestä yksi perusajatus. Tuota se vaan vaatii pikkusen enemmän, et sun täytyy nähdä vaivaa niitten asioitten eteen enemmän.

MM: Työllistää?

K: Työllistää, kyllä se työllistää enemmän, mutta tuota niin [tauko] se myös antaakin sitten niin, musta on tärkeä, että asioissa mennään aina eteenpäin, että on meillä joku suunta, mihin me ollaan menossa ja me pyritään sinne päin menemään ja tämä tietynlainen tavalla pakottaa siihen. (...) Se antaa tai ainakin mulle henkilökohtaisesti, että me kehitetään johonkin suuntaan, me ei vaan olla möllötetä ja jäädä paikalle ja tietyllä tavalla annetaan asioitten olla. Mä en voi hyväksyä sitä. Tulee niitä tilanteita, että on pakkokin nostaa kädet pystyyn (...) mutta ei se voi olla se peruslähtökohta.

(Kalle, luokanopettaja)

Kallen eettiseen näkemykseen ja pedagogiikan kivijalkaan kuuluu, että vaikka moninaisuus työllistää, niin asioiden eteen on *nähtävä vaivaa*. Työn kehittämisen ja näköalat eteenpäin ovat hänelle tärkeitä. Opettajat suhtautuvatkin useimmiten hyvin tunnollisesti työhönsä.

Henna painottaa oppilaiden sosiaalisten suhteiden merkitystä ja yhteisöön kasvamisen tärkeyttä.

H: (...) tärkeintä ei oo aina ettiä sitä kappaleen sisältöä, vaan enemmän sitte oppia toimimaan ryhmässä ja kasvaa osaks tätä yhteisöä ja oppia kuinka pitää olla toisten kanssa. Ehkä enemmän se ja sit siinä lisäksi tulee se tietomäärä, mitä pitää peruskoulussa oppia lisäksi. Mutta sillai, että on väljyyttä, ettei aina ei tartte niin hirveesti ehtiä asiaa, jos sillä tunnilla on joku muu tärkeempi, syvällisempi asia saatu menemään läpi.

(Henna, luokanopettaja)

Keijolle on tärkeää oman luokan kasvaminen aiempaa sosiaalisempaan suuntaan. Iloa tuottaa yhteinen tekeminen. Kun opettaja on nähnyt vaivaa asioiden eteen ja työ tuottaa tuloksia, se lisää opettajan voimavaroja.

MM: Mikä sulle on tärkeitä työssä?

K: Oikeestaan se ei oo mikään yksittäinen asia, vaan oma luokka, se on se, että oma luokka on oppinut olemaan joustava toisiinsa nähden, niin se on ollut sellainen, joka on tuottanut itselle mielihyvää. Tietenkin on semmosia asioita, kun tällaisia retkiä on tehty, että ne on onnistunut ja on nähnyt, että vaikka oppilaat on lähteny vähä että äääähää, niin sit kun ollaan siellä, kun se mihin sä oot nähnyt vaivaa, se onnistuu, niin se tuottaa mielihyvää ja sitä jaksamista.

(Keijo, luokanopettaja)

Edellä esitetyt opettajien näkemykset edustavat hyvin Kirkonkylän koulun opettajien ajattelua. Humanismin eetos on vahva opettajien keskuudessa. Toisenlaiset ajatukset eivät tule puheessa esiin. Yksi opettaja rohkeni kertoa haastattelussa vaikeudesta olla eri mieltä koulu yhteisössä. Tämä vaikeus voi selittää toisenlaisten näkemysten puuttumisen haastatteluaineistossa. Tulkintani mukaan Kirkonkylän koulussa suotavaa puhetta on korostaa suvaitsevuuutta ja moninaisuuden hyväksymistä.

Opettajien puheessa ilmaisema arvomaailma on sopusoinnussa opetussuunnitelman ja Kirkonkylän koulun valitseman inklusiivisen kehittämisenäkemyksen kanssa. Opettajat kohtaavat jännitteen näiden arvojen ja käytännön pedagogiikan toteuttamisen kesken. Jännite johtaa toisinaan ristiriitaan, joka voi vähentää opettajan voimavaroja.

4.3.5 Opetussuunnitelma kääntyy oppikirjaksi

MM: Mites toi opetussuunnitelma, ootko sä mukana ops - työssä?

K: Joo, käsityöryhmässä

MM: Miten sun työssä, katotko sä opsia vai onko sulla pääasiassa ohjenuorana oppikirja?

K: Joo, oppikirja joo.

(Katja, luokanopettaja)

Korkeakoski ym. (2001) osoittavat, että perusopetuksen kuudennen vuosiluokan opettajista 71 % katsoi vuonna 2000, että heidän antamansa tiedot, selitykset ja kysymykset ovat opetuksen ydintä. Opettajat näkivät myös oppikirjan tärkeimmäksi oppimateriaaliksi. Vuoden 2008 perusopetuksen arvioinnissa oppikirjojen merkitys oli hieman vähentynyt vuoteen 2000 verrattuna. Liiallinen oppikirjoihin sitoutuminen voi sitoa opettajan pedagogista ajattelua ja kaavaistaa koko opetusta (Uusikylä & Atjonen 2005, 169).

Katjan ajatuksen ja Korkeakosken tutkimuksen tuloksen jakaa Kirkonkylän koulun rehtori. Kysymykseen oppikirjan mahdollisesti hallitsevasta asemasta opetuksessa rehtori vastaa:

R: (...) ainoa, millä siitä pääsee [oppikirjakeskeisyydestä], on tosissaan oikeesti lukea se opetussuunnitelma. Mun mielestä opetussuunnitelmassa ei suinkaan oo tärkeintä se, että mitä sinne on laitettu oppiaineiden sisällöksi, vaan se kaikki, mikä on sitä ennen. Se on se tärkein, sieltä pitäis muodostua se näkemys siitä asiasta. Ja sitten, kun kattoo niitä oppiaineiden sisältöjä, niin historiaa lukuun ottamatta mun mielestä kaikissa on aina ollu valtavasti liikkumavaraa, et historiaan on jostain syystä kerätty aina kaamea luettelo asioita, jotka pitäis keretä, että se on ainoa opetussuunnitelma, mikä on mun mielestä ollu sellanen, joka jollain tavalla kahlinnu. (...) mutta kaikki muut mun mielestä sallii aika paljon liikkumavaraa.
(rehtori)

Oppikirjatutkimusta on Suomessa ja kansainvälisesti tehty paljon (esim. Heinonen 2005), mutta vähemmän on tutkittu opettajien tapaa käyttää oppikirjoja. Tutkimuksen runsaus kertoo siitä, että oppikirja on keskeinen työväline koulussa. Tässä tutkimuksessa ei ole analysoitu oppikirjan sisältöjä eikä arvioitu oppikirjan vaikutusta opettajakeskeisyyden toteutumiseen, vaan olen luokissa havainnoinut oppikirjan toimivuutta heterogeenisen ryhmän oppimateriaalina. Havaintojeni ja haastattelujen mukaan oppikirja ja siihen liittyvä oheismateriaali on edelleen keskeisin oppimateriaali yleisopetuksen luokilla.

Erityisluokissa oppikirjan asema ei ole yhtä vahva kuin yleisopetuksen luokissa. Erityisluokkien pedagogiikassa käytetään erilaista oppimateriaalia, oppimispeljä, visuaalista materiaalia, konkreettista havaintomateriaaleja ja erilaisia monisteita, monipuolisemmin kuin muissa luokissa. Näin toimitaan erityisesti toiminta-alueittain etenevässä opetuksessa. Sen sijaan kotiluokastaan

integroitujen oppilaiden opiskelu erityisluokassa tukeutuu pääasiassa oppikirjaan.

Salo (1999, 169) korostaa oppikirjojen vaihtoehdottomuuden luonnetta. Ne ohjaavat ajattelua siihen suuntaan, että on vain yksi tapa tietää oikein. Tällöin tiedosta tulee faktuaalista – se ei esimerkiksi vetoa oppijan tunteisiin ja vaikutelmiin. Tiedosta voi näin tulla ulkokohtaista ja käsitteellistä. Oppituntihavainnot osoittavat, että runsaasti oppikirjoihin tukeutuva opetus korostaa transmissio-orientaatiota opetuksessa. Tällöin tärkeäksi tulee oppikirjan tiedon toistaminen.

Oppikirjaan tukeutuva opetus voi olla pulmallista silloin, kun oppikirja ei opettajan mielestä ole toimiva, kuten ensimmäisen luokan aapinen.

Episodi 3. Liian vaikea aapinen

Ensimmäisen luokan äidinkielen tunnin jälkeen jään keskustelemaan opettajan kanssa. Hän esittelee minulle uutta aapista, joka on otettu koulussa ensimmäisen kerran käyttöön. Opettajan mielestä aapisessa edetään aivan liian nopeasti lukemisessa äänne- ja tavutasolta sanoihin ja lauseisiin. Osalla luokan oppilaista on ollut jo aivan alussakin vaikeuksia. Opettajan mielestä aapinen olettaa, että oppilaat hallitsevat jo paljon lukemisen alkuvalmiuksia tullessaan kouluun. Kuitenkaan luokan kaikki oppilaat eivät ole olleet esiopetuksessa. Luokka on hyvin heterogeeninen taidoiltaan ja koulun alkaessa lukijoita on vain muutama.

Jotta oppimateriaali palvelisi samassa ryhmässä monenlaisia oppijoita, sen tulisi sisältää runsaasti eritasoisia tehtäviä samasta aiheesta. Yhdysluokan opettamiseen opettaja toivoisi myös toimivaa kirjasarjaa.

(...) että se on mun mielestä koko tossa kirjasarjassa huono yhdysluokan opetuksessa, että se ei tue sitä, että tehtävät ois helpohkoja ja sitä perustehtävää olis enemmän. (...) jos ne saa hommat tehtyä, niin sitten sitä on aina, että jaa, nyt pitäis olla kauhea kasa monisteita jo valmiina, että ne ei selviä niistä lisätehtävistä yksin.
(Irma, luokanopettaja)

Oppituntihavaintojeni mukaan monille oppilaille oppikirjatekstit ovat vaikeita ja käsitteellisiä. Oppimateriaalin monipuolisuus tukee monenlaisia oppijoita. Materiaalin tulisi sisältää paljon visuaalista materiaalia, pelejä, pulmakortteja, toiminnallisia tehtäviä ja tekstiä, jossa vältetään liiallista käsitteiden käyttöä. Tällöin oppilaat, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia, voivat hyödyntää oppikirjan visuaalista aineistoa. Osallistavan kasvatuksen näkökulmasta oppimateriaalin tulisi sisältää eritasoisia oppijalähtöisiin työtapoihin johdattavaa tekstiä ja oppimistehtäviä. Tämä helpottaisi monitasoisen opetuksen toteuttamista. (Petersonin & Hittie 2003, 162.) Oppimateriaalin laatimisen lähtökohtana voisi olla monenlaisten oppilaiden huomioiminen. Oppijalähtöisyyden toteuttamisen vaikeus ei kuitenkaan liity vain oppimateriaaliin. Esitän seuraavaksi näitä muita tekijöitä.

4.3.6 Oppijalähtöisyyden toteuttamisen vaikeus

Osallistavan kasvatuksen ja opetuksen yksi perusajatus, oppijalähtöisyys, on opettajien mielestä vaikeasti toteutettavissa. Opettajat kertovat haastatteluissa,

että toivoisivat käyttävänsä nykyistä oppijalähtoisempää pedagogiikkaa. Olen eritellyt opettajien puheesta ja luokkahuonehavainnoista seuraavia tekijöitä, jotka valottavat oppijalähtöisyyden toteutumisen esteitä.

Ryhmän hallinnan menettämisen pelko. Oppijalähtöiset työtavat, toiminnallisuus oppimistilanteissa ja oppilaiden aloitteisuuden suosiminen saattavat opettajien mielestä aiheuttaa herkemmin häiriöitä kuin opettajakeskeiset opetusmenetelmät. Opettajakeskeisyys ja yksilöllistävä pedagoginen strategia saattavat jossain määrin tukea työrauhan säilymistä luokassa. Tähän saattaa olla syynä se, että oppilaat ovat tottuneet opettajakeskeiseen työskentelytapaan ja heidän yhteistyötaitonsa ovat puutteelliset tai vasta kehittymässä. Opettajakeskeinen toiminta on oppitunneilla usein selkeämmin jäsenneily kuin oppimistilanteet, joissa käytetään oppijalähtöisiä menetelmiä. Mikäli yhteistoiminnallisuus luokassa ymmärretään pelkkänä menetelmänä, ei oppilaille kehity riittäviä valmiuksia yhteistyöhön.

Irma kertoo seuraavissa haastattelukatkelmissa ryhmän hallinnan menettämisestä musiikkitunnilla ja toiminnallisten työtapojen käytön vaikeudesta. Hän pyrkii aktivoimaan myös erityisluokalta integroituja oppilaita osallistumaan.

I: Pyysin viime viikolla Ramin sinne [luokan] eteen näyttämään taas tahtileikkiä ja yritän sieltä ottaa niitä [erityisluokan oppilaita], että ne ei vaan jää istumaan sinne taakse. Että osallistuis kanssa, mutta hirveen hankalaksi mä oon kokenut, että se on niin iso ryhmä ja siinä on paljon, on kaikennäköstä, että mä oon kokenut sen hankalana saada siihen toiminnallisuutta enemmän.

(...)

meillä oli sellainen valssiharjoitus, että ne ”luisteli”. Tytöt luisteli, pojat luisteli, tytöt luisteli, niin sehän oli ihan kaaottinen homma. Kesken tunnin tehtiin tilaa sinne taakse ja ensin piti poikien mennä luisteleen ja sitten merkistä vaihtui ja mun piti monta kertaa keskeyttää se ja yks pistää sieltä kokonaan syrjään. Se vie kauheasti energiaa, vaikka aattelis, että se on mukavaa ja että ne oppii siitä. Mut sitten se ajallisesti, se vie kauheasti aikaa ja energiaa ja sitten jää harmittamaan niitä muita, että kun se onnistuis osalta ihan hyvin. Että kyllä mä niitä aina otan, mutta kyllä mä varovaisesti ja aina mietin, että milloinko ja mitä mä uskallan ottaa.
(Irma, luokanopettaja)

Pedagogiikka on sidoksissa opetussuunnitelman sisältöosion korostamiseen siten, että yhteistyötaitojen harjoittelemista ei pidetä niin tärkeänä kuin oppiaineen tiedollisen sisällön opiskelua. Oppilaiden yhteistyötaidot jäävät puutteelliseksi, ja siksi yhteistoiminnallisia muita oppijalähtöisiä työtapoja ruvetaan välttämään koulun arjessa. Ajaudutaan eräänlaiseen kierteeseen: yhteistyötaitoja ei harjoitella riittävästi, ja samalla oppilaiden puutteellisten yhteistyötaitojen vuoksi niitä suositaan vain vähän koulussa.

Toisena tekijänä ryhmän menettämisen pelkoon on opettajien epävarmuus ryhmän hallinnan ohjaamisen menetelmien käyttämisessä. Opettajan käyttämät ongelmaratkaisut ovat henkilökohtaisia. Koulussa ei yhteisesti ta ”vaikeiden” ryhmien kanssa käytettyjä ongelmaratkaisutapoja. Ratkaisumallien voi nähdä pikemminkin yksilödiagnostiikkaan perustuvina oppilaskohtai-

sina ratkaisuina kuin systeemistä ja yhteistoiminnallista ratkaisumallia käytettävänä kouluna. (ks. Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997; Naukkarinen 1999.)

Oppijalähtöisyyden organisoiminen työläys. Oppijalähtöisten työtapojen organisoiminen tuntuu opettajista työläältä, ja niiden organisoiminen vaatii tuesta poikkeavan työtavan opettelua, työn muuttamista. Opettajakeskeinen ja oppikirjakeskeinen työskentely luokissa on opettajalle, mutta myös oppilaille työskentelytapa, joka on ehkä vaivattommin ja johon on kehittynyt tietty rutiini. Näistä rutiineista luopuminen vaatii opettajalta entisten ammatillisten rajojen ylittämistä. Toisinaan opettajalla ei ole voimavaroja organisoida oppijalähtöisiä työtapoja, mitä kuvaa seuraavassa Saara.

S: (...) varmaan yleisin on ihan opettajajohtonen kuitenkin, jonkun verran parityöskentelyä, sitte just näitä pelejä. Sellasta on pientä ryhmätyötä, mutta jos mä aattelen jotain pysäkkityöskentelyä, sellasta mulla ei oo ollu. Että jotenki tuntuu äkkiä, että syksy oli niin paljo sisäänajoa koulun systeemeihin, että se on viny oman aikansa, että siihen opetukseen ei oo kuitenkaan niin paljo riittäny voimavaroja.

(Saara, luokanopettaja)

Edellinen katkelma sisältää ajatuksen, että opettajakeskeinen oppimisen ohjaaminen ei vie voimavaroja samoin kuin oppijalähtöiset työtavat.

Kun opetusta ei lähtökohtaisesti rakenneta vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin, syntyy tilanne, että opettajat kokevat, että heidän tulisi suunnitella samanaikaisesti monta eri oppituntia ja räätälöidä oppitunteja yksittäisille oppilaille. Tämä on tietenkin jo työajallisestikin mahdottomuus koulun arjessa.

Opettajan pedagoginen yksinäisyys. Jokaisella luokanopettajalla on omat oppilaansa ja oma luokkansa. Luokanopettaja on vastuussa luokastaan. Asetelma johtaa helposti ajatteluun, että opettaja on yksin vastuussa ja hän yksin hoitaa opetuksen. Tällaisessa tilanteessa opettaja turvautuu helposti tuttuun ja itselle turvallisiin metodeihin oppimisen ohjaamisessa. Nämä menetelmät ovat usein opettajakeskeisiä perinteisen koulun tapoja opettaa. Kirkonkylän koulussa opettajan yksin tekeminen on kuitenkin murrosvaiheessa. Lähes jokaisessa luokassa työskentelee ajoittain koulunkäyntiavustaja. Yhteistoiminnallinen opettaminen on harvinaista, ja osa-aikainen erityisopettaja ei osallistu luokkatyöskentelyyn yleisopetuksen ryhmissä.

Opettajat kääntyvät oppilashuollon henkilöstön puoleen oppilasta koskevissa ongelmissa. Erityisopetuksen ja oppilashuollon toimenpiteet eivät ulotu kuitenkaan luokan pedagogiikkaan, joka koetaan opettajan henkilökohtaisen työn alueeksi. Pedagogiikka muotoutuu henkilökohtaiseksi ja samalla myös yksinäiseksi. Opettajat hakeutuvat yhteistyöhön pedagogisissa kysymyksissä vaihtelevasti. Suurin osa opettajista tekee jonkin asteista yhteistyötä. Muutama opettaja jää yhteistyön ulkopuolelle.

Opetussuunnitelman sitovuus. Joskus liian tiukka oppitunnin suunnittelu ja suunnitelmassa tiukasti pitäytyminen voivat johtaa siihen, että oppilaiden aloitteita ei joko huomata tai ne ohitetaan. Tämä kysymys liittyy suunnitelmaan *käydä läpi* tietyille tunnille suunniteltu ohjelma, jotta pysyttäisiin opetussuunnitelman edellyttämässä *tahdissa*. Opettajat kertovat paljon opetussuunnitelman sitovuudesta ja sen laajuudesta. Oppituntihavainnot tukevat opettajien kerto-

maa. Toisaalta arjen oppituntitilanteissa tavoitteen asettaa usein oppikirja ja sen läpikäymisen paine.

Ryhmien vaihtuvuus, sidotut tunnit ja oppilaantuntemuksen puute.

Luokanopettaja ei opeta yksinomaan omaa luokkaansa.

S: Joo, mulla on, kutoselle historia, vitosen tytöillä on tekstiilityö, vitosel on uskonto, nelosen, toi kolmos-nelosen siin mul on musiikki.

MM: Aika paljo.

S: Kolmoselle mulla on kuvis ja kakkoselle musiikki (...) piti opetella, että, kun jatkuvasti ryhmät vaihtuu ja että on niin tiukasti raamitettu se päivä, ettei oo kauheesti sitä liikkumavapautta ja sen mä koen yhdeks ongelmaks ehkä täs työnteossa, että ei kuitenkaan kauheesti pysty siihen päivän etenemiseen vaikuttaan.

(Suvi, luokanopettaja)

Suvilla on oma luokka. Sen lisäksi hän pitää kuudelle muulle luokalle oppitunteja oppiaineina kuvataide, historia, musiikki, käsityö ja uskonto. Vastaavasti Suvin luokkaa opettavat muut luokanopettajat. Alakoulun luokanopettajajärjestelmään on hiipinyt aineenopettajajärjestelmä erikoistumisajattelun kautta. Koulussa tavoitellaan laadukasta opetusta siten, että opettajan taidot, koulutus ja harrastuneisuus otetaan tuntijaossa huomioon. Tämä järjestely takaa usein taito- ja taideaineisiin motivoituneen ja taitavan opettajan. Varjopuolena tässä järjestelmässä näkyy oppilaantuntemuksen ohenemisen ja eheytetyn opetuksen vähäisyys. Oman luokan kanssa toteutettavat ryhmätyöt ja projektit keskeytyvät, ja niiden jatkaminen seuraavalla oppitunnilla ei ole aina mahdollista. Vieraan luokan tunneilla opettaja turvautuu helpommin tavanomaiseen ja turvalliseen opettajakeskiseen oppimisen ohjaamiseen.

4.3.7 Yhteistoiminnallisuuden ituja

Yhteistoiminnallisuutta on pidetty nykykoulussa tavoiteltavana asiana. Yhteistoiminnallisuus on yhdistetty aikuisten ja oppilaiden oppimiseen, mutta samalla myös koko koulukulttuurin toimintatapaan. Kirkonkylän koulussa viriää erilaisia koulun yhteistoiminnallisuutta lisääviä pedagogisia toimintatapoja, joita esittelen seuraavaksi.

Oppilaiden vertaistuki. Yhdysluokassa syntyy luontevia oppilaiden keskenään jakamia oppimistilanteita enemmän kuin muissa luokissa. Seuraavassa haastattelukatkelmassa opettaja valottaa elämää yhdysluokassa.

MM: Käytätkö sä paljon erilaisia työtapoja, kun on tämä yhdysluokka?

I: No, kyllä siinä täytyy oppilaille antaa aika paljon enemmän vastuuta ja se on niin tarkkaa se aikataulut. Mun pitää ajatella, että toisilta jää edellisistä tehtävistä jotakin tai ne tekee ensiksi jotakin, ettei niiten tartte odottaa ja sitten mä toisten kanssa nopeesti. Ehkä ne enemmän itte tarkistaa tehtäviä, matikantehtäviäkin kun ei pysty itte kaikkia tarkistamaan, niin ne tarkistaa sieltä takaa. Toisaalta ne oppii mun mielestä paljon auttavaisemmiksi ja ne opettaa toisia. Kyllä se tavallaan on enemmän ehkä ryhmä, ne enemmän kyselee ja opettaa toinen toisilleen, että niistä tulee ihan erilaisia oppijoita kuitenkin, ne on sellasia emmä tiedä, mä en osaa ehkä kuvata. Niistä huokuu sellanen, että ne heti osaa auttaa toisia, ettei tartte aina itte mennä sinne.

(Irma, luokanopettaja)

Opettaja kuvaa oppilaiden kasvavan yhdysluokassa auttavaisiksi ja apua hakeviksi. Oppilaat harrastavat yhdysluokassa myös yhteistoiminnallista ongelmanratkaisua luontevasti, vaikkei heitä siihen erikseen ohjattaisikaan. Tätä kuvaa seuraava episodi yhdysluokan matematiikan tunnilta.

Episodi 4. Vertaistukea yhdysluokassa

Istun luokan takaosassa havainnoimassa oppituntia. Oppilaat laskevat kirjan laskuja yksilötyönä. Yksi oppilas laskee taululla hänelle hankalaa tehtävää. Hän juuttuu tehtävässä, opettaja menee hänen viereensä ja ohjaa tehtävän tekemisessä. Luokassa useat oppilaat pyytävät opettajan apua, mutta opettaja kertoo, että auttaa ensin Marjaa. Koska oppilaat eivät saa opettajalta tukea, he hakevat sitä toisiltaan. Luokan takaosaan syntyy kolme eri ryhmää, jotka pyrkivät ratkaisemaan tehtäviä yhteistoiminnallisesti. Heidän välilleen syntyy tehtävän ratkaisuun pyrkivää keskustelua. Osa oppilaista tekee tehtäviä itsenäisesti.

K: Ne tekee itsenäisesti paljon ja tavallaan suuremmat suhtautuu pienempiin siläläillä auttavasti, että muutenkin perhe koko ajan.
(Katja, luokanopettaja)

Oppilaat auttavat ja tukevat toisiaan spontaanisti monissa ryhmissä.

MM: Mites sun luokassa, auttaako oppilaat toinen toisiaan? Et kysyykö ne aina sul-ta vai miten?

K: Kyllä ne paljon kysyy opettajalta, mutta sitten ne huomaavat sen, ettei opettajan kädet riitä, niin kyllä ne sitten kysyy toisiltaan, mutta kyllä siellä sitten paljon tapahtuu sellaista huomaamatonta kysymistä, että opettaja ei siinä ole mukana millään tavalla, että mitenkä joku tehtävä tehdään, niin kyselevät toisiltaan.
(Irma, luokanopettaja)

Tutkijat näkevät oppilaiden vertaistuen, (*peer tutoring*), tärkeänä oppimista tukevana metodina heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamisessa (esim. Putnam 1998, 2009; Schmuck & Schmuck 2001; Peterson & Hittie 2003; Sapon-Shevin 2007). Oppilaiden vertaistuki on mekanismi, jonka avulla oppilaille annetaan vastuuta, ei vain heidän omasta oppimisestaan, vaan myös toisten oppimisesta. Oppilaiden vertaistuki liittyy aiemmin esiteltyyn oppimisen oikea-aikaiseen tukeen. Oppimisen tukija voi olla aikuisen lisäksi myös oppilastoveri. Vertaistuki voi toteutua samanikäisten oppilaiden kesken, tai vanhempi oppilas voi tukea nuorempaa. Schmuck & Schmuck (2001) osoittavat, että oppilastoverin ohjauksella on ollut suotuisia vaikutuksia myös ohjaajana toimineen oppilaan omalle oppimiselle. Opettaminen on tehokas tapa oppia itse. Tutorin roolissa oppilas ottaa usein aiempaa enemmän vastuuta omasta käyttäytymisestään. Vertaistuen avulla voidaan ylittää rajoja luokan sisällä, luokka-asteiden välillä, oppilasryhmien välillä ja ylittää voidaan jopa maantieteellisiä rajoja. (Schmuck & Schmuck 2001, 246–248.) Verkkoympäristöt voivat tehokkaasti ylittää eri-ikäisten ja eri puolilla maailmaa asuvien oppilaiden välisiä vertaistuen esteitä. Verkkoympäristöjen käyttö oli Kirkonkylän koulun luokissa vähäistä.

Kummitoimintaa. Oppilaiden vertaistuen aikuisten organisoima muoto on kummioppilastoiminta. Kummioppilastoiminnan tavoitteena on koulunaloittajien sopeutumisen ja turvallisuuden tunteen lisääminen uudessa tilanteessa. Viidesluokkalainen kummioppilas on ensimmäisen luokan oppilaan kummi, joka auttaa ja tukee koulunaloittajaa. Seuraava episodi kuvaa kummien ja kummioppilaiden yhteistä oppituntia.

Episodi 5. Kummitunnilla

Oppitunnille osallistuvat 1. luokan jakotunnilla olevat oppilaat 5.- luokkalaisten kummiensa kanssa opettajanaan 1. luokan opettaja. Kummi ja kummioppilas muodostavat työparin, jotka istuvat parina vierekkäin. Oppitunnin tehtävänä on opiskella pareittain 1.-luokkalaisille suunniteltua liikennekasvatusmateriaalia. Luokanopettaja antaa työskentelyohjeet. Oppilaat aloittavat työskentelyn, joka sisältää tekstin lukemisen [kummi lukee], kysymyksiin vastaamista tekstin pohjalta, pelin ja piirtämistehtävän. Oppilaat opiskelevat keskittyneesti ja hyvässä yhteistyössä. Viidennen luokan opettaja vierailee luokassa oppitunnin puolessavälissä. Opettajat keskustelevat jatkosuunnitelmista.

Kummitunnilla murtuu oppilaiden iänmukainen ryhmittely oppimistilanteissa. Viidesluokkalainen ja ensimmäisen luokan oppilas työskentelevät keskittyneesti ja hyvin keskenään. Ryhmä on pieni, koska kummitunti pidetään jakotunnilla. Tunnin loputtua opettaja kertoo aiemmista kokemuksistaan kummitoiminnassa.

Ekaluokkalaiset ja kummit tekivät yhdessä satuja ja isommat kirjotti puhtaaksi. Ryhmään kuului aina kaksi kummilasta ja kaksi kummiä. Sadut kuvitettiin. [näyttää satukirjaa]
(Tiina, luokanopettaja)

Kokemukset kummitoiminnasta koulussa olivat hyviä. Toiminnan jatkuvuus on kuitenkin riippuvainen opettajan innostuneisuudesta ja halusta.

Matematiikan oppitunti yhteistoiminnallisesti opettaen. Yhteistoiminnallinen opettaminen (*co-teaching*) on Kirkonkylän koulun opetuksen järjestämisen käytännöissä vähäistä. Yhteistoiminnallisen opetuksen toteuttamista ei suunnitella koulussa yhteisesti, joten yhteistoiminnallisen opettamisen toteuttaminen syntyy yksittäisen opettajan aloitteesta. Seuraava episodi kuvaa luokanopettajan ja erityisluokanopettajan toteuttamaa yhteistä matematiikan oppituntia.

Episodi 6. Murtolukuja yhteisesti opettaen

Viidennen luokan matematiikantunti alkaa. Luokanopettaja Erkki ja erityisluokanopettaja Sirkka pitävät tunnin yhdessä. Oppilaat istuvat riveittäin, katse taululle suunnattuna. Erkin luokan oppilaiden lisäksi tunnille osallistuu neljä Sirkkan luokan oppilasta, joille tavanomaisen lukujärjestyksen mukaan Sirkka pitäisi matematiikan tunnin. Yhteisopetuskokeilu on alkanut Sirkkan aloitteesta. Oppitunti etenee seuraavalla tavalla:

1. Erkki aloittaa luokan edessä suoran opetuksen. Oppilaat seuraavat rauhallisesti taululla etenevää opetusta, jossa Erkki selvittää murtoluvun käsitettä. [n. 5 min.], Sirkka seuraa taustalla ohjaten jonkin verran oppilaiden keskittymistä ja esittää pari kysymystä, jotka ovat ydinkysymyksiä murtolukujen ymmärtämisessä. Tämän jälkeen Erkki siirtyy taustalle.
2. Sirkka jatkaa luokan edessä ottaen oppilaat mukaan keskusteluun. Kuka on leiponut pizzaa? Millaisia täytteitä olette käyttäneet? Millainen pizza tehtäisiin nyt? Paljonko tonnikalaa? Taululle "leivotaan" pizza, jossa on puolet tonnikalaa puolet tomaattia. Taululle kootaan pizzoja, joissa on eri aineksia eri suhteissa. Johdatellaan murtoluvun käsitteeseen. [8 min].
3. Yhteistä harjoittelua ja pohtimista. Molemmat opettajat vuorottelevat. Esimerkkejä luokasta. Kuinka monta lamppua on luokassa? Kuinka monessa on valot? jne. [5min]
4. Yksilötyöskentelyä tai parityöskentelyä luokassa, ratkaistaan oppikirjan tehtäviä. [15 min.]
5. Molemmat opettajat ohjaavat, kiertelevät luokassa Sirkka ohjaa enemmän "omia oppilaitaan".
6. Läksyjen antaminen, Sirkka antaa "omille" oppilailleen eriytyvät läksyt.

Oppitunnin jälkeen keskustelen opettajien kanssa. He kertovat harjoittelevansa uutta opettamisen tapaa. Sirkka kertoo ehdottaneensa yhdessä opettamista, jotta oppilaat voisivat olla yhdessä. Hän kertoo joskus turhautuvansa pienten, muutaman oppilaan pienryhmän opettamiseen. Opettajat esittävät keskustelussa seuraavia etuja yhteistoiminnallisessa opettamisessa: 1) oppilaiden saama ohjauksen määrän lisääntyy kahden aikuisen ohjauksessa oppilaita, 2) oppilaiden mahdollisuus osallistua yhteiseen opetukseen erillisyyden kokemuksen sijasta, 3) yhteisopetus antaa mahdollisuuden opettajalle havainnoida oppilaita silloin, kun ei itse ole aktiivisen toimijan roolissa, 4) oppilaiden yksilöllisyys huomioidaan, vaikka ei opiskella pienryhmässä 5) yhteistyön sujuessa opettajien motivaatio lisääntyy. Opettajien havainnot ovat samansuuntaisia Lakkalan (2008) tutkimustulosten kanssa. Thousand, Nevin ja Villa (2007, 421) ovat tehneet meta-analyysin yhteistoiminnallista opettamista käsittelevistä tutkimuksista. Opettajat kokivat tutkimusten mukaan kehittyvänsä ammatillisesti opettaessaan yhteistoiminnallisesti. Heidän selviytymisen kokemuksensa kasvoi ongelmien käsittelyssä, he kokivat kuuluvansa yhteisöön ja saavansa tukea. Opettajien suhtautuminen oppilaisiin oli myönteisempää kuin yksin työskentelevien opettajien.

Kirkonkylän koulussa vain muutama opettaja opettaa yhdessä luokkahuonetilanteissa. Sen sijaan retkillä ja muissa luokkahuoneiden ulkopuolisissa tilanteissa opettajien yhteistoiminta on huomattavasti yleisempää. Saloviita (2009, 49–53) viittaa Saloviidan ja Takalan kyselytutkimukseen yhteistoiminnallisen opettamisen yleisyydestä. Kysely on tehty Helsingissä laaja-alaisen erityisopettajien keskuudessa. Kysely osoittaa, että laaja-alaisista erityisopettajista viikoittain yhteistoiminnallista opettamista käyttivät puolet vastaajista. Viikoittainen tuntimäärä oli kuitenkin vähäinen. Luokanopettajien osallistuminen yhteistoiminnalliseen opettamiseen oli vähän yleisempää kuin aineenopettajien. Kolmasosa luokanopettajista järjesti yhteisiä tunteja keskenään viikoittain. Aineenopettajilla yhteistä opettamista ei esiintynyt juuri lainkaan. Erityisluokanopettajat pitävät myös yhteisiä tunteja keskenään ja yhdessä luokanopettajien kanssa.

Suomalaisessa kouluympäristössä on opettajankoulutuksessa toteutettu toimintatutkimus (Lakkala 2008), joka tutki yhteistoiminnallista opettamista. Tässä tutkimuksessa osoitettiin opiskelijoiden kokemuksiin perustuen yhteistoiminnallisen opetuksen hyötyjä ja vaatimuksia. Hyötyjä tutkimuksessa löytyi useita. Opettajat tukivat toisiaan ongelmatilanteissa, erityisopettajan työstä pystyivät hyötymään monet oppilaat, eri näkökulmat rikastuttivat opetustyötä, vastuu oppilaista jakautui kahdelle opettajalle ja yhteinen suunnittelu koettiin myönteisenä asiana. Vaatimuksiksi opettajat näkivät erityisesti hyvät yhteistyötaidot. Hyviä yhteistyötaitoja vaaditaan toimivan työnjaon toteuttamisessa, toisen näkemyksen huomioimisessa ja tilan antamisessa toiselle. Vaatimuksiksi koettiin myös omien mielipiteiden rohkea esilletuonti, molempien opettajien osaamisen hyödyntäminen ja yhteisen suunnitteluajan sopiminen ja siitä kiinnittäminen. Jotkut opettajat kokivat yhdessä suunnittelun vievän enemmän

aikaa kuin yksinsuunnittelun. Toinen opettaja voitiin kokea häiritsevänä tekijänä luokassa. (Lakkala 2008, 192–198.)

Oppilaiden yhteistoiminnallisuus oppimisessa. Aiemmin tässä luvussa on käsitelty ryhmittelyn perusteita ja todettu, että luokan sisäisessä ryhmitteilyssä käytetään sekä homogeenisiä että heterogeenisiä pienryhmiä. Lisäksi luokissa muodostuu tilannekohtaisesti oppilaiden oma-aloitteisuuteen perustuvia keskinäisiä spontaaneja ryhmiä.

Huomion kiinnittäminen ryhmän toimivuuteen voi johtaa joskus opettajan tavoiteristiriitaan.

S: No joissain ryhmätöissä yrittää niitä ryhmäyttää, se ei oo ihan helppoo, se ei oo ihan helppoo. Sillon pitää miettiä, että kumpaa, mikä on tavoitteena, se, että ne kesäis toisiansa hetken aikaa vai se, että opitaan tiedollista ainesta.
(Saara, luokanopettaja)

Saara kokee, että hän joutuu valitsemaan sosiaalisten suhteiden kehittämisen ja oppiaineen sisältötavoitteiden välillä. Miten nämä kaksi tavoitetta voi yhdistää, ja miten järjestää opetus siten, että oppiaineen tavoitteiden suuntainen opiskelu voisi samalla kehittää myös oppilaiden sosiaalisia ja tunnetaitoja? Useat tutkijat korostavat tiedollisten ja sosiaalisten taitojen oppimisen välisen tasapainon merkitystä oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun edellytyksenä (esim. Putnam 1998; Tomlinson 1999; Peterson & Hittie 2003).

Ryhmädynamiikan lainalaisuudet elävät luokan sosiaalisessa maailmassa. Opettajan asiantuntijuuteen voi liittää ryhmädynamiikan tuntemisen. Opettaja voi omalla toiminnallaan lisätä ryhmän koheesiota. Tämä vaatii kuitenkin aktiivista otetta, tietoa ryhmän toiminnasta ja huomion kiinnittämistä luokan sosiaalisiin suhteisiin. Tämä vaatii usein paljon aikaa ja voimavaroja. Yhteistoiminnallisuutta täytyy harjoitella ja yhteistoiminnallisuuteen täytyy tottua. Yhteistoiminnallisten taitojen kehittyminen on yksilöllistä. (Koppinen & Pollari 1993, 28.) Ryhmämuotoisesti organisoitu oppimistilanne ei kuitenkaan aina tarkoita yhteistoiminnallista oppimista, jolle on luonteenomaista oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, yhteinen ongelmanratkaisu ja toinen toisiltaan oppiminen. Yhteistoiminnallista oppimista kuvaan tässä laajana käsitteenä, jolloin sillä ei ymmärretä yhtä yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää.

Opettajien organisoiman ryhmien työskentelyn tavallisin muoto on parityö. Parityö on helposti järjestettävissä oleva ryhmätyön muoto, jota käytetään äidinkielen ja englannin tunneilla yleisesti. Ryhmien käyttö on oppiainekohtaista. Liikunnassa yhteistoiminnallisuus on yleinen opetusmuoto yhteistoiminnallisten liikuntaleikkien ja pelien muodossa. Reaaliaineissa ryhmätyötä tehdään jonkin verran. Ryhmätyö ei kuitenkaan aina sisällä yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita.

Yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu sosiaalipsykologisen teorian käsityksiin ryhmästä ja sen toiminnasta. Putnamin (1998; 2009) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen (*cooperative learning*) eroaa monilta osin perinteisestä koulun ryhmätyöstä. Jotta ryhmässä työskentely voisi täyttää yhteistoiminnallisen oppimisen vaatimuksen, sen tulisi sisältää neljä keskeistä elementtiä. 1) Yhteistoiminnallista oppimista luonnehtii ryhmän positiivinen keskinäisriip-

puvuus. Oppilasta ohjataan huomaamaan, että hänen apunsa hyödyttää toisia oppilaita ja hän voi saada apua toisilta. Ryhmän sisäistä kiinteyttä lisää yhteinen menestys. 2)Yksilöllisen vastuun korostaminen on tärkeää, muutoin ryhmässä voi esiintyä niin kutsuttua ”vapaamatkustusta”. Vastuu oppimisesta on jokaisella ryhmän jäsenellä. Vaikka oppilaat opiskelevat yhteistoiminnallisesti, oppilaita voidaan arvioida yksilöllisesti. 3)Yhteistoiminnallisuuden keskeinen piirre on suora, kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus ryhmissä. Vuorovaikutuksen määrä luokassa lisääntyy, ja oppilaat saavat perinteistä luokahuonevuorovaikutusta enemmän puhumisen mahdollisuutta. 4) Oppilaiden yhtäläinen osallistuminen työskentelyyn voidaan turvata etukäteen suunnitellulla työnjaolla. Yhtäläinen osallistuminen voidaan taata rakenteellisilla seikoilla. (Johnson & Johnson 1994; Putnam 1998, 18–23; 2009; Kagan 2002, 2003; Saloviita 2006a, 45–50.)

Murphy, Grey ja Honan (2005) ovat tutkineet yhteistoiminnallisen oppimisen vaikuttavuutta. Tutkimus osoittaa, että tuloksellisuuden arvioiminen on vaikeaa, koska samanaikaisesti luokissa toteutetaan usein muita menetelmiä ja yhteistoiminnallisuuden erottaminen kokonaisuudesta on lähes mahdotonta. Tutkijat toteavat kuitenkin, että yhteistoiminnallinen oppiminen lisää enemmän oppilaiden osallisuutta kuin kehittää heidän akateemista suorituskyykyään.

Kagan (1998, 2003) on havainnut, että oppilaat ja opettajat hyötyvät yhteistoiminnallisessa oppimisessä erillisten yhteistoiminnallisten rakenteiden käytöstä. Opettajat kokevat haasteelliseksi kokonaisten ryhmätyöhön perustuvien oppituntien suunnittelun, mutta oppitunteihin liitettävien yhteistoiminnallisten rakenteiden käyttö on sitä vastoin helpompaa. Tällainen yhteistoiminnallinen rakenne voi olla esimerkiksi tehtävien tarkistaminen parityönä. Keijo on organisoitunut ryhmätyötunnin, jossa on *aika tarkat ohjeet*.

K: Se [ryhmätyö] meni sillä tavalla, että mä annoin kyllä aika tarkat ohjeet siihen ryhmätyön tekemiseen. (...) se onnistui ihan suhteellisen hyvin. Että hirveen vähän tuli siinä ryhmässä sitä, että ope mitä mä nyt teen, että kyllä sitäkin tuli, mutta se oli kuitenkin aika vähästä.

(...)

Että kyllä joillakin aluksi oli enemmän oli vaikeeta, niin kun päästä siihen, mistä tässä työssä on kysymys, mutta sitten kun ryhmä alkas päästä siihen niin kun ryhmänä siihen työhön kiinni, niin sitten niitä otettiin kyllä mukaan tekemään niitä omia hommia ja sitten sieltä alkas löytyä esim. jonkun Sepon kohdalla sitä, että se halus jonkun asian tehdä sieltä ja se teki sieltä oman tontin. Erityisesti juuri tiedon etsintää ja jotakin internetin kautta tai tämmöstä oli yks vaihtoehto.

(Keijo, luokanopettaja)

Struktuurien käyttöä oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa korostaa myös Putnam (1998, 108), joka painottaa, että oppilaiden strukturoimaton vuorovaikutus oppitunnilla ei johda sosiaalisten tai akateemisten taitojen oppimiseen.

Ryhmien käyttö oppitunneilla on vaihtelevaa ja opettajakohtaista. Teija kuvaa omaa ryhmien käyttöönsä:

T: No, aika vähän on ollu muuta kyllä niitäkin jonku verran ollu, ei oikein tänä vuonna. Joku vuosi on ollut pysäkkityöskentelytyyppistä, että ryhmässä on tehty ja menty ryhmänä seuraavalle pisteelle.

(Teija, luokanopettaja)



KUVA 1 Ryhmätöiden tuotoksia koulun käytävällä

Kuvassa ryhmätyön näkyvä tuotos on ryhmään kuuluvien oppilaiden yhteisen työn tulos. Tuotokset on ripustettu esille koulun käytävälle. Seinälehdet kertovat planeetoista yksityiskohtaista tietoa. Oppilaat ovat etsineet tekstit eri tietolähteistä, kuten oppikirjasta, lähdekirjoista ja internetistä. Kalle perustelee ryhmässä työskentelyä tulevaisuuden työelämän vaatimuksilla ja pitää opettajan työtä yhtenä ryhmätaitoja vaativana ammattina.

K: (...) mä hyvin tärkeenä nään sen, että lapset tekee töitä yhdessä ja oppivat tekemään töitä yhdessä. Mä peilaan oikeestaan sitä tähän opettajan hommaan. Tää on sitä, että sä joudut tekemään toisten kanssa ja joudut ottamaan toisia huomioon, koko ajan antaa ja ottaa. Ja mä uskon, että se on työelämässäkin tulevaisuudessa olemaan enemmän sitä. Että lapset oppis jo täällä.
(Kalle, luokanopettaja)

Kalle korostaa ryhmätöiden kasvatuksellista merkitystä. Ryhmätöiden merkitys ei ole vain oppia asiasisältöä, vaan kasvattaa lapsia näkemään ryhmä yhteisönä, jossa jokaisella on oma paikkansa.

(...) näillä ryhmätyöllä on tarkoitus. Meillä on ryhmässä niitä, jotka on erittäin hyviä joissakin asioissa ja ne loistaa siellä ja siinä samassa ryhmässä on oppilaita, jotka eivät kykene. Kaikkien pitää tiedostaa ryhmän resurssit. (...) tämä osaa tätä ja tätä, niin hän hoitaa ne asiat ja toinen on tässä niin se hoitaa jotain muuta. Tätä opettaa lapsille, että ei ole kysymys siitä, onko mun ryhmässäni kaikki parhaat vai ei, tää ei oo tärkeätä, vaan se, että tehdään. Meitä on nyt tämä porukka ja me tehdään tällä ryhmällä tämä työ. Tämähän on hirveen pitkä tie kyllä käydä lasten kanssa, mutta se on se mihin mä pyrin.
(Kalle, luokanopettaja)

Kalle on oivaltanut, että yhteistoiminnallisuuden opettaminen oppilaille on *pitkä tie*, mutta hän on kuitenkin päättänyt käydä tätä tietä oppilaiden kanssa. Joskus oppilas ei halua työskennellä ryhmässä. Tällöin opettaja voi kokea neuvotomuutta.

K: Mä en oo onistunut saamaan, siellä on varsinkin yksi tyttö, joka ei, Vilma ei meinaa millään muiden lasten kanssa. (...) Se on yksin tekijä. Se ei huoli muita mukansa, se on niin että alkää nyt vaan tulko mun kanssa. Eikä muut sitä sitte pyydäkään. Jos muut on sitä pyytännyt eikä se oo lähtenyt. Se pitäis saada toimimaan, mutta se ei toimi kirveelläkään.

(Katja, luokanopettaja)

Koska jokainen oppilas on ainutkertainen, hänen syynsä ryhmän karttamiseen ovat yksilöllisiä. Saloviita (2006a, 185) ehdottaa joitakin keinoja, jotka voisivat auttaa vastahakoista oppilasta totuttautumaan pikkuhiljaa työskentelemään myös toisten oppilaiden kanssa. Tällainen keino voi olla luokkahengen vahvistaminen erilaisilla harjoitteilla. Ajan voi antaa kulua ja odottaa, että oppilas pikkuhiljaa tottuu toisiin. Hänen voi antaa työskennellä siihen saakka yksinään.

Yhteistoiminnallisen oppimisen työtavat ovat vain yksi osallistavan pedagogiikan työtavoista. Oppilaiden yksilöllinen työskentely ja muut työtavat ovat myös osa osallistavan luokan arkipäivää. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien lisäksi ryhmään kuulumista opettaja voi aktiivisesti edistää rakentamalla tietoisesti luokasta yhteisöä. (Peterson & Hittie 2003, 333–344.) Keinona yhteisön rakentamisessa opettaja voi käyttää luokan kokouksia, päivittäisiä rutiineja, jakamisen kulttuuria, valintojen tekemisestä yhdessä ja kunnioittavaa kommunikointia.

Kohn (1998, 157) ymmärtää oppilaiden yhteistoiminnallisuuden yhteistoiminnallista oppimista laajemmin. Yhteistoiminnallisuus sisältää oppilaiden kuulumisen ikätovereiden ryhmään, ja se antaa tunteen, että he voivat kokea luokan turvallisena ja heitä tukevana yhteisönä. Yhteistoiminnallinen yhteisö ei eristä oppilaita eikä aseta heitä kilpailemaan toinen toistensa kanssa.

4.4 Oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen ja tuen monet muodot

Oppilaat ovat keskenään erilaisia monin tavoin. Heidän kiinnostuksen kohteensa, kokemuksensa, elämismaailmansa ja temperamenttinsa ovat yksilöllisiä. Heidän taitonsa ja tuen tarpeensa vaihtelevat. Koska oppilaiden yksilölliset tarpeet vaihtelevat, on Kirkonkylän koulussa kehitetty monenlaisia tapoja vastata niihin. Opetuksen järjestämistä koskeva säädöspohja (Opetussuunnitelman perusteet 2004) kehottaa järjestämään opetuksen yleisopetuksessa aina, kun se on mahdollista. Perusopetuslain (1998/638) 3. §:n mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Tämä säännös on pohjana kaikelle opetuksen

järjestämislle ja siihen liittyvien oppilaiden tukitoimien suunnittelulle ja toteuttamiselle.

Oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen ei organisoidu staattisen mallin mukaan. Oppilaiden tilanne on muuttuva, joten koululla on pyrkimys joustaviin tuen järjestelyihin. Joustavien järjestelyjen taustalla vaikuttavat aiemmat kokemukset tuen vaikuttavuudesta, henkilökunnan vaihtuvuus ja koulutus sekä käytettävissä olevat resurssit. Kirkonkylän koulussa ei ole saatavissa koulupsykologin tai kuraattorin palveluja, joten psykososiaalisen avun saaminen on vaikeaa. Tukijärjestelmän muotoutumiseen osallistuvat koulun henkilöstön lisäksi perheet sekä monet asiantuntijat. Näin ollen tukijärjestelmästä muotoutuu koulussa yksilöllinen, paikallinen, muuttuva ja dynaaminen kokonaisuus.

Tämän elävän kokonaisuuden johtaminen siten, että käytettävissä olevat palvelut, kuten tukiopeetus, erityisopeetus, avustajapalvelut ja muu tuki, ovat tarkoituksenmukaisessa ja tehokkaassa käytössä, on haasteellista. Tukijärjestelmän nivominen kokonaisuudeksi, joka palvelee mahdollisimman hyvin mahdollisimman monia tukea tarvitsevia oppilaita näyttää tämän tutkimuksen valossa edellyttävän selkeää työn- ja vastuunjakoa, jatkuvaa arviointia ja yhteistoimintaa kunnan, rehtorin, opettajien, perheiden, koulunkäyntiavustajien ja oppilashuollon henkilöstön kesken.

Kun Kirkonkylän koulussa erityisopetuksesta keskustellaan ja sitä suunnitellaan omana itsenäisenä kokonaisuutenaan, saattaa käydä niin, että luokanopettajien näkemykset jäävät varjoon. Tämän seurauksena jotkut luokanopettajat voivat kokea tukea tarvitsevat oppilaat vain erityisopetuksen asiaksi ja heidän panoksensa esimerkiksi integraatiotunneille osallistuvien oppilaiden oppimisen kysymyksissä jää ohueksi. Näiden oppilaiden pedagogiset kysymykset jäävät erityisopettajien ja helposti ainoastaan koulunkäyntiavustajan harteille. Naukkarisen (2005) tutkimuksessa yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistyö toi uusia näkökulmia sekä luokanopettajien että erityisopettajien työhön.

Koulussa voi huomata tasapainoilua koulun valitseman inklusiivisen koulun kehittämisajatuksen ja erityisluokkien ryhmäytämisen tarpeen välillä. Eri-tyisluokkien ryhmien kiinteys on vaakalaudalla, koska ryhmän koostumus muuttuu lähes tunneittain. Opettajat ymmärtävät oppilaan ryhmään kuulumisen merkityksen. Tämä tilanne on koulussa tiedostettu, ja tämän tutkimuksen kenttätyövaiheen aikana epävirallisissa keskusteluissa etsittiin tilanteeseen uusia ratkaisuja.

4.4.1 Oppilaan tuki etsii uomaansa

Kirkonkylän koulussa oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastataan pääasiallisesti yksilöllistävän strategian mukaan. Lähtökohtana on yksittäinen oppilas ja hänen tarpeensa. Ryhmän merkitys kapeutuu helposti ryhmäkoon tarkasteluun ja pyrkimykseen mahdollisimman homogeenisten ryhmien muodostamiseen.

Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007) ja perusopetuslaki (642/2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja

täydennykset (Opetushallitus, 2010) esittävät perusopetuksen oppilaille kolmenlaista tuen muotoa: yleistä tukea, osalle oppilaista tehostettua tukea ja mikäli nämä eivät riitä oppilaan tarpeisiin, niin käyttöön otetaan erityinen tuki. Ennen erityistä tukea oppilaan on saatava yleisen ja tehostetun tuen palveluita. Sama oppilas voi joustavasti liikkua tarvittaessa tukimuotojen välillä. Tarkastele seuraavaksi Kirkonkylän koulun järjestämää tukea näiden kolmen tukimuodon avulla

Yleinen tuki. Yleisen tuen saaminen on Kirkonkylän koulussa osittain opettajakohtaista. Opettajan harkinta tukiovetuksen antamisen aloittamisessa ja määrässä on keskeinen. Tukiovetusta tarvitseva oppilas saattaa joskus jäädä opetusta vaille, mikäli hänen opettajansa ei tee aloitetta opetuksen aloittamisesta. Tukiovetuksen antamisen kriteerit ja opetuksen tavat ovat koulussa kirjavat. Tukiovetuksen antamista sitovat ajallisesti koulukuljetukset, joiden vuoksi ajallinen jousto koulupäivän pituudessa on rajallinen.

Yleiseen tukeen voidaan katsoa kuuluvaksi luokan pedagogiset ratkaisut. Voidaanko pedagogisilla ratkaisuilla ennaltaehkäistä oppimisen esteiden syntymistä ja esteiden kasautumista? Kirkonkylän koulussa voi nähdä piirteitä pedagogiikasta, joka lähtökohtaisesti ottaa huomioon oppilaiden moninaiset tarpeet. Näitä piirteitä ovat erityisluokanopettajan ja luokanopettajan yhteistoinnallinen opetus, luokka-avustajan tuki kaikille luokan oppilaille, eriyttämisen käytännöt joissakin luokissa, opetuksen selkeyttäminen, tiivistetty kodin ja koulun yhteistyö ja ohjaavat kasvatukselliset keskustelut oppilaiden kanssa. Eriyttämisen käytänteet vaihtelevat luokittain.

Tehostettu tuki. Tehostettu tuki tarkoittaa yleisten tuen muotojen käyttöönoton lisäksi oppilaan tarpeiden mukaan käyttöönotettavia tuen muotoja, kuten tehostettua osa-aikaista erityisopetusta, oppilashuollon palvelujen lisäämistä ja avustajapalveluja. Koulussa ei ole selkeää kaikkien opettajien ja oppilashuoltoa toimijoiden yhteistä käsitystä tehostetun tuen käyttöönoton kriteereistä. Tehostettu tuki muodostaa tuen järjestelmässä rajapinnan. Erityistä tukea saavien oppilaiden tuen antaminen koetaan koulussa selkeämmäksi kuin niiden oppilaiden, joiden tuen tarve on väliaikaista tai tuen antamisen perusteet ovat tulkinnanvaraisia.

Oppilaan saaman tuen ajoitus, tuen sisältö ja muoto ovat sidoksissa moneen tekijöihin. Näitä tekijöitä ovat luokanopettajan ja osa-aikaisen erityisopettajan tekemät oppilaan arvioinnit, opettajien havainnot, vanhempien aloitteisuus ja opettajien eettiset näkemykset. Tuen järjestymiseen vaikuttavat erityisopetuksen arviointimenetelmien, kuten luki- ja matematiikan testien lisäksi koulun osa-aikaisen erityisopetuksen resurssit. Vajaan kahdensadan oppilaan Kirkonkylän koulussa osa-aikainen erityisopettaja opettaa tutkimuksen suorittamisen aikana keskimäärin kolme päivää viikossa. Tämä resurssi suunnataan suurimmaksi osaksi yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden luki-taitojen kehittämiseen pienryhmissä annettavana opetuksena erillisessä luokassa. Pieni osa tunteista käytetään puheopetukseen.

Erityinen tuki. Erityinen tuki kohdentuu Kirkonkylän koulussa ensisijaisesti pidennettyä oppivelvollisuutta suorittaville oppilaille ja muille erityisen

tuen päätöksen saaneille oppilaille, joita kunnan erityisopetustilastojen mukaan vuonna 2005 oli 8,9 %. Koulun alkaessa näistä oppilaista on kertynyt jo paljon tietoa esiopetuksessa ja tutkimusjaksoilla sairaalassa. Tätä tietoa käytettiin Kirkonkylän koulussa hyödyksi erityisesti HOJKSien laadinnassa ja oppilaan opiskelupaikan määrittelyssä.

Kirkonkylän koulussa on panostettu resursseja erityiseen tukeen, erityisesti koulunkäyntiavustajien palkkaamiseen. Heidän työnsä kohdistuu suurimaksi osaksi erityistä tukea saaville oppilaille, mutta muutamat avustajat työskentelevät yleisopetuksen luokissa ja heidän työnsä auttaa myös yleisen ja tehostetun tuen tarpeessa olevia oppilaita.

Jani, jonka pääasiallisesti opiskelee erityisluokassa, saa koulunkäyntiavustajan apua käsityötunnilla yleisopetuksen ryhmässä. Seuraava episodi kertoo Janin saamasta tuesta. Tehtävänä on tyynyn ompeleminen ja koristelu.

Episodi 7. Jani käsityötunnilla

Janin ja avustaja saapuvat luokkaan. Avustaja Mirja vaihtaa muutaman sanan luokanopettajan kanssa käsityöstä. Jani menee hakemaan keskeneräisen työnsä ja asettuu paikalleen.

Mirja: Minkä väristä lankaa haluat?

Jani: Meillä on televisio, meillä on kaksi, viisi.

Mirja: Hmmm...

Jani: Mennäänkö välitunnille? Mennäänkö kotiin, isä jo varmaan tuli kotiin?

Mirja: Tästä ommellaan! [näyttää]

Jani: Pistetään. [nauraa, pelleilee]

Mirja: Katsotaan työhön päin!

Jani: Mä meen tänään uimaan. Iso lanka! [alkaa iloisesti leikkiä lankakerällä]

Janin ajatukset eivät kohdistu oppimistehtävään. Hän elää jo tulevassa, kotiinlähdössä ja uimahalliretkessä. Koulunkäyntiavustaja pyrkii ohjauksella kohdentamaan Janin tarkkaavuutta työskentelyyn. Näkövammaisen Petri aloitti koulunsa erityisluokalla, mutta siirtyi pysyvästi tavalliselle luokalle. Hänen opetusjärjestelynsä ovat saaneet tukea valtion erityiskoulun ohjauspalveluilta. Petri selviytyy opettajan mielestä hyvin, hänen avustajansa aikaa voidaan osittain käyttää erään haastavasti käyttäytyvän oppilaan ohjaamiseen samassa luokassa. Koulunkäyntiavustajan tuen lisäksi Petrin apuna ovat erilaiset näkövammaisen oppilaan tarvitsemat apuvälineet.

Kirkonkylän koulussa koulua käyvät kaikki oppilaat, myös paljon tukea tarvitsevat vaikeimmin vammaisiksi luokitellut lapset. Kontu, Jarimo, Törmänen ja Vänskä (2009, 177–180) tarkastelevat vaikeimmin vammaisiksi luokiteltujen oppilaiden opetusta perusopetuksen marginaaliryhmänä. Helsingin yliopistossa on kerätty laaja aineisto vuosina 2005–2006 (Kontu & Pirttimaa 2007) vaikeimmin vammaisten perusopetuksessa olevien oppilaiden opetuksesta. Kysely osoitti, että opetus- ja arviointimenetelmät eivät ole juurikaan muuttuneet 20 vuoden aikana. (Kontu & Pirttimaa 2007, 9.) Kontu, Jarimo, Törmänen ja Vänskä (2009, 179) ovat havainneet, että oppilaita siirrellään aiempaa enemmän erityisopetuksen sisällä. Vaikeimmin vammaisiksi luokiteltujen oppilaiden ryhmistä on heidän mukaansa muodostunut ryhmiä, joihin sijoitetaan kaikki ne oppilaat, jotka eivät sovellu muihin erityisopetusmuotoihin. Oppilaiden vali-

kointi ei siis tapahdu vain yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä, vaan myös erityisopetuksen sisällä käydään valikointiprosessia.

Tämän tutkimuksen mukaan paljon tukea tarvitsevien oppilaiden opetus on mahdollista järjestää osana tavallisen perusopetuksen koulun toimintaa, mikäli koulun fyysiset tilat, kouluyhteisön asenteet ja henkilökunnan koulutus antavat siihen mahdollisuudet. Kirkonkylän kouluun on rakennettu tiloja vaikeimmin vammaisiksi luokiteltujen oppilaiden tarpeisiin, ja koulunkäyntiavustajiksi on palkattu myös lähihoitajakoulutuksen saaneita henkilöitä.

HOJKSin funktio. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma¹³ laaditaan erityisen tuen päätöksen toimeenpanemiseksi. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tehtävänä on tukea pitkäjänteisesti oppilaan yksilöllistä oppimis- ja kasvuprosessia. HOJKS on oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvä tavoitesuunnitelma sekä suunnitelma opetuksen sisällöistä, pedagogisista menetelmistä ja muista tarvittavista tukitoimista. Tässä suunnitelmassa määritellään oppilaan oppimisvalmiudet ja tuen tarpeet, toteutuva tuki, oppiaineiden yksilöllistäminen, opetuksen järjestämisen käytännön toteutus, pedagogiset ratkaisut, oppimistavoitteet sekä arviointi ja seuranta.¹⁴

Tämän tutkimuksen aineistona olleet yhdentoista oppilaan HOJKSia antavat kuvan yhden perusopetuksen koulun tavasta laatia suunnitelma, suunnitelman sisällöstä ja suunnitelman merkityksestä oppilaan käytännön koulutyössä. Havainnointi luokissa antaa mahdollisuuden tarkastella suunnitelman toteutumista opetustilanteissa. Tarkastelen näitä suunnitelmia kolmesta näkökulmasta: 1) suunnitelman laatiminen 2) osallisuuden edistäminen ja 3) pedagoginen lähestymistapa.

HOJKSin laatiminen on koulussa prosessi, johon osallistuvat yleensä erityisopettaja, luokanopettaja ja huoltajat sekä tarvittaessa muut oppilaan kanssa työskentelevät ammattilaiset, kuten terapeutit. Erityisopettajan rooli HOJKSin tavoitteiden suunnittelemisessa on Kirkonkylän koulussa keskeinen. Hän myös vastaa suunnitelman kirjaamisprosessista. Luokanopettajien panos suunnitelman laatimisprosessissa jää vähäiseksi silloin, kun oppilas ei opiskele hänen luokallaan pääsääntöisesti, vaan käy integraatiotunneilla. Vanhemmat osallistuvat aktiivisesti HOJKSin laatimiseen. Heidän näkemyksiään on kirjattu oppilaan tilanteesta HOJKSin päivityksiin. Koulussa tehdään muistio HOJKS-palaverista. HOJKSin laadinta on Kirkonkylän koulussa erityisopettajaa työllistävä prosessi. Suunnitelman laadintaan paneudutaan ja sitä pidetään tärkeänä. Valmis HOJKS-lomake arkistoidaan mappiin, ja se lukitaan kaappiin seurantaan odottamaan.

HOJKSissa asetetaan sekä oppiaineiden tavoitteet että kasvatuksellisia tavoitteita. Havaitsin HOJKSien painottuvan oppiaineiden sisältötavoitteisiin muilla kuin toiminta-alueittain etenevien oppilaiden kohdalla. Sosiaalisen kasvun tavoitteet on useimmilla mainittu, mutta keinot sosiaalisten taitojen tuke-

¹³ Perusopetuslaki 17 a § (642/2010)

¹⁴ HOJKSiin kuuluvat sisällöt määritellään tarkasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (Opetushallitus 2010, 20–22).

miseen ja tätä kautta osallisuuden kasvattamiseen kouluyhteisössä jäävät vähäiseksi. Sosiaalisten taitojen kehittämisen tavoitteet asetetaan varsin yleisesti, kuten *sosiaalisten suhteiden luominen luokkakavereihin*. Konkreettisia ohjelmia tai keinoja osallisuuden lisäämiseen kirjataan vähän. Muutamassa HOJKSissa painotetaan avustajan roolia integraatiotunneilla. Integraatiotuntien kohdalla kirjataan tarkasti opettaja, oppiaine ja akateemiset tavoitteet. Koska sosiaalisten taitojen tavoitteet ovat varsin yleisiä, niiden saavuttamista voi olla hyvin vaikea arvioida. Tämä voi johtaa siihen, että niiden saavuttamista ei juurikaan arvioida tai niissä edistyminen ei konkretisoidu oppilaalle itselleen. Toisin kuin akateemisten tavoitteiden kohdalla, sosiaalisissa taidoissa ei edetä askeleittain, vaan tavoitteeksi kirjataan pitkän aikavälin tavoite. HOJKS ei näin toimi osallisuuden edistämisen työvälineenä koulussa.

HOJKS antaa luvan tehdä toisin. Toisin tekeminen liittyy yleensä oppiainneiden tavoitteisiin. Tavoitteet asetetaan oppilaalle yksilöllisesti, ja näin myös arviointi tapahtuu näiden asetettujen tavoitteiden suunnassa.

Keskeiset pedagogiset tekijät HOJKSissa ovat opetusjärjestelyt, missä ja milloin opiskelu tapahtuu, oppimateriaali, tuen järjestelyt ja oppiainnekohtaiset sisältötavoitteet ja niiden arviointi. Suunnitelmissa on nimetty erikseen joitakin pedagogisia periaatteita, kuten *ilon kokeminen, tutkiva oppiminen, omatoimisuuden lisääminen ja konkreettinen tekeminen*. Valtaosa HOJKSin tekstistä liittyy oppiainneiden sisältötavoitteisiin. HOJKSin seuranta ja arviointi on HOJKSin toteuttamisen kannalta merkittävä tekijä. Säännöllinen seuranta antaa mahdollisuuden tavoitteiden sopivuuden arviointiin. Mikäli oppilas ei ole saavuttanut asetettuja tavoitteita, päädytään harvoin tarkistamaan pedagogista lähestymistapaa, vaan tavoitteet pyritään saavuttamaan jatkamalla saman asian harjoittelua usein samoin metodein. Oppilaalle annetaan lisää aikaa tai vaihdetaan oppimateriaalia sen sijaan, että tarkistettaisiin tavoitetta tai siihen yltämiseen käytettyjä pedagogisia ratkaisuja. Koulun aikuiset eivät palaa arjen koulutyössä tarkistamaan aika ajoin HOJKSiin kirjattuja asioita. HOJKSin laatimisen jälkeen sen oletetaan ohjaavan käytännön opetus-oppimistapahtumaa.

Vaikka HOJKS antaa mahdollisuuden poiketa yleisestä opetussuunnitelmasta, opettajat ovat huolissaan tavoitteiden saavuttamisesta. HOJKS ei välttämättä ole elävä asiakirja, vaan sen tehtävä on kahdenlainen. Ensinnäkin lain kirjain tulee täytettyä, kun kyseessä on oppilas, jonka ei katsota pystyvän suoriutumaan yleisessä opetussuunnitelmassa määritellyistä oppimäärien tavoitteista. Toiseksi HOJKS mahdollistaa oppilaan yksilöllisen opettamisen. Varsin usein HOJKS jää kuitenkin paperiksi mappiin. Valanne (2002, 168–169) kuvaa HOJKSin toteuttamisen mallit prosessointi- ja arkistointimalleihin. Prosessointimalli kuvaa HOJKSin merkitystä opettajan työvälineenä. Tyypillistä sille on HOJKSin muotoutuvan oppilaan kehityksen mukaan. Arkistointimalli kuvaa HOJKSia hallinnollisena dokumenttina, joka on osa oppilaskorttia. Valanne (2002) osoitti tutkimuksessaan, että arviointi kytkee HOJKSin oppimisprosessiin. Kirkonkylän koulussa on nähtävissä samansuuntaista HOJKSin merkityksiä. Oppilaan opetuksen yksilöllisyys ei aina perustu HOJKSin tavoitteisiin, vaan tehty suunnitelma vapauttaa yksilöllisiin ratkaisuihin, jotka eivät aina ole ta-

voitteiden suuntaisia. Joidenkin oppilaiden oppimistavoitteet eivät asetu oppilaan oppimisen kannalta optimaalisesti, siten että oppilas voi oppia lähikehityksen vyöhykkeellä. Riittävän korkeat odotukset jokaisen oppilaan kohdalla ovat hyvän opetuksen ja oppimisen edellytys. (Peterson & Hittie 2003; Fullan, Hill & Crèvola 2006.)

Varhainen puuttuminen ja diagnosoinnin järjestelmä. Varhaisen puuttumisen käsitteestä on tullut nykykoulussa keskeinen (ks. Huhtanen 2007; Opetushallitus 2007; Saloviita 2007). Huhtasen (2007, 28–28) mukaan varhaisella puuttumisella tarkoitetaan erilaisia tapoja, jolla puututaan oppilaan käyttäytymiseen, oppimisen pulmiin tai oppilaan hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin. Varhaisella puuttumisella on prosessiluonne, se voi alkaa pienestä havainnosta ja jatkua tarvittaessa jatkumona koko oppilaan koulutuskaaren. Varhainen puuttuminen tarkoittaa toimenpiteitä oppilaan tueksi, auttamiseksi ja oppimisympäristön kehittämistä. Oppilaalla on oikeus saada tukea heti, kun tuen tarve ilmenee.¹⁵

Varhaisen puuttumisen idea kohtaa kuitenkin käytännössä Kirkonkylän koulussa ongelmia. Vaikeus varhaiseen puuttumiseen kytkeytyy ongelman määrittelyyn. Mikä on ongelma, ja kuka sen määrittelee? Varhaisen puuttumisen idea vaatisi yhteisöltä yhtenäisiä puuttumisen kriteereitä, joita ei kouluyhteisössä kuitenkaan ole yhteisesti määritelty.

Kun opettaja, koulun muu aikuinen tai perhe toivoo koulun tarjoamien tukipalvelujen lisäksi muuta lisätukea, käytäntönä on usein *lähettää* oppilas *tutkimuksiin*. Tätä prosessia kuvaa seuraavassa Marianne.

M: No, sehän on se mikä on käytäntö: otetaan yhteyttä lapsen kotiin, kerrotaan ja suositellaan tutkimuksia, että vanhemmat tilais sen ajan itse perheneuvolasta. Joskus on sellaisia tapauksia että aika varataan koulun toimesta.

MM: Jos pääsee tutkimuksiin, mitä sen jälkeen, oletko saaneet koululle eväitä?

M: Lähinnä se on se diagnoosi, aika harvoin itse asiassa sieltä tulee mitään yllätyksiä ja uutta.

(Marianne, erityisopettaja)

Tutkimuksiin lähettämisestä terveyskeskukseen, perheneuvolaan tai sairaalaan seuraa useimmiten diagnoosi. Diagnosoinnin järjestelmä on sidoksissa lapsen ja perheen saamiin palveluihin ja tukeen, kuten terapiaihin ja muuhun perheen saamaan tukeen. Peterson ja Hittie (2003, 69) kiinnittävät huomiota lapsen saaman palvelujen järjestelmäkeskeisyyteen, palvelut ovat sidoksissa tutkimuksiin ja asiantuntijalausuntoihin. Diagnoosi ei kuitenkaan suoraan anna Mariannen mielestä eväitä koulutyön arkisiin kysymyksiin, oppilaan opetuksen järjestämiseen ja pedagogisiin kysymyksiin. Lääketieteellis-psykologisen tiedon arvostus on koulussa suurta. Diagnoosin omaavat oppilaat saavat koulussa ”erityisoppilaan” statuksen, ja usein diagnoosi toimii alkusysäyksenä myös oppilaan pedagogisille ratkaisuille ja oppimissuunnitelman tai HOJKSin laatimiselle. Tilanteen sisältämä ristiriita piilee siinä, että opettajat toivovat lääkäreiltä ja psykologeilta pedagogiikan piiriin kuuluvia ratkaisuja. Tutkivien tahojen laatimat lau-

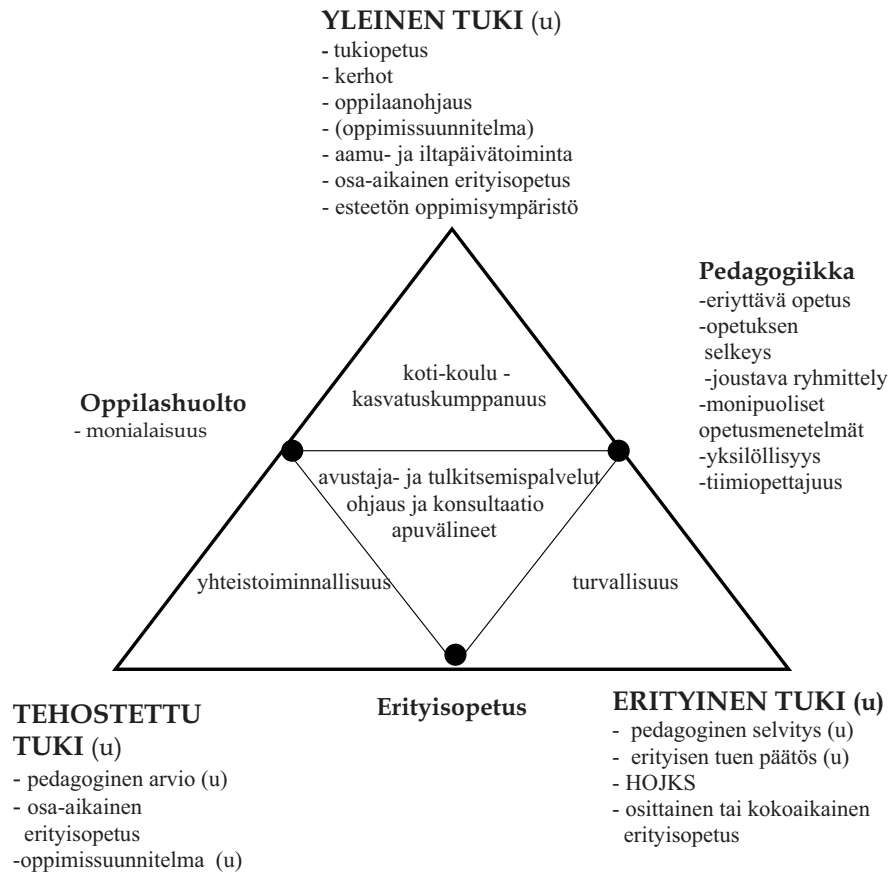
¹⁵ Opetukseen osallistujalla on oikeus saada riittävää kasvun ja oppimisen tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 13. § 642/2010)

sunnot sisältävät paljon tietoa, jotka voivat lisätä oppilaantuntemusta ja auttaa opetuksen suunnittelussa. Koulun ajattelussa on havaittavissa Skrticin (1995) esittämän essentialistisen lähestymistavan piirteitä. Essentialistinen näkemys erilaisuuteen sisältää perusoletuksen, että erilaisuus nähdään yksilön patologisena tilana ja että luottamus diagnoosin objektiivisuuteen ja hyödyllisyyteen on suuri.

Väliin putoavat oppilaat ja tuen kohdentamisen vaikeus. Ilmiönä oppilaiden tuen järjestelyt muistuttavat opettajien tasapainoilua toiveiden ja koulun arjen mahdollisuuksien välillä. Tuen järjestämisen mahdollisuudet nähdään koulussa resurssikysymyksenä. Tuki kohdennetaan eniten tarvitseville oppilaille. Jotta koulun tukijärjestelmä palvelisi parhaalla mahdollisella tavalla kaikkien oppilaiden tuen tarpeita, koulussa tarvittaisiin yhteistyön tiivistämistä osa-aikaisen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen välillä. Lisäksi tarvittaisiin oppimisen tuen tarkastelua osana opetusjärjestelyjen yleistä kokonaisuutta. Kirkonkylän koulun integraatioon perustuvassa mallissa on nähtävissä koulutuksen kaksoisjärjestelmän (ks. Stainback ym. 1989; Naukkarinen 2005) piirteitä myös tuen järjestämisessä.

Kirkonkylän koulun hajautetussa järjestelmässä, jossa osa-aikainen erityisopetus ja luokkamuotoinen erityisopetus toimivat erikseen ja jossa yleisopetus ja erityisopetus nähdään erillisinä, saattaa osa oppilaista saada riittämättömästi tukea tai heidän tuen tarpeitaan ei tunnisteta. Tällöin oppimisen tai käyttäytymisen vaikeudet voivat kasautua ja monimutkaistua. Tällaisia tukijärjestelmän väliin tai ulkopuolelle putoavia oppilaita opiskelee lähinnä yleisopetuksen ryhmissä. Heidän tukimuotonsa sijoittuu yleisen ja tehostetun tuen raja-alueeseen. Koulussa käydään keskustelua tehostetun ja erityisen tuen järjestämisen rajapinnasta, ja tällä rajapinnalla koulun aikuiset kokevat ajoittain epätoivoisuutta siitä, miten tuki tulisi järjestää.

Seuraavassa hahmottelen koulun tukijärjestelmän kokonaisuutta. Kuvion sisältö pohjautuu Kirkonkylän koulun tukijärjestelmään. Olen käyttänyt kuviossa Erityisopetuksen strategiatyöryhmän 2007 (Opetusministeriö 2007) ja uudistetun perusopetuslain (642/2010) käsitteistöä.



KUVIO 14 Oppilaan tukijärjestelmä Kirkonkylän koulussa (uudistuneen lainsäädännön termit¹⁶ olen merkinnyt kuvioon kirjaimella u)

Nostan oppilaan eri tukimuotojen, erityisopetuksen ja oppilashuollon rinnalle koulun yleisen pedagogiikan merkityksen kaikkien oppilaiden hyvässä oppimisessä. Olen havainnut Kirkonkylän koulussa pedagogisten mahdollisuuksien hyödyntämättömyyttä luokissa. Pedagogisten interventioiden joustava käyttö saattaisi ennaltaehkäistä oppimisen esteiden kumuloitumista ja monimutkaisuutta. Kolmitahoinen tuen järjestämisen malli on tarkoitettu joustavaksi. Sen tavoitteena on nähdä tuki yhtenä kokonaisuutena ja samalla hälventää rajaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä ja tehdä opetuksesta yhtenäinen kokonaisuus. (Opetushallitus 2007.)

Kirkonkylän koulun tukijärjestelmä kokonaisuutena painottaa erityistä tukea. Erityiseen tukeen on suunnattu resursseja, ja yksilöllisyys opetusjärjestelyissä on toteutettu ajoittaiseen yksilöopetuksen mahdollisuuteen saakka. Avus-

¹⁶ Perusopetuslaki (642/2010)

tajakeskeisen yksilöopetuksen käytön määrän tarpeellisuudesta koulussa keskustellaan avustajien ja erityisluokanopettajien kesken.

Koulussa on käytetty konsultaatioapua, jota ovat antaneet sairaalan kuntoutusohjaaja, oppilaiden terapeutit ja näkövammaisen oppilaan kohdalla valtion erityiskoulussa toimiva ohjaava opettaja. Tähän ohjaukseen koulussa on oltu tyytyväisiä. Osalla oppilaista on sairaalajaksoja tai tutkimuksia perheneuvolas-
sa. Koulunkäyntiavustajien tukea on painotettu erityiseen tukeen. Kummassa-
kin erityisluokassa työskentelee neljä koulunkäyntiavustajaa, jotka tarvittaessa
ovat mukana integraatiotunneilla. Tutkimusvuosina koulussa opiskeli 3-4 op-
pilasta, jotka tarvitsivat lähes kokoaikaista aikuisen lähellä oloa terveydellisistä
tai turvallisuussyistä. Kahdelle oppilaalle koulussa annettiin paljon perushoitoa,
kuten syöttämistä, katetointia, lääkkeiden antoa ja muuta fyysistä tukea.

Tukiparadigman (Taylor 1988; Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997; La-
donlahti 2004) mukaan tuki järjestetään mahdollisimman pitkälle koulussa ja
oppilaan lähiyhteisössä. Monen tukea tarvitsevan oppilaan arkeen kuuluvat
kuitenkin pitkät matkat terapioihin ja tuen pirstaloituminen. Oppilaan HOJKS-
palaverit tarjoavat foorumin oppilaan kokonaistuen suunnitteluun yhdessä op-
pilaan, vanhempien ja eri lapsen kanssa työskentelevien ammattilaisten kesken.

4.4.2 Koulunkäyntiavustaja: osallistumisen tukija vai erillisyyden ylläpitäjä?

Seuraavaksi tarkastelen koulunkäyntiavustajien työtä ja heidän merkitystään
oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin mahdollistajina inklusiivisen koulun
näkökulmasta. Pyrin hahmottamaan niitä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opet-
tajien ja avustajien yhteistoimintaan, oppilaiden osallistumiseen ja oppimiseen
sekä oppimisen ohjaamiseen.¹⁷

Kirkonkylän koulussa oppilaiden tärkeä tukimuoto on koulunkäyntiavus-
tajien oppilaille antama ohjaus, avustaminen ja tuki. Koulunkäyntiavustajien
määrä koulussa vaihteli kolmen vuoden kenttätyövaiheen aikana 9:n ja 11:n
välillä. Vuonna 1996 koulussa työskenteli kaksi avustajaa. Vuonna 2004 heitä
oli jo kymmenen. Koulunkäyntiavustajista on muodostunut viime vuosikym-
meninä oppilaiden tärkeä tuki. Kouluihin on palkattu yhä enemmän avustajia.
(Rustemier & Shaw 2001; Giangreco, Edelman, Broer & Doyle 2005; Takala 2007.)
Tämä voimakas kasvu koulunkäyntiavustajien määrässä kertoo koulun muut-
tumisesta. Muutoksen luokissa voi nähdä opettajan yksin tekemisen tradition
murtumisena ja opettajan roolin muuttumisena. Tuen tarpeet liittyvät yleisim-
min oppilaan sairauteen, vammaan tai oppimisen esteisiin. Yleisimmin avusta-
jat mainitsevat työnsä lähtökohdiksi oppilaan tukemisen oppimisessa, kommu-
nikoinnissa, tarkkaavuudessa, käyttäytymisessä sekä päivittäisissä toiminnoissa.
Koulunkäyntiavustajien työn lähtökohtaan liittyvät koulunkäyntiavustajan
ammattitutkinnon neljä koulutusosaa: 1) koulunkäyntiavustajan toimintaympä-

¹⁷ Käytän seuraavassa koulunkäyntiavustaja termiä kuvamaan sekä erityisluokissa että yleisopetuksen ryhmissä toimivia avustajia. Sanaa henkilökohtainen avustaja käytän kuvaamaan avustajaa, joka on nimetty koulu yhteisössä yhden tai kahden oppilaan avustajaksi joko yleisopetuksen luokassa tai erityisluokassa. Sanaa avustaja käytän välillä kielen sujuvuuden vuoksi korvamaan sanan koulunkäyntiavustaja.

ristöt, 2) oppimisen ohjaaminen, 3) ihmisen kasvun tukeminen ja 4) toimintakyvyn tukeminen (Merimaa & Virtanen 2007).

Kirkonkylän koulussa koulunkäyntiavustajien työsuhteet ja koulutustaustat vaihtelevat. Avustajia toimii vakituisissa, määräaikaisissa sekä osa-aikaisissa työsuhteissa. Työaika on keskimäärin 32 tuntia viikossa, josta 23 tuntia koulun palkkaamana ja loput sosiaalitoimen palkkaamana. Tavallisimpia tutkintoja ovat koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto, päivähoitaja ja lähihoitaja. Yksi avustajista oli vuotta aiemmin valmistunut koulunkäyntiavustajan ammattiin oppisopimuskoulutuksena. Avustajista kahdeksan toimii erityisluokissa ja kolme yleisopetuksen luokissa.

Koulunkäyntiavustajien tehtävien kirjo Kirkonkylän koulussa on laaja, ja he toimivat koulun arjessa monissa rooleissa. Jaan koulunkäyntiavustajan moninaiset työtehtävät viiteen pääluokkaan: 1) oppimistilanteessa ohjaaminen ja opettaminen, 2) järjestely- ja aputehtävät, 3) oppilaan hoiva ja avustaminen, 4) yhteistyö ja suunnittelu sekä 5) oppilaan turvana ja ystävänä toimiminen.

Oppimistilanteissa ohjaamiseen ja opettamiseen sisältyy itsenäisen työskentely oppilaan tai oppilasryhmän kanssa, opettajan ohjeistaman ohjaustilanteen, järjestyksenpidon, apuvälineiden ja materiaalin käytön avustamisen ja ohjauksen sekä opettajien tai toisten avustajien sijaisena toimimisen. Havainnoinnin perusteella tämä tehtäväryhmä vei eniten aikaa koulunkäyntiavustajan työajasta.

Järjestely- ja aputehtäviin kuuluvat luokan kuntoon laittaminen, monistaminen, välineiden hakeminen ja paikoilleen laittaminen sekä muut usein kouluyhteisössä usein huomaamattomat aputehtävät. Oppilaan hoivaan ja avustamiseen sisältyy oppilaiden siirtymätilanteiden hoitaminen, valvontatehtävät, perushoiva ja erilainen suoraan oppilasta koskeva apu. Yhteistyö ja suunnittelu sisältävät koulunkäyntiavustajan toimimisen linkkinä kotiin ja muihin oppilaan kanssa työskenteleviin ammattilaisiin. Henkilökohtaisen avustajan työssä korostuu oppilaan ystävänä ja turvana toimiminen. Avustaja kulkee oppilaan mukana läpi koulupäivän ja siirtyy oppilaan avustajaksi usein myös koulupäivän jälkeen. Hän myös huolehtii oppilaan tarpeista ja aikatauluista.

Koulunkäyntiavustajien työtä voi tarkastella kolmen koulunkäyntiavustajan työhön liittyvän ristiriidan avulla. Ristiriidat näkyvät vuorovaikutuspintojen rajavyöhykkeillä. Nämä kolme ristiriitaa ovat 1) oppilaan yhteisöön saattaminen vs. oppilaan eristäminen yhteisöstä, 2) koulunkäyntiavustaja opettajana vs. avustajana ja 3) koulunkäyntiavustaja oppilaan aloitteisuuden tukijana vs. oppilaan puolesta tekijänä. Seuraavassa tarkastelen näitä ristiriitapareja lähemmin. Nämä ristiriitaparit tekevät näkyväksi avustajien työhön kohdistuvat ristikkäiset odotukset ja tehtävät. Näitä odotuksia asettavat opettajat, koulunkäyntiavustajat itse ja vanhemmat. Työn organisoinnin kysymykset ja koulussa muodostuneet käytänteet, tavat ja uskomukset ohjaavat koulunkäyntiavustajan työn muotoutumista tietynlaiseksi.

Oppilaan yhteisöön saattaminen vs. oppilaan eristäminen yhteisöstä. Tämä ristiriita sijoittuu avustajan toiminnassa yksittäisen oppilaan ja opiskeluryhmän vuorovaikutussuhteeseen. Toimiiko koulunkäyntiavustaja sillanraken-

tajana oppilaan saattamiseksi luokkayhteisön ja kouluyhteisön jäseneksi, vai eristääkö aikuisen jatkuva läsnäolo oppilasta luokkatovereistaan ja ehkäisee näin vertaissuhteiden kehittymistä? Avustaja on läsnä oppitunneilla, vastaanottamassa koulutuksista, ruokailussa, saattamassa välitunnille ja välitunnilta takaisin ja muissa siirtymätilanteissa. Erityisesti henkilökohtainen avustaja kulkee oppilaan mukana läpi koulupäivän ja siirtyy oppilaan avustajaksi usein myös koulupäivän jälkeen.

Joidenkin oppilaiden kontaktit muihin kuin avustajaan ovat vähäisiä. Oppilaat tulevat integraatiotunneille henkilökohtaisen avustajan kanssa. Oppituntihavainnot osoittavat, että oppilas pyytää apua avustajalta ei niinkään opettajalta tai luokkatovereilta. Tämä on luonnollista, koska avustaja on fyysisesti lähellä ja usein tutuin henkilö oppilaalle. Marja tuo haastattelussa esille avustajan mahdollisen esteenä olemisen vertaissuhteiden muodostumiselle. Kati ja Joonas opiskelevat tavallisella luokalla ja Marja on lähinnä heidän henkilökohtainen avustajansa.

M: (...) sitäkin mä oon ajatellu, että jos mä oon siinä luokassa niin Kati ja Joonaskin on toisenlaisia silloin, jos mä en oo paikalla ne on silloin niin ku enemmän tavallisia lapsia. Et vaikka ei tietysti missään negatiivisessa mielessä, mutta kuitenkin sillä lailla, että se [avustaja] taas tulee paikalle vähän niin kuin kontrolloimaan tai jotain tämmöstä, niin oon yrittänyt niillekin antaa sillälailia vapaata aikaa.
(Marja, koulunkäyntiavustaja)

Kun avustaja ei ole aina paikalla, niin Katille ja Juusolle syntyy mahdollisesti luontevia vuorovaikutustilanteita toisten oppilaiden kanssa. Marja on tarkasti selvillä siitä, mitä välitunnilla tapahtuu.

MM: Kun sitä vapaata aikaa on, niin onko Kati ja Juuso toisten kanssa?
M: Ei keskenään, ei mutta hetkinen, ei voi sanoa ettei ollenkaan, kyllähän nekin semmosta omaa säpinää pitää tai jotain sellasta. Kati helposti menee kyllä muitten likkojen kanssa. Kati on vähän kyllä sellanen, että sille ei mitään ole sellasta best frendiä, hyvää ystävää, että se on vähän aina siellä joukossa mukana, sanotaanko näin joukon jatkeena. Juuso on enemmänkin sellainen seurailija ja tarkkailija ja että toki melkein se on niin päin, että Juusolle tulee joku pojista juttelemaan. On muutamia poikia, jotka useinkin tulee sille juttelemaan, mutta muuten se seurailee ja on paikallaan. Välitunnilla Juuso on aika usein tässä katoksessa ja siitä seurailee tilanetta, että se on sellainen seurailija. Jos ne leikkii jotakin peiliä, väriä tai jotain tällästä, niin kyllä ne siihen saattaa mennä joukkoon leikkimään, mutta sellainen seurailija se on. Kati menee paremminkin välitunnilla sitte toisten likkojen kans.
(Marja, koulunkäyntiavustaja)

Avustaja voi toimia kommunikaation tukena oppituntitilanteessa. Oppituntihavainno matemaattikan tunnilla paljastaa, että avustaja pyrkii omalla väliintulollaan auttamaan oppilasta vastamaan opettajan koko luokalle esittämään kysymykseen. Luokassa työskentelee 17 oppilasta, opettaja ja koulunkäyntiavustaja. Opettaja on asettanut luokan eteen ja näyttää taululta koko luokalle piirtämäänsä kuvioiden sarjaa.

Episodi 8. Koulunkäyntiavustaja oppilaan tukena
Opettaja koko luokalle: Mikä tähän sopii seuraavaksi? [näyttää kuvioita tau-lulla]
Minna: [kuiskaavalla äänellä Mirolle] Mikä tähän sopii seuraavaksi?
Minna Mirolle: Katso taululle, mikä sopii? Sano vaan, mikä se onkaan nimeltään?
Miro katsoo Minnaa

Opettaja: Miettikää nyt kaikki, ensin ympyrä, sitten kolmio, kolmio, ympyrä, sitten kolmio, miten jatkuu?
 Kolme oppilasta viittaa
 Minna Mirolle: Kerro mulle, näytä!
 Miro näyttää kolmiota käsillään
 Minna: Hyvä! Viittaa vaan, viittaa, sanotaan yhdessä (antaa sanan alun ko)
 Minna ja Miro sanovat yhdessä: kolmio
 Miro viittaa. Toisaalla luokassa kolme poikaa kuiskuttelee omia juttujaan.

Tässä oppituntinäytteessä avustaja toimii onnistuneesti oppilaan osallistumista tukien. Hän käyttää keinoina opettajan kysymyksen toistamista, tarkkaavuuden suuntaamista (*katso taululle*), rohkaisua (*sano vaan, kerro mulle, viittaa vaan*), vaihtoehtoisen kommunikointitavan osoittamista (*näytä*), palautteen antoa (*hyvä*), foneettisen alun antaminen sanalle (*ko*).

Edellä kuvattu episodi kuvaa tavallista opettajajohtoista oppituntitilannetta, silloin kun oppilas osallistuu koko luokan toimintaan ja avustaja istuu hänen vieressään. Tilanne on oppilaalle varsin haastava. Hän keskittyy luokanopettajan puheeseen ja seuraa taululle. Samaan aikaan hän kommunikoi vieressä istuvan avustajan kanssa. Avustajan intensiivisesti ohjaama oppilas on kiinteästi sidoksissa oppimistilanteeseen, joten hänelle ei synny oppitunnilla hengähdyshetkiä, kuten kolmelle luokan takaosassa jutustelevalle pojalle. Oppimistilanne on Mirolle tehokas, mutta työläs. Avustaja keskittyy Miron ohjaamiseen, opettaja tai avustaja eivät puutu poikien omaan jutusteluun, mikä tutkijan havainnon mukaan ei liity oppitunnin teemoihin.

Oppilaan, jolla on henkilökohtainen avustaja, epävirallinen kommunikointi toisten oppilaiden kanssa on vähäisempää kuin muilla oppilailla. Koulunkäyntiavustaja tasapainoilee akateemisten tavoitteiden ja oppilaan sosiaalisten suhteiden kehittämisen välillä. Havaintojeni mukaan akateemiset tavoitteet asetetaan koulussa ensisijaisiksi, tietoinen vertaissuhteiden kehittäminen on opettajan ja koulunkäyntiavustajan toiminnassa vähäisempää.

Aiemmin on tutkittu, että oppilaat, jotka saavat paljon avustajan ohjausta arvostavat ikätovereiden seuraa (Hemmingsson, Borell & Gustafsson 2003; Broer, Doyle & Giangreco 2005). Oppilaat valitsevat esimerkiksi ryhmätyötilanteissa mieluummin työskentelyn ilman avustajaa kuin ottavat vastaan koulunkäyntiavustajan avun. Broer, Doyle & Giangreco (2005) tutkivat kehitysvammaisten nuorten aikuisten käsityksiä koulunkäyntiavustajan tuesta kouluvuosinaan. Kaikki tutkimukseen osallistuneet 16 nuorta olivat saaneet erityisopetusta ja koulunkäyntiavustajan tukea niinä oppitunteina, kun opiskelivat tavallisilla luokilla. Tutkijat jakoivat vammaisten nuorten näkemykset suhteestaan koulunkäyntiavustajaan neljään rooliin: 1) äiti, 2) ystävä, 3) suojelija ja 4) opettaja. Nuorten kokemukset avustajan tuesta olivat sekä positiivisia, negatiivisia että ambivalentteja.

Koulunkäyntiavustajat ovat tarpeellisia osallistumiselle, ja he voivat mahdollistaa oppilaiden koulunkäynnin. Toisaalta avustaja voi olla este osallistumiselle (Ainscow 2000; Giangreco 2007c). Carter (2005) ehdottaakin, että avustajan yksi tärkeä rooli on ohjata ja tukea oppilaan vertaissuhteita. Tämä tutkimus tukee tätä näkemystä. Koulunkäyntiavustaja voi omalla toiminnallaan joko tukea tai estää oppilaan osallistumista. Hänen mahdollisuutensa tukea osallistumista,

sosiaalisten suhteiden kehittymistä kytkeytyy kuitenkin kiinteästi opettajan pedagogisiin ratkaisuihin ja opetuksen yleisiin järjestelyihin.

Koulunkäyntiavustaja opettajana vs. avustajan tehtävissä. Toinen ristiriita sijoittuu opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistoiminnan, vastuun ja työnjaon rajapintaan.

Katri toimii tavallisella luokalla avustajana, lähinnä kolmen pojan tukena. Hän kertoo seuraavassa tekstikatkelmassa työstään.

Muutamana aamuna, tiistaina ja keskiviikkona, mun päivä alkaa kahdeksalta. Se kahdeksasta yhdeksään on valmistelua, askartelujen valmistelua ja muuta, mitä on jäänyt tehtäväksi. Sitten avustan tunneilla. (...) on se matematiikan tunti ja sanalliset tehtävät on Jaakolle vaikeita ja pitää koko ajan sanoa seuraa, seuraa, muuten Jaakko alkaa haaveilla ja katselemaan pihalle. Se keskittyminen. Vaikka joskus se seuraa taululle, niin kuitenkin sitten rupeaa tekemään muuta ja koko ajan pitää sanoa, että herätys. Matematiikan ja äidinkielen tunneilla lähinnä avustan ja sitten jos kuvaamataidontunnilla on jotain erikoista.

(Katri, koulunkäyntiavustaja)

Tässä Katrin kuvauksessa voi erottaa oppimistilanteissa ohjaamisen tehtävät ja valmistelutehtävät. Oppituntihavaintojen perustella tavallisilla luokilla nämä ovatkin luokka-avustajan keskeiset työtehtävät. Matematiikan tunnilla ohjaustilanteen kaksi päätehtävää ovat Jaakon keskittymisen tukeminen ja oppiaineen hallintaan (sanalliset tehtävät) liittyvä tuki. Jaakko on tässä tilanteessa avustajan jatkuvan katseen ja ohjauksen kohteena, *koko ajan pitää sanoa*. Tämä piirre joidenkin oppilaiden koulupäivässä toistuu sekä tavallisilla että erityisluokilla. Opettajat eivät haastatteluissa kyseenalaistaneet tätä käytäntöä eivätkä pohtineet avustajan käyttämiä ohjaamisen tapoja tai oppilaan itseohjautuvuuden kehittämistä. Haastattelussa Katri kertoo, ettei ole saanut ohjausta opettajilta Jaakon ohjaamiseen.

Annen tehtävään kuuluu ottaa vastuuta yksittäisistä oppilaista jo heti aamulla ennen oppituntien alkamista.

MM: Millainen on sun tyypillinen työpäivä, mitä sä teet?

A: Taksi tuo oppilaat varttia vaille yhdeksän ja mä oon pihalla vastassa. Sitten tullaan sisälle ja autan riisumisessa, Heikki on hidas ja haahuilee, mutta Taija on nopea ja muutenkin onnistuu kun houkuttaa. Sitten kello soi ja mennään luokkaan valmiiksi ja ne ottaa repusta tehtävät ja avaa lukukirjan tai mikä aina onkaan ja näyttää läksyt.

MM: Ne näyttää sulle?

A: Joo, joo mulle, se on tosi tärkeää heti näyttää. (Anne, koulunkäyntiavustaja)

Heikki ja Taija tapaavat joka kouluaamu ensimmäiseksi oman avustajansa Annen, joka ottaa heidät yksilöllisesti vastaan aikaisemmin kuin muut oppilaat tulevat sisälle. Anne antaa läksyistä välittömän palautteen jo ennen oppituntien alkua. Joillekin oppilaille avustajan olemassaolo tekee koulupäivän päiväjärjestyksestä muiden oppilaiden ohjelmasta poikkeavan.

Tasapainoilua eri roolien ja erilaisten työnkuvien ja tehtävien viidakossa kuvaavat seuraavat lausumat:

”Mä oon sanonu kaikille, että voi jättää valmistelutöitä”

”Mä järjestelen varastoa ja siivoan komeroita, niissä on aina töitä”

”Timon vieressä pitää aina olla”

- "Sanelen, kun pitäis kirjottaa piirtoheittimeltä"
 "Muistutan lampun laittamisesta" [näkövammaisen oppilaan apuväline]
 "Autan tehtävissä"
 "Joo, mä vien Saaran terapiaan"
 "Mä opetan, autan ruokailussa ja sitte esimerkiksi WC:ssä apuna"
 "Ensin kohtaaminen, se lapsen kohtaaminen"
 "Sillä lailla keskittymistä ohjata ja sitte viittomia käyttää tukena, tukiviittomia"
 "Mä komennan, että nyt hiljaa".
 "Me lasketaan matikkaa, sitte meen luistelutunnille avuksi"
 "Joo, oon mä mukana hojkseissa"
 "Jos on oikein hienosti tehty, niin annan tarran tai kirjoitan reissuvihkoon, että tosi hienosti tehty"

Yksittäisten avustajien eriytyneet työnkuvat poikkeavat huomattavasti toisistaan, jolloin tasapainoilu opettajan tehtävien ja avustajan tehtävien välillä saa erilaisia muotoja. Eriytyneiden työnkuvien taustalta löytyy monia tekijöitä. Näitä tekijöitä ovat avustajan toimintaympäristö, oppilaiden tuen tarpeen laatu, henkilökohtaisena vai niin sanottuna yleisavustajana toimiminen, avustajan koulutus ja opettajan toimintatavat. Tehtäväkuva saattaa olla kiinteä, oppilaa- seen tai ryhmään sidottu. Toisaalta työn luonne saattaa olla lähinnä yleisavustamista. Tehtäväkuvien eroja kuvaan seuraavassa taulukossa.

TAULUKKO 3 Koulunkäyntiavustajien erilaiset työnkuvat

Kiinteä toimenkuva	Yleisavustaja
<ul style="list-style-type: none"> - nimetty ensisijaisesti yhden tai kahden oppilaan avustajaksi - kiinteä vuorovaikutus oppilaaseen, oppilaan kumppani - vähän muiden oppilaiden avustamista ja ohjaamista - kulkee oppilaan mukana eri opetusryhmissä (erityisluokka/integraatiotunnit) - paljon siirtymätilanteissa avustamista - perushoivan antamista ja vastuuta oppilaan kokonaisuhyvinvoinnista - linkki oppilaan kotiin ja terapeutteihin - asiantuntija oppilaantuntemuksessa, usein paras ja ajankohtaisin tieto oppilaasta - usein oppilaan ensisijainen oppimisen ohjaaja 	<ul style="list-style-type: none"> - tekee paljon valmisteletutöitä - avustaa ja ohjaa monia oppilaita - työnkuva saattaa muodostua hajanaiseksi, työn organisoinnin vaikeuksia - työskentelee usein monien opettajien ja useiden ryhmien kanssa - saa helposti valvojan tai kontrolloijan roolin luokassa - kohtaa monia roolinvaihdoksia – eri opettajilla ja eri ryhmillä erilaiset toimintatavat

Tavallisessa luokassa toimiva avustaja avustaa useita oppilaita, mutta yleensä luokkaan on saatu avustaja yksittäisen oppilaan avustajalausunnon perusteella. Yleisopetuksen ryhmän avustaja saattaa työskennellä monissa luokissa, jolloin hänen työviikostaan muodostuu pirstaleinen. Avustaja sukkuoi koulun sisällä eri ryhmissä tarpeen mukaan. Hän työskentelee monien opettajien kanssa, jol-

loin opettajan ja avustajan suhteesta voi tulla väljä eikä toisen työtapoja tunneta kunnolla. Tällöin varsinainen työparityöskentely jää ohueksi.

MM: Onko sulla joku tietty luokka, missä sä oot pääsääntöisesti vai vaihteletko pitkin päivää? Miten se päivä rakentuu?

S: Kyllä mulla on oma lukujärjestys mitä mä seuraan, pääasiassa Kallen luokalla. Viitos-kutos luokalla oon yhden päivän, sitte melkein koko päivän Irmalla ja sitten aina neloselle ja kutosella muutaman tunnin viikossa.

MM: Ketä tai keitä sä avustat Kallen luokassa?

S: Hannua ja olen hänen vieressäsä pääasiassa.

MM: Ootsä koskaan ollut erityisluokissa?

S: Joo jos on tarvittu näitä sijaisia, jos on sairastunut, viikon, pari viikkoakin yhtäjaksoisesti.

(Seija, koulunkäyntiavustaja)

Tämä Seijan, osin hajanainenkin ja oppilaiden asioista ulkopuoliseksi jäävä, työnkuva poikkeaa ratkaisevasti henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan työn luonteesta, joka sisältää kokonaisvaltaisen huolenpidon elementin.

Joskus avustajan työ muistuttaa opettajan työtä. Avustajan ja opettajan työn rajapinta häilyy. Hannen ja Kirstin lausumat kuvaavat tätä tilannetta.

(...) sitä niinku toimii opettajana.

(Hanne, koulunkäyntiavustaja)

Mä oon niin paljo sen Juuson kans, että mä en tiedä huomaako se [opettaja] mitä mä teen, kun sen pitää keskittyä niihin muihin oppilaisiin.

(Kirsti, koulunkäyntiavustaja)

Vastuuta opettamisesta ja samalla oppimisesta ja arvioinnista valuu koulunkäyntiavustajille oppimistilanteisiin sisältyvänä arkikäytäntönä. Dilemma opettamisesta ja avustamisesta kytkeytyy kysymykseen, mitä opettamisella, oppimisen ohjaamisella ja oppimisella ymmärretään kouluyhteisössä ja miten nämä käsitteet määritellään. Opettämisen, ohjaamisen ja avustamisen kysymystä pohdivat lähes kaikki koulunkäyntiavustajat haastatteluissa. Opettajat toivat avustajan työskentelyyn liittyviä kysymyksiä esille vähemmän kuin koulunkäyntiavustajat.

Oppimistilanteissa avustajan vastuu vaihtelee oppimistilanteen itsenäisestä suunnittelusta ja toteutuksesta opettajan tarkasti ohjeistamaan ohjaustilanteeseen. Käytännössä luokkahuoneissa oppimista ohjaavat sekä opettajat että avustajat. Koko ryhmälle tarkoitettu opettajajohtoinen opetus tai koko ryhmälle annetut ohjeet kuuluvat useimmiten opettajan työnkuvaan.

(...) tehtiin, esimerkiksi aurinko, aurinkoaskartelu niin siihen tuli reikiä ympärille, pahvinen aurinko reikiä ympärille, pujoteltiin sitten niintä säteiksi. Juusolle laitettiin reikiä puolet vähemmän ja pidemmät narut, mitä oli helpompi tehdä.

MM: Sinäkö aina kehittelet nämä sovellukset?

H: Joo, joo se on mun homma. Sen huomaa itse siinä, että kannattaa soveltaa.

(Heidi, koulunkäyntiavustaja)

Tässä katkelmassa Heidi toteaa, että hänen *hommanaan* on soveltaa tehtävä oppilaalle sopivaksi. Opettaja on suunnitellut käsityöaskartelun, saman työn kaille, koulunkäyntiavustaja helpottaa ja muokkaa sen oppilaalle soveltuvaksi.

Tämä työnjako on yleisesti Kirkonkylän koulun käytäntö. Eriyttäminen yksittäisissä tehtävissä jää avustajan työksi.

Koulunkäyntiavustajat tekevät työssään oppimistilanteissa jatkuvia pedagogisia päätöksiä ja valintoja. Pedagogisesti merkittävät hetket eivät ole ennalta suunniteltuja. Koulunkäyntiavustaja joutuu vastaamaan näihin tilanteisiin usein itsenäisesti. Yllättävät tilanteet syntyvät usein oppilaan motivaation tai käyttäytymisen muutoksista, vireystilan vaihteluista tai oppilaan kysymyksestä. Koulunkäyntiavustaja tekee myös päätöksiä oppilaan työn jatkamisesta, oppimateriaalin vaihtamisesta ja oppimistilanteen eteenpäinviemisen tavasta.

Erityisluokan takana oleva pikkukeittiö on rakennettu kotitalouden opetusta varten, mutta tila toimii luontevasti erityttämisen tilana monilla oppitunneilla. Tavallinen tilanne on, että avustaja ohjaa itsenäisesti näissä tiloissa joko yksittäistä oppilasta tai muutamasta oppilaasta koostuvaa pienryhmää.

Koulunkäyntiavustaja voi toimia koulussa myös pedagogisissa kysymyksissä aloitteentekijänä. Seuraava haastattelukatkelma kuvaa liikuntatunnin tapahtumia. Tunnille osallistuu useampia erityisluokan oppilaita.

(...) kyllähän avustajan pitäis uskaltaa sanoa, jos ei mee sopivasti. Liikunta-tunnilla mä oon puuttunu monta kertaa sellasiin tilanteisiin, tänä keväänäki. Mä ensin puutuin siihen Kertulle [opettaja] mitään sanomatta ja sitte kun joukkue oli tehty, niin sanoin Kertulle, et mä kerron nyt sulle, miksi sanoin niin. Kun se meinas antaa kahden likan huutaa.

MM: Huutaa?

T: Joukkueen. Ja mä tiesin, kuka on viimeinen. Ettei, ei aina. Siinä liikuntaryhmässä on tosi eritasoisia lapsia. Mä tiesin niistä yleisopetuksen oppilaistakin, kuka niistä on se toiseksi viimeinen ja kuka on se viimeinen. Ettei aina voi olla ne samat lapset, jotka on viimeisiä. Aina ne tosi hyvät pääsee huutajiksi ja mä puutuin siihen. (...) että se on ihan hirveää niille. Se on tosi kova juttu. Et ei, nii ei saa tehdä.

(Tytti, koulunkäyntiavustaja)

Tulkintani mukaan aloitteentekijän rooli perustuu avustajan hyvään oppilaantuntemukseen sekä emotionaaliseen herkkyyteen nähdä tilanteita oppilaiden silmin. Tässä esimerkissä avustaja kyseenalaistaa koulun liikuntatuntien joukkueiden jakamisen tradition, niin kutsutun kapteenivalinnan, missä pari usein liikunnassa ansioitunutta oppilasta valitsee vuorotellen muista oppilaista joukkueen. Tämä tradition elämisen koulukulttuurissa havaitsi myös Berg (2010). Hänen tutkimuksensa paljasti liikuntatuntien kapteenivalintatilanteen näyttävyyden liikuntaryhmän sisäisen oppilaiden välisenä valtakuviona, jossa eniten valtaa on suosituilla hyvillä pelaajilla. Opettajat voivat pyrkiä murtamaan näitä valtahierarkioita, mutta opettajan yritykset eivät välttämättä yllä oppilashierarkioihin. Liikuntatunneilla mukaan ottamisen ja ulos sulkemisen kriteerit kietoutuvat oppilaiden välisiin hierarkioihin, jotka tulevat näkyviksi liikuntatuntien pelaajavalinnoissa. (Berg 2010, 122–127.)

Toisenlaisen tulkinnan tilanteeseen voi esittää liittyen avustajan ja opettajan suhteeseen. Avustaja ikään kuin ylittää perinteisesti avustajan toimenkuvaan liittyvän rajan. Hän ottaa pedagogisen johtajuuden haltuunsa ja kyseenalaistaa opettajan toiminnan. Koulunkäyntiavustajalle voi luokkatilanteessa olla epäselvää, milloin voi puuttua tilanteisiin ja milloin kannattaa vetäytyä tilan-

teesta. Avustaja tasapainoilee aktiivisen avustamisen ja taustalle vetäytymisen välimaastossa.

Integraatiotunnilla, kun avustaja on oppilaan mukana, vastuu yksittäisen oppilaan oppimistilanteesta siirtyy avustajalle.

MM: Saatko sä esimerkiksi erityisopettajalta tai luokanopettajalta ohjausta siihen, että miten lukemista tai kirjoittamista kannattais ohjata?

A: Ei, joo ei oo sellasta ollu.

MM: Ootko sä kokenu sen tarpeelliseksi?

A: No toisaalta pitäis olla, että kuinka tarkkaan siihen pitäis puuttua. Annetaanko sen kirjottaa vaan niin kuin hän kirjottaa, vai pitäiskö sen olla tosi tarkasti, että nyt korjaat tuon, vai että vähän niin kuin tavallaan rohkaisua.

(Anne, koulunkäyntiavustaja)

Anne kokee epävarmuutta Markun kirjoittamisen ohjaamisesta. Luokanopettaja tai Markun erityisopettaja eivät ole ohjanneet avustajaa, vaan hän on pyrkinyt itse päättämään oikean toimintatavan.

Luokan pedagoginen johtajuus vaihtelee opettajakohtaisesti, erityisluokassa henkilökohtaisten avustajien toimiminen opettajina on varsin yleistä. Eriyttämistä pidemmälle menee seuraavan katkelman erityisluokan avustajan vastuu oppimistilanteen kokonaisuudesta. Hän toimii vastuullisena opettajana.

MM: Pidätkö sä sen matikan?

E: Joo, opettajahan ei pidä Paavolle tai koko luokalle muutaku ympän tunnin ja sen äidinkielen yhen, musiikkia perjantaisin muuten kaikki ite opetan ja yleensä avustajat. Välillä tuntuu, että on aikamoinen vastuu. Tietysti me jutellaan ja katotaan syksyllä ne kirjat ja kaikki näin, mutta se itse opetus, se pitää ite sillä lailla suunnitella ja laatia. Että se tehoaa ei saa olla liian vaikee eikä helppo, vaan sillä lailla sopiva.

MM: Mietitään tämän päivän matikantuntia, miten se meni?

E: Joo kyllä. Jatkoin kirjaa eteenpäin.

MM: Mietitkö sä itse tunnin kulun, mitä siihen kuuluu?

E: Joo, esimerkiksi tänään kirjoja, matikan kirjoja. Sitten mä otin tänään semmosia monisteita, ne on monistettu valmiiksi eli kirjalliset tehtävät ja sitten lopuksi joku peli, ettei liikaa kirjallisia tehtäviä.

(Erja, koulunkäyntiavustaja)

Avustajat kokevat kokonaisvaltaisen huolenpidon oppilaasta raskaaksi, mutta antoisaksi ja merkitykselliseksi. Tätä kuvaa osuvasti Raijan kertomus työskentelystä Markun henkilökohtaisena avustajana usean vuoden ajan. Markulla on liikuntavamma ja kehitysvamma. Hän käyttää pyörätuolia.

”Olin Markun kanssa monta monta vuotta. Ennen joulua ajattelin, että pitäis tehdä jotain muutosta, vaihtaa avustajaa, vois olla molemmille hyvä, kun on niin kauan ollu, että se on sitä samaa ...se [esimies] sano heti, että kyllä ymmärtää hyvin. Siitä puhuttiin ja äiti sanoi, että tekee varmaan hyvää.

Selkä se meni, kun nostin Markkua autoon. Oon kuljettanut Markkua koulussa omalla autolla viime joulukuuhun asti, ennen joulua tehtiin päätös, että tulee taksi-kyydit. Ne tuumas, että se on niin työläs, se on se isompi taksi, jonne voi nostaa pyörätuolin. Se on kumminkin niin, se liike oli niin hankala, se oli kiertoa ja nostoa, sillai hypotoninen, mikä se on. En mä muutakaan keksi, mitä olisin tehnyt, selkä on nyt kipeä. Mähän olin se, joka laitoin Markun aamulla sängystä lähtien kouluun ja olin iltapäivähoitaja. Se oli niin hankala, kun iltapäiviin ei voinut suunnitella mitään, koska vanhempien kotiintuloaika vaihteli. Viime vuonna saatiin sitten erikseen iltapäivähoitaja, niin se helpottui.

Nyt mä oon luokka-avustaja, en oo henkilökohtainen, kolmannella, siellä on niin monta vilkasta poikaa Paavo, Marko, Riku ja sitte Hannu. Sitten mä oon kässä-tunnilla, kun on niitä ompelukonehommia, yks opettaja ei riitä ja nyt kun ei saa ottaa opettajan sijaisia, ku vasta kuuden päivän päästä, avustaja voi kyllä mennä sijaiseksi. Pitää pärjätä opettajan hommassa ilman avustajaa.

Nyt vasta huomaa, kuinka raskasta se henkilökohtainen oli, kuinka vaativaa, kuinka se vei mehut. Markku oli tosi tärkeä ja rakas mulle, mutta nyt jaksaa kotona-kin jotain. Paljo siitä sai ja paljo se vei, jotenki on nyt helpottanut, kun voi muutakin. Se on ihana työ. Tosi tärkeä työkokemus mulle. Mutta nyt voi olla itsenensä täällä työpaikallaki, ennen kaikki meni Markun kautta, aina ajatteli vanhempia ja muuta, kun ne tuli niin tutuksi ja läheisiksi. Mutta Markun puolesta pitää puhua, olla sen äänenä. Jotenkin tuntuu, että nyt on tosi erilaista.

Markku nauttii koulunkäynnistä, ja tykkää integraatiotunneista, enemmän tykkäs semmosesta siitä, että on paljon porukkaa ympärillä ku kahdestaan tekis. Sen takana pitää seistä koko ajan ja olla siinä.

Lopussa olis toivonu, että opettaja olis osallistunut enemmän. Aika itsenäiseksi meni se työ. No senkin takia, kun mä tunsin Markun niin hyvin, tiesin, mitä se tarvitsee, mitä Markun kans on menty ja mitä se tahtoo. Opettajalla on niin paljon muita oppilaita, sen takia se lipes, ei ollu enää niin paljo opettajan vastuulla enää. Kyllähän se joskus välillä katto tehtäviä, mutta käytännössä se kuitenkin oli niin, että mä tunnin alus kattelin niitä tehtäviä. Eikä opettaja siihen oikeestaan puuttunut. Sitten se puuttu, kun mulla oli kyseltävää. Oli kyllä mukana. Mutta kyllä se vähän väärin meni.

Markkukin on niin kova komentamaan, sen kans pitää olla niin tosi tiukkana. Se on kyllä semmonen, se on tosi raskasta. Voi että siinä pitää venyttää pinnaa, vaikka ei uskoisi.

Lapsista saa iloa, kun oppii näkemään sen pinnan alle, se on se. Mun mielestä tää toimii suht hyvin ja voi sanoa, että koko ajan paremmin ja paremmin, ja onhan se vähän opettajista kiinni, toiset osaa paremmin ottaa huomioon kuin toiset.”

(Raijan avustajatarinan olen rakentanut haastattelupuheesta)

Raijan tarinassa kiteytyy vammaisen oppilaan henkilökohtaisen avustajan työn sitovuus, kokonaisvaltaisuus ja kokonaisvastuun ottaminen. Aloitteen vuosia kestäneen fyysisesti ja henkisesti raskaan työn vaihtamisesta tekee Raija itse. Koulukäyntiavustaja voi jäädä yksin avustettavansa kanssa, vaikka oppilaan ympärillä on avustajan lisäksi paljon muita ammattilaisia, kuten terapeutteja, erityisopettaja ja terveydenhoitohenkilöstöä.

Henkilökohtaisten avustajan ja oppilaan suhteen kiinteys varioi riippuen oppilaan tuen tarpeen luonteesta. Raijan ja Markun suhde muodostuu varsin läheiseksi ja kiinteäksi. Integraatiotunneillakin Raijan paikka on Markun vieressä tai takana. Raijasta tulee vuosien saatossa ikään kuin avustettavan oppilaan persoonan jatke yhteisössä, *kaikki meni Markun kautta ja Markun puolesta pitää puhua ja olla sen äänenä*. Avustajasta tulee oppilaan ääni, hänen kumppaninsa ja puolestapuhujansa koulussa. Raijan tarinassa välittyy kuva avustajan ja oppilaan lähes symbioottisesta suhteesta. Markun avustaja vaihtuu vasta Raijan uupumisen ja terveysongelmien ilmaantumisen jälkeen.

Raijan ja Markun yhteisen taipaleen aikana vastuuta Markun oppimisesta siirtyy ikään kuin hiipien opettajalta Raijalle, koska Raija oppii tuntemaan Markun ja hänen tarpeensa parhaiten. Koska Markku ei kommunikoinut puheella ja hän käytti niukasti vaihtoehtoisia kommunikoinnin tapoja, Raijasta kasvoi vuosien varrella Markun vuorovaikutuksen tulkki. Raija oppi tulkitsemaan Markun ääntelyä, eleitä ja ilmeitä. Raija toivoi opettajalta *enemmän osallistumista* ja toteaa vastuun jakautuneen *väärin*.

Heidi jakaa Raijan kokemuksen avustajan ja oppilaan suhteen kiinteydestä.

(...) Juhanin kanssa oli hyvin sitovaa, hyvin sitovaa ja semmosta intensiivistä tai miten sitä sanois, hyvin iso vastuu.
(Heidi, koulunkäyntiavustaja)

Fyysiseen lähellä oloon liittyy joidenkin oppilaiden kohdalla perushoitoa, kuten syöttämistä, lääkkeen antoa, porealtaaseen auttamista, seisomatelineeseen auttamista ja pyörätuolia tarvitsevien oppilaiden avustamista siirtymätilanteissa. Mitä enemmän oppilas tarvitsee perushoivaa, sitä vähemmän avustaja avustaa ryhmän muita oppilaita.

Poikkeuksen opettajan vastuusta koko ryhmän opettamisesta tekee koulunkäyntiavustajien toimiminen opettajien sijaisina. Lyhytaikaisissa, alle viikon pituisissa sijaisuuksissa on varsin tavallista, että sijaisena toimii avustaja. Sijaiseksi pyytämistä helpottaa se, että avustaja tuntee oppilaat ja sijainen on helpos-ti saatavissa. Koulun sijaisuskäytäntöihin tuli kunnan taholta päätös tutki-muksen kenttätyövaiheen aikana, ettei lyhytaikaisiin sijaisuuksiin enää palkattu koulun ulkopuolisia sijaisia.

Sijaisena toimiminen herättää opettajissa ja avustajissa monenlaisia tunteita. Katjan, yhdysluokan opettajan, tunteiden ilmaiseminen matematiikan tunnin jälkeen kertoo, että opettaja kokee tarvitsevansa apua oppitunnilla. Oppi-tunnin jälkeen opettaja kertoo:

Venla sai yhden laskun laskettua tunnin aikana. Missä avustaja oli? Sijaisena! Venla ei ota apua vastaan toisilta oppilailta, toisaalta toiset ei auta, on ollu kiusaamista ai-emmin. En mäkään ehdi kaikkia auttaa.
(Katja, luokanopettaja)

Katja harmistuu sijaisjärjestelyistä, hän on pahoillaan, ettei ehtinyt auttaa oppi-lasta.

Suhtautuminen sijaisuuksiin avustajien keskuudessa on kaksijakoista. Toi-saalta avustajat ovat mielellään sijaisina, mutta varsinkin yleisopetuksen ryh-mässä avustaja jää näissä tilanteissa yksin, koska avustajalle ei oteta sijaista. Opettajaa vähemmän koulutettu avustaja joutuu selviämään yksin luokassa (...) *pitää vain pärjätä*. Erityisluokassa aikuisia on aina useampia.

Hanne kokee sijaiseksi pyytämisen arvostuksen osoituksena.

H: Että kyllä sekin on sitä hyvää palautetta, että ensimmäisenä pyydetään mua [si-jaiseksi] kuitenkin.
MM: Koetko sä sen luottamuksena?
H: Joo, ehdottomasti.
(Hanne, koulunkäyntiavustaja)

Oppiaineiden sisällöllisen hallinnan kysymyksen toivat haastatteluissa esiin sekä avustajat että opettajat. Sisällölliset kysymykset nousivat esiin lähinnä ylempien luokkien matematiikassa ja äidinkielessä. Haastattelukatkelma osoit-taa, että luokanopettaja ja avustaja pohtivat avustajan oppiaineiden hallintaa. Tuntitilanteessa avustajan ohjaaminen tuntuu opettajasta haastavalta. Hän ko-kee, että oppiaineiden sisällöt tulisi opiskella ennakkoon.

(...) hän [avustaja] ei ole välttämättä läsnä sillä tunnilla kun mä opetan asian, mä opetan niiden omalla jakotunnilla ja sit ne seuraavalla tunnilla laskee ja avustaja tulee vasta mukaan laskutunnille. Ei oo ehkä ollu kuuntelemassa sitä teoriaosuutta, nii se ei oo välttämättä aina ihan hollilla asioista. Sitte saattaa olla, että tulee kysymään multa, että kuinka tää oikein tehdään, nii huomaa oppilaista, että ne ei ihan luota siihen, että se tietää vastauksen. Melkein pitäis avustajalle sanoa, että opiskele nyt nämä ja nämä ja nämä asiat etukäteen.

MM: Ehditkö sä yhtään vastaamaan [avustajalle]?

M: Harvemmin, harvemmin, että kerkiää justiin edellisellä välitunnilla, kun tunti alkaa, että ens tunnilla on sitte sitä aihetta.

(Irma, luokanopettaja)

Samaa asiaa kommentoi Irman luokassa työskentelevä avustaja seuraavasti:

MM: Sä teet töitä monissa luokissa ja monien opettajien kanssa, miten oot kokenut monien oppiaineiden ohjaamisen?

A : Joskus matikan tunnilla, vitos-kutos-luokan tunneilla, tuntuu, että mä en ymmärrä, jos varsinkin ei oo ollu siinä opetustilanteessa, missä opettaja on opettanut sen asian. Jos ei oo ollu siinä mukana, niin sitte ei välttämättä osaa neuvoa. (...) pitäis saada perehtyä itte ensin.

(Armi, koulunkäyntiavustaja)

Opettajan ja koulunkäyntiavustajan näkemykset avustajan matematiikan aineenhallinnan vaikeudesta ovat yhtenevät. Downing ym. (2000, 178) toteavat, että koulunkäyntiavustajat itse ilmaisevat epävarmuutta taitojensa riittävydestä, erityisesti akateemisten taitojen ohjaamisessa. Epävarmuus kompetenssissa voi näkyä Giangrecon & Broerin (2005) mukaan siinä, että avustajat helpottavat liikaa oppilaan tehtäviä ja tekevät oppilaan puolesta. Tätä pulmaa ei pyritty ratkaisemaan Kirkonkylän koulussa työn organisoinnin tai uudenlaisen pedagogisen lähestymistavan kautta.

Oleellista koulussa lienee tiedon hankinnan taitojen omaksuminen. Avustajan ja oppilaan yhteinen ongelmanratkaisu voi oppimisen kannalta olla hedelmällinen tilanne. Luokissa vallitsee havaintojeni mukaan oikeiden vastausten pedagogiikka, jolloin ei pysähdytä oppimaan virheellisistä ratkaisuksista. Kuitenkin työn sujuvuuden kannalta on perusteltua olettaa, että avustajalla olisi kyky ohjata perusopetuksen alakoulun oppimäärän mukaisia sisältöjä opettajan ohjeiden mukaan. Pulmaksi tässä kysymyksessä nousee yhteisen ennakkosuunnittelun puute.

(...) mutta kyllä mä aika paljon Heidiin luotan, että se hoitaa homman ja Heidi on siten kysynyt, jos ei oikeen oo tienny, kuinka se olis saanut jotain asiaa läpikäytyä.

(Teija, luokanopettaja)

Teija ja Heidi työskentelevät kiinteänä työparina samassa yleisopetuksen ryhmässä. Tällöin vuorovaikutus opettajan ja avustajan välillä voi muodostua luontevaksi ja välittömäksi, jolloin jonkin asian ohjaamisen vaikeudesta ei muodostu estettä, vaan se voidaan joustavasti ratkaista.

Vakituinen, henkilökohtainen ja oppilaan kanssa pitkään työskennellyt koulunkäyntiavustaja tuntee oppilaan koulussa parhaiten. Hänen tehtäväkseen jää usein uuden opettajan perehdyttäminen paljon erityistä tukea tarvitsevan oppilaan asioihin.

(...) meitä on monta, jotka on kauan oltu, että me tunnetaan lapset niin hyvin, opettajat taas ei tuntenu syksyllä oppilaita.
(Tytti, koulunkäyntiavustaja)

Osalta koulunkäyntiavustajista vaaditaan hoidollista osaamista. Työnjaollisesti avustaja hoitaa perushoitoa tarvitsevien oppilaiden tarpeet kuten lääkitykset. Opettaja ei useinkaan ole selvillä näistä hoidollisista seikoista.

K: Onhan sitä mietitty, ja se sisältää niin monennäköistä ja kokonaisvaltaista touhua, niin vastuullinen homma, just kaikki epilepsiakohtaukset ja lääkkeet ja ja.

MM: Onko se niin, että se on avustajan vastuulla ja avustaja tietää, mitä pitää tehdä, tietääkö opettaja?

K: Ei, ei opettajalla ei oo mitään hajua tällaisista. Hajua ja hajua, kyllä ne tietää, mikä on epilepsiakohtaus, mutta aivan täysin avustajan vastuulla kyllä. Ja justiin Siljalla on katetrointi, pissakatetrointi, sitä mä jännitin ensin keväällä kovasti, mutta helposti se sitten sujui, ei se kyllä ihan yksinkertainen juttu ole se katetrointi, mutta nyt kun sen on opeteltu, niin ei siinä oo yhtään mitään.

(Katri, koulunkäyntiavustaja)

Koska osa avustajista viettää ajallisesti oppilaan kanssa koko koulupäivän, he oppivat tuntemaan oppilaan monipuolisesti. Avustaja hoitaa myös kodin ja koulun välistä päivittäistä tietojen vaihtoa, jolloin ajankohtainen tieto oppilaasta on usein avustajalla. Tätä tietoa hyödynnetään koulussa mm. HOJKSin laatimisessa, oppilaan koulupäivän rakentamisessa, arvioinnissa ja oppilaalle sopivien oppimisen tapojen etsimisessä.

Oppilaan itsenäisyyden ja aloitteisuuden tukeminen vs. oppilaan puolesta tekeminen. Kolmas ristiriita liittyy oppilaan ja avustajan keskinäiseen vuorovaikutustilanteeseen.

Mä yritän auttaa sen, mikä oikeestaan on välttämätöntä, että ei liikaa taas, se onkin tosi vaikee, kaikista vaikein, ettei auta liikaa Ettei tee lapsen puolesta tavallaan. Se on toisaalta vaativampaa, että antaa lapsen itse.

(Laura, koulunkäyntiavustaja)

Niistä töistä tuli mun näkösiä, ei sen [oppilaan] näkösiä.

(Katri, koulunkäyntiavustaja)

Koulunkäyntiavustajat tiedostavat oppilaan itsenäisyyden ja aloitteisuuden tukemisen merkityksen. He ymmärtävät tehtävänsä oppilaan toimintakykyä lisääväksi toiminnaksi. Kuitenkin käytännössä arjen alati vaihtuvissa tilanteissa enemmän aikaa vievä ja ohjaajan kannalta vaativampi oppilaan omaa ajattelua ja toimintaa tukeva ohjaustyyli saa usein väistyä.

Seuraava Jaanan kertomus valottaa avustajan antamaa hoivaa ja avustamista.

(...) sitten olikin ruokailu, siellä ne onkin aika omatoimisia pystyy ottamaan itse ruuan, vähän pitää säännöstellä niitä annoksia painontarkkailun kannalta, mutta pystyvät ihan haarukkaa ja veistä käyttämään. Sen jälkeen vessassa käynti ja välitunnille meno. Ruokavälitunti on yleensä se, jolloin mennään ulos, mutta talviaikana ei aina, kun pukemiseen menee niin paljon aikaa, mutta nyt kyllä, kun on vähän vaatetta. Ne on kyllä innokkaita menemään.

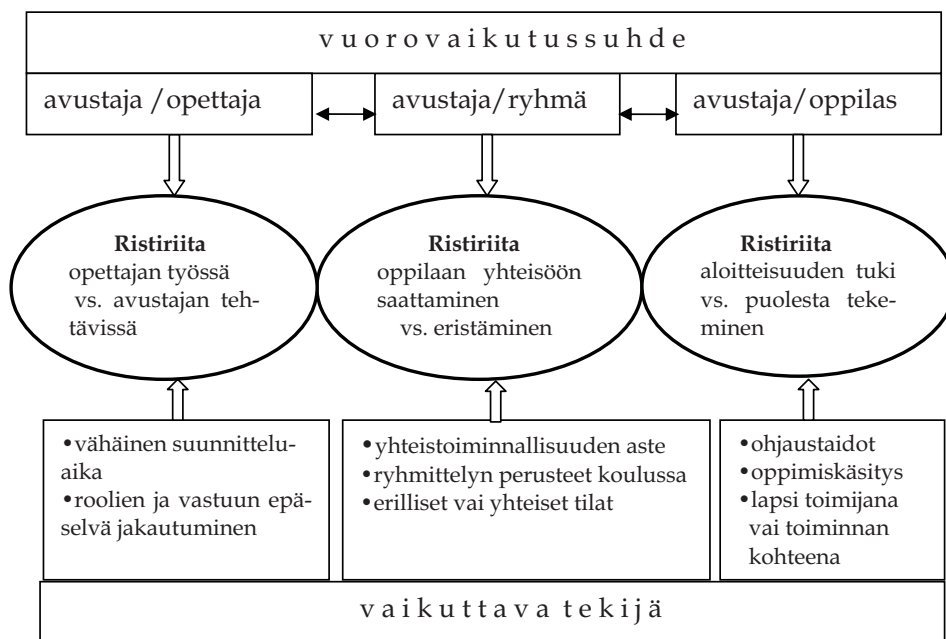
MM: Meetkö sä mukaan?

J: Ei, ne pärjää kyllä ihan itse, muuta kun Katjaa auttaa pukemisessa, kengissä ja vetoketjussa, mutta muuten. On oppinut, että kun kello soi, niin tullaan sisälle muitten mukana, kuuntelee kun kello soi. Ensin ulkona ja sitten pestään hampaat, se onnistuu, mutta hammastahnaa pitää säännöstellä. Sitten äikän tunti, ja siinä meillä oli kirjoitustehtävä työkirjasta ja siinä Markku pystyy tekemään itsenäisesti, mutta Katjalla kirjoitus on niin hätäistä, ei pysy viivalla ja tarvitsee apua.
(Jaana, koulunkäyntiavustaja)

Oppilaan aloitteisuuden tukemisen kysymys kytkeytyy kiinteästi käsitykseen lapsesta. Nähdäänkö lapsi koulussa itsenäisenä toimijana vain toiminnan kohteena. Avustajan on vaikea työssään toimia toisin kuin opettaja. Opettajan pedagogiikka ja opetusmenetelmien valinnat ohjaavat kiinteästi myös avustajan toimintaa.

Perushoidollisissa kysymyksissä, esimerkiksi pukemistilanteissa ja ruokailussa, oppilaan aloitteisuuden tukeminen liittyy koulun aikajärjestelyihin. Skär ja Tamm (2001) löysivät tutkimuksessaan viisi avustajatyyppeä, joista yhtä he kutsuivat ideaaliksi avustajaksi. Ideaali avustaja ymmärsi selkeästi sen, että aikuisesta riippuvuuden välttämäminen ja aikuisesta vapautuminen on tie oppilaan itsenäisyyteen.

Koulunkäyntiavustajan työn ristiriidat sijoittuvat vuorovaikutussuhteiden rajapintoihin. Alla olevassa kuviossa hahmotellen tätä kokonaisuutta.



KUVIO 15 Koulunkäyntiavustajan työn ristiriidat

Kolme kuvattua ristiriitaa heijastavat luokan vuorovaikutussuhteiden monimutkaisuutta koulunkäyntiavustajan kannalta. Koulunkäyntiavustajan työ tu-

lee nähdä osaksi koko luokan toimintakulttuuria. Avustajan työ muotoutuu luokissa vallitsevan oppimiskäsityksen ja siihen perustuvien opetusmenetelmien mukaan.

Avustajan omat ohjaustaidot ja hänen käsityksensä lapsesta ohjaavat hänen työskentelytapaansa. Koulunkäyntiavustajan työ ja sen kehittäminen kytkeytyy luokanopettajan, erityisopettajan ja koulunkäyntiavustajien työn yhteisen kohteen ja yhteisen toiminnan kysymykseen. Tätä tarkastelen luvussa viisi.

4.5 Opetuksen eriyttämisen vaikeus

Opettajat kokevat heterogeenisen ryhmän opettamisen vaikeaksi. Pedagogiikan uudistamisen esteiksi he mainitsevat yleisimmin ison ryhmäkoon ja ryhmien heterogeenisuuden. Tämä näkemys on yhteneväinen perusopetuksen pedagogiikan kansallisessa arvioinnissa saatujen tulosten kanssa. (Ks. Atjonen ym. 2008.) Opettajat nimeävät useimmiten heterogeenisen ryhmän opettamisen keinoiksi eriyttämisen ja koulunkäyntiavustajien tuen. He kertovat kokevansa riittämättömyyttä monenlaisten oppilaiden opettamisessa.

Myös erityisluokat ovat heterogeenisiä. Niissä erona yleisopetuksen ryhmiin on pienempi ryhmäkoko. Oppilaiden moninaisuuden huomioiminen lähtökohtaisesti kaikessa oppimisen ohjaamisessa törmää koulun arjessa sekä koulun rakenteellisiin tekijöihin, koulun toimintakulttuuriin että opettajan omiin pedagogisiin ratkaisuihin. Oppilaan yksilöllisyyden huomioimisessa eriyttävä opetus on eräs mahdollisuus kohdata oppilaiden yksilölliset tarpeet. Tämän opettajat kokevat kuitenkin vaikeaksi.

Joidenkin oppilaiden osallistumisen esteeksi heterogeenisissä yleisopetuksen luokissa muodostuu riittämätön opetuksen eriyttäminen. Eriyttämisen vaikeus näkyy ensisijaisesti yleisopetuksen ryhmissä erityisesti silloin, kun ryhmissä opiskelee erityisluokkien oppilaita. Yleisopetuksen ryhmissä eriyttämisen tavallisimmat muodot ovat ajan, tehtävien määrän ja laadun sekä läksyjen eriyttäminen. Irma ja Tiina ovat kokeneet lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisessä vaikeutta ja puutteita.

I: Annan omia tehtäviä ainakin oppilaalle, joka on matemaattisesti tosi lahjakas. Niin se laskee tosi nopeesti ja sitten mä sain sen äidiltä sellasta viestiä, että hän [oppilas] kokee, jos mä annan hänelle lisätehtäviä tai vähän lisämonisteita, hän kokee sen jotenkin rangaistuksena ja mä olin ihan ihmeissäni.
(Irma, luokanopettaja)

T: (...) että se on minun mielestä kurja, että niitä lahjakkaita ei huomioida.
(Tiina, luokanopettaja)

Eriyisluokissa opetus on räätälöity oppilaille yksilöllisesti. Materiaalit, menetelmät ja sisällöt ovat oppilaskohtaisia. Koska kummassakin erityisluokassa on neljä avustajaa, oppilaat saavat henkilökohtaista ohjausta yksilöopetuksena tai pienessä 2–3 hengen ryhmissä. Suuremmissa ryhmissä oppilaat opiskelevat esimerkiksi ympäristötiedon ja joillakin äidinkielen tunneilla. Eriyisluokissa

eriyttämisen ongelmallisuus menetelmien suhteen näkyy silloin, kun yleisopetuksen luokassa opiskeleva oppilas tulee yksittäisen aineen oppitunnille erityisluokkaan. Tällöin erityisluokassa pyritään tekemään mahdollisimman paljon samoin kun yleisopetuksen ryhmässä. Oppimateriaalina on yleisimmin oppikirja ja tehtäväkirja. Eriyttäminen tapahtuu tällöin lähinnä yksilöllisen ohjauksen muodossa ja eriyttämällä aikaa. Oppilas tekee esimerkiksi matematiikan tehtäviä omassa tahdissaan ja saa näihin tehtäviin yksilöllistä ohjausta opettajalta tai avustajalta.

Rehtori näkee eriyttämisessä rohkeuden puutetta, joka voi olla yhteydessä oppilaiden siirtymiseen yläkouluun. Huoli yläkoulun asettamista oppimistavoitteiden saavuttamisen paineista voi omalta osaltaan estää eriyttämisen käytännössä. Eriyttämistä ei tällöin nähdä oppimista edistävänä asiana.

R: Niin mun mielestä sitä liikkumavaraa ois enemmänkin, mut ymmärrän kyllä hyvin sen, että jos rohkeutta siihen voimakkaaseenkin eriyttämiseen puuttuu. Et jos ajattellaan sitä, että oppilaat menee täältä kuudennelta luokalta seiskalle, eikä oo mitään varsinaisia päätöksiä missään [viittaus erityisen tuen päätökseen] ja todistus on mikä on, niin siellä saattaa sitten tulla, että eihän tää osaakaan mitään. Ja se on aina se, mikä on odottamassa, asettaa sille paineita, mitä tehdään nyt. Niin sitä kautta se on selvä.
(rehtori)

Hyvän eriyttävän opetuksen tekijöitä ovat eritelleet monet tutkijat (esim. Tomlinson 1999; Tomlinson & Allan 2000; Peterson & Hittie 2003; Tomlinson & Strickland 2005; Sapon-Shevin 2007; Thousand, Villa & Nevin 2007). Tutkijat näkevät yleisesti eriyttävän opetuksen piirteeksi sen, että opetus ottaa lähtökohteisesti huomioon monenlaisten oppijoiden tarpeet. Tämä tarkoittaa monipuolista eriyttämistä: sisällön, oppimisprosessin, toimintaympäristön ja arvioinnin eriyttämistä.

Eriyttävän opetuksen sisältyy 1) opetussuunnitelman muokkaaminen, 2) oppimisympäristön eriyttäminen, 3) eriyttävien oppimis- ja oppimisen ohjaamisen strategioiden käyttäminen ja 4) oppimista tukeva arviointi (UNESCO 2004a.) Oppimisympäristön muokkaamisen välineitä ovat hyväksyvän ja kunnioittavan ilmapiirin luominen, kaikille korkeat odotukset oppimiseen, joustava ryhmittely ja tehokas ajankäyttö. Opettaja muokkaa opetustaan siten, että se kohtaa monenlaiset oppijat. Hän varioi oppimistehtäviä ja kysymyksiä eritasoisiksi. Esimerkkinä tason varioimisesta ovat Bloomin (1956) esittämä taksonomia. Opettaja käyttää sellaisia oppimis- ja oppimisen ohjaamisen strategioita, jotka kohtaavat monenlaiset oppijat. Arvioinnissa opettaja käyttää monipuolisia menetelmiä, kuten oppilaiden havainnointia oppimistilanteissa, portfolioita, ennakkoivaa arviointia ja oppilaiden esityksiä. (UNESCO 2004a, 11–87.)

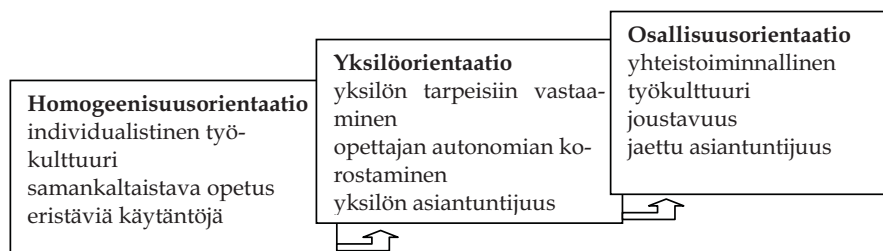
Toisenlaisen näkemyksen eriyttämiseen esittää Keijo, joka ymmärtää ennakoon suunnitellun eriyttämisen oppilaan *karsinoimisena*.

K: (...) että jos aatellaan tätä inklusiotakin, niin kun puhutaan siitä, että miten eriyttän, niin mä en eriytä aktiivisesti, vaan mä annan oppimisen eriytyä. Et, et mun mielestä on parempi, et se oppiminen eriytyy, kun että mä aktiivisesti eriyttän, et niinku te meette tohon karsinaan ja te meette tohon. Koska se on mun mielestä jonkinlaista eksklusiota se karsinointi.
(Keijo, luokanopettaja)

Oppilaiden heterogeisuus kohdataan pedagogisessa toiminnassa koulussa monin tavoin. Se, millainen metaorientaatio ja millaiset mentaalimallit pedagogista prosessia ohjaavat, on merkityksellistä inklusion kehittymisen kannalta. Moninaisuuden kohtaamisessa ei ole merkityksellistä vain opettajien ja koulunkäyntiavustajien merkityksenannot moninaisuudelle, vaan tämän merkityksenannon yhdistyminen oppimiskäsityksiin, opetusjärjestelyihin, työtapoihin, oppilaiden ryhmittelyyn ja koko pedagogisen kulttuurin rakentumiseen. Kaikkien oppilaiden opiskelu samassa koulussa ja samoissa ryhmissä muuttaa homogeenisuuteen ja segregoituun järjestelmään perustuvan paradigman. Muutos ei kehkeydy suoraviivaisesti, vaan saa aikaan erilaisia, joskus ristiriitaisiakin ulottuvuuksia sisältäviä jännitteitä eri paradigmoja edustavien pedagogisten orientaatioiden leikkauspisteissä koulun arkisissa tilanteissa.

Opettajien käsitykset hyvästä pedagogiikasta vaihtelevat. Jotkut opettajat luottavat perinteisen opettajakeskeisen pedagogiikan voimaan, jotkut opettajista käyttävät oppijalähtöisempiä toimintatapoja. Nämä jännitteet eivät ole välttämättä avoimia, vaan näkyvät selvimmin siinä, ketkä opettajista tekevät keskenään yhteistyötä.

Erottelen pedagogisen toiminnan tausta-ajattelussa kolme ajattelumallia, orientaatiota, jotka ovat nähtävissä Kirkonkylän koulun opettajan työssä: 1) *homogeenisuusorientaatio*, 2) *yksilöorientaatio* ja 3) *osallisuusorientaatio*. Nämä orientaatiot liittyvät osin yhteen ja ovat osin vaiheittaisia. Kirkonkylän koulun opetuksen järjestäminen on kulkenut segregatiivisesta järjestelmästä kohti inklusiota. Vaikka opetuksen järjestämisen tavat muuttuvat kohti osallistavaa koulua, pedagogiset käytännöt muuttuvat vähän tai pysyvät muuttumattomina. Muutos näkyy yksittäisten opettajien yksittäisissä opetuskokeiluissa. Individualistinen työkulttuuri ehkäisee osallistavaan pedagogiikkaan pyrkivän koulun pedagogista muutosta.



KUVIO 16 Pedagogisten orientaatioiden muutos ja oppilaiden heterogeisuus

Uuden orientaation syntyminen koulussa ei poista vanhan olemassaoloa, vaan nämä orientaatiot esiintyvät koulussa samanaikaisesti. Muutos ei etene koulussa lineaarisesti, vaan sisältää kaksoissidoksen (ks. Engeström 1995). Kaksoissidos liittyy tilanteeseen, jossa vanha toimintamalli on todettu toimimattomaksi ja uusi vielä hakee muotoaan. Kirkonkylän koulussa näitä toimintajärjestelmien taitekohtia ovat siirtymävaihe integraatiosta inklusioon ja inklusioon pyrkivästä vaiheesta tilanteen uudelleen arvioinnin vaiheeseen.

4.6 Oppilaan ja ryhmän oppimistulosten arviointi

Arvioinnissa voidaan erottaa kaksi eri paradigmaa, luonnontieteellinen paradigma ja ihmistieteellinen paradigma¹⁸ (ks. Lincoln & Guba 1985; Oksanen 2001, 91–94). Oksanen on tutkimuksessaan eritellyt näiden kahden paradigman välistä eroa. Staattisen arvioinnin pohjalla on luonnontieteellinen näkemys, ja dynaaminen arviointi perustuu ihmistieteelliseen paradigmaan. Näiden kahden arvioinnin paradigman ontologia ja epistemologia eroavat toisistaan. Käsitteeseen kyvykkyydestä luonnontieteellisen paradigman mukaan vaikuttavat yksilön ominaisuudet ja ympäristöolot. Kyvykkyys nähdään kehitystasona. Mäensivun (1999, 135) mukaan perinteisen oppilasarvioinnin tärkeänä tehtävänä on ollut oppilaiden luokittelu ja vertaaminen. Oppilaiden luokittelu ja vertaaminen on ollut tunnusomaista myös psykologien ja kasvattajien yksilödiagnostiikalle perustuvassa arviointikäytännössä. Yksilön kykyjen tarkalla diagnosoinnilla ja seurannalla ajatellaan tavoitettavan oppilas kokonaisuudessaan. Tällöin arviointi on ollut lähinnä staattista arviointia. (Oksanen 2001.)

Dynaamisessa arvioinnissa kyvykkyys nähdään jatkuvasti uudelleenrakentuvana ja tilannesidonnaisena. Kyvykkyys rakentuu yksilön ja ympäristön vastavuoroisuutena. Kyvykkyys nähdään myös toimintana lähikehityksen vyöhykkeellä. Dynaamisen arvioinnin taustateoria on Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeestä. Näillä paradigmaeroilla on merkitystä arviointikäytäntöihin. *Staattisen arvioinnin* arviointitilanne on standardoitu: arviointivälineinä ovat normeeratut testit, ja arvioinnin tarkoituksena on syiden etsintä, kontrollointi ja ennustaminen. Ongelmanratkaisun lähtökohta on yksilödiagnostinen. *Dynaamisessa* arvioinnissa arviointitilanteet ovat vaihtelevia toimintatilanteita ja erityisiä ohjaustilanteita. Arviointivälineitä voivat olla mitkä tahansa tehtävät ja toiminnot, joiden välityksellä etsitään ymmärrystä. Arvioinnin tarkoituksena on oppimiskyvyn tutkiminen ja toimivien menettelyjen etsintä opetuksen suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi. Ongelmanratkaisu nähdään dynaamisessa arvioinnissa systeemiteoreettisena. (Ks. Lidz 1987; Oksanen 2001, 92–93; Tomlinson & McTighe 2006; Stringer 2009.)

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liitetään *autenttinen arviointi* (ks. Tynjälä 1999; Woolfolk 2007). Autenttisessa arvioinnissa arvioidaan luonnollisissa ympäristöissä ja pyritään oppijan aktiiviseen panokseen arviointiprosessissa. Kirkonkylän koulun arviointikäytännöissä on piirteitä näistä kaikista arviointilajeista. Tarkastelen seuraavaksi tämän käytännön muovautumista koulussa.

Kirkonkylän koulussa on perinteisesti arvioitu oppimistuloksia. Arvioinnin tehtävät ovat kuitenkin aina sidoksissa oppimisenäkemykseen ja käytettyyn pedagogiseen strategiaan. Yksilöllistävissä pedagogisessa strategiassa mitataan

¹⁸ Oksanen (2001, 94) ymmärtää paradigman tässä yhteydessä metaforana. Tällöin todellisuuden ymmärtäminen muodostuu todellisuudesta, uskomuksista, näkemyksistä ja käytännöistä. Paradigma metaforana tuottaa valintakriteerit teorioille, metodologialle, mutta myös ongelmanvalinnoille ja evaluaatiolle. (Lincoln & Guba 1985, 12.; ks. Oksanen 2001.)

aiemmin opittua eikä niinkään oppimisprosessia. Arvioinnista tulee tällöin mitaamista, mikä tarkoittaa käytännössä erilaisia koulukokeita tai testejä, joita pidetään oppilaille tietyn oppimisjakson päätyttyä. Tämä tapa on Kirkonkylän koulussa yleinen tapa. Koulukokeet muodostavat akateemisissa oppiaineissa tärkeän arvioinnin osan. Koulukokeet liittyvät numeroarviointiin, joka on käytössä Kirkonkylän koulussa kolmannen vuosiluokan keväästä lähtien. Alemmillä luokilla käytetään sanallista arviointia todistuksessa. Sanallisten arviointi kirjoittaminen tuntuu opettajasta *sanojen pyörittämiseltä*. Oppilasarvioinnissa tutun numeroarvioinnin rinnalle 1980-luvulla arvioinnin uutena tapana alettiin käyttää sanallista arviointia. Mäensivu (1999) osoitti, että sanallinen arviointi ei poikkeaa välttämättä numeerisesta arvioinnista, vaan voi olla myös leimaavaa.

Opettajat kokevat numeroarvioinnin kaksijakoisesti. Toisaalta se on tuttua, ja sitä ei suoran kyseenalaisteta, toisaalta se koetaan vaikeaksi. Opettajat pyrkivät myös pehmentämään numeroarviointia. Keijo kertoo täydentävänsä numeroarvioinnin puutteita käymällä keskusteluja oppilaiden kanssa.

MM: Teillä on numeroarviointi, eiks oo? Mitä sä siitä ajattellet?

K: Mä en nää sitä ollenkaan vaikeena, mutta pitää kyllä sanoa, että mä en oo paljookaan sellaista sanallista arviointia tehnyt, kun on itsellä ollut kolmasluokkalaisia oppilaita ja mä en oo sitä hirveesti harrastanut sanallista, siks mä en nää sitä numeroarvostelua pidä outona ollenkaan. Kyllä se siinä mielessä on pikkasen ongelmallista, että se numero ei kerro niin hirveesti. Tai se saattaa kertoa lapselle eriä kuin opettaja haluaisi sen kertovan. Se on siinä se ongelma. Toisaalta mä en itse ole kokenut sitä ongelmaa niin suurena, niitten lasten kanssa kuitenkin käydään keskusteluja asioista ja puhutaan numeroista ja mitä ne tarkoittaa. Me puhutaan vielä henkilökohtaisestikin aina silloin tällöin, että mitä se tämä numero nyt sinun kohdalla tarkoittaa ja miksi se on tämmönen numero ja että kyllä se täytyy täydentää jollakin tavalla.
(Keijo, luokanopettaja)

Irma puolestaan pyrkii monipuolistamaan numeroarviointia:

Että pääarviointi on numeroarviointi ja sitten sanallistakin siellä kyllä on ja sitte mä oon yrittänyt laittaa aina silloin tällöin kirjallisesti tuntityöskentelystä, sitten huolellisuudesta ja käyttäytymisestä joillakin sanoilla, että menis kotiin viestiä, että millä lailla vois kehittää ja parantaa. Mutta pääarviointi on numeroarviointi.
(Irma, luokanopettaja)

Irma kokee arvioinnin myös vaativaksi.

I: Mun mielestä arviointi on tämän työn vaikein homma, ehdottomasti, että sitä kun ei tarttis tehdä niin olis kyllä ihana asia.
(Irma, luokanopettaja)

Vaikka oppimistulosten arviointi ei virallisen tavoitteen mukaan sisällä oppilaiden keskinäistä vertailua, oppilaat havaintojeni mukaan vertaavat numeroita keskenään. Reijon näkemyksen mukaan vain päättöarviointi on tilanne, jossa oppilaita tarvitsisi *laittaa jonoon*.

R: Ainoa arviointi, missä oppilaat pannaan samaan jonoon, on päättöarviointi. Kun kaikki muu arviointi vois olla sitä ihan oppilaan omista lähtökohdista lähtevää.
(Reijo, luokanopettaja)

Antikainen, Rinne ja Koski (2006) näkevät arvioinnin tarjoavan hyvän esimerkin koulun kaksinaisuusluonteesta. Virallisella tasolla oppilaita ei aseteta kilpailutilanteeseen keskenään, vaan päinvastoin opetussuunnitelmatasolla kehoitetaan kasvattamaan oppilaita keskinäiseen solidaarisuuteen, yhteiseen vastuuseen ja avunantoon. Toisaalta oppilaita arvioidaan esimerkiksi numeroin ja heidät asetetaan paremmuusjärjestykseen. Tutkijoiden mukaan arvioinnin virallinen tavoite kääntyy ulkoiseksi palkkioiksi sekä luokittelun ja valikoinnin välineeksi. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 227.) Miettinen puolestaan (1990, 104) näkee standardoidut kokeet ja testit oppimistulosten kontrolloinnin tärkeimpänä välineenä. Kirkonkylän koulussa käytetään varsin yleisesti standardoituja koulukokeita, jotka kuuluvat valmiisiin oppikirjapaketteihin. Niiden käyttö ohjaa opetusta oppikirjakeskeisyyteen.

Osallistavan strategian mukainen arviointi toimii oppimisen tukena. Tällöin oppilas saa jatkuvaa palautetta työstään, ja arvioinnin avulla hän oppii myös itse arvioimaan omaa työtään ja oppimistaan. (Tomlinson 1999; Peterson & Hittie 2003; UNESCO 2004a.) Lidz ja Elliot (2000) näkevät, että dynaamisen arvioinnin tavoitteena on oppia tuntemaan lapsen tai nuoren yksilöllinen tapa oppia ja ajatella.

Monipuolinen arviointi. Kirkonkylän koulun oppilasta koskevat arviointikäytännöt määräytyvät oppimistulosten arviointia laajemmin. Arviointi muodostuu numeerisesta ja sanallisesta arvioinnista, opettajan oppituntihavainnoinnista, oppilaan saamasta palautteesta oppituntitilanteissa, arviointikeskusteluista oppilaan, vanhempien ja opettajan kesken, itsearviointista ja ennakkoivasta arvioinnista. Suurimman merkityksen tässä arviointikokonaisuudessa saa oppimistulosten arviointi, jonka tulokset esitetään lukuvuositodistuksessa kevätlukukauden lopussa. Mäensivu (1999, 177) ehdottaakin monipuolisten arviointitapojen, kuten oppilaan itsearvioinnin, sanallisen arvioinnin, kokeiden, arviointikeskustelujen, portfolioarvioinnin sekä opettajan ja koulun itsearvioinnin, yhdistämistä kokonaisvaltaiseksi arviointijärjestelmäksi. Monipuolisen arvioinnin tapoja ovat perinteisten summatiivisten koulukokeiden rinnalla oppilaiden itsearviointi, portfolio ja esittäminen.

Myös perusopetuksen arviointia koskevissa säädöksissä, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) arviointi nähdään laajasti. Arvioinnissa tulisi välttää oppilaiden vertailua, ja arviointi tulisi suhteuttaa oppilaan omiin tavoitteisiin. Oppilaan arvioinnin ristiriita sisältyy arvioinnin tehtävään. Arviointiin sisältyy nykykäytännössä päällekkäisiä paradigmoja. Toisaalta arviointi sisältää suoritus- ja vertailuelementin, toisaalta sen tulisi kannustaa ja tukea oppimista. Tämä saattaa arvioinnin käytännöissä johtaa jännitteisiin tilanteisiin.

Kaikkosen (1999) mukaan itsearviointi on käsitteenä häilyvä. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että opettajien ja oppilaiden käsitykset itsearviointista ovat erilaisia. Kaikkonen korostaa, että itsearvioinnissa tulisi olla mukana oppilaan omaa ja yhteistä pohdintaa. Parhaimmillaan itsearviointi onkin opettajan ja oppilaan välistä dialogia, joka tähtää monipuoliseen arviointiin. Usein itsearviointi kuitenkin jää pinnalliseksi. Itsearvioinnin tarkoitus olisi kehittää oppilaan

itsetuntemusta, mutta itsetuntemuksen käsittely koulussa jää vähäiseksi. Oppilaat arvioivat yleensä itsenäisesti vain kognitiivista osaamistaan. (Emt., 88–91.) Myös Atjonen (2007, 99–100) näkee itsearvioinnin vuorovaikutusprosessina. Atjosen (2007) mukaan itsearvioinnin merkityksen oppilaan oikeudessa omaan tavoitteenasetteluun sekä tavoitteiden ja tulosten vertailuun. Tämä syventää arvioinnin merkitystä.

Ydinkysymyksiä arvioinnissa ovat mitä arvioidaan, miksi arvioidaan ja missä arvioidaan. Tomlinson (2006, 59–82) kysyy, miten arviointi voi tukea oppimista eikä vain mitata oppimisen tulosta. Hän tähdentää monipuolisen arvioinnin merkitystä. Tomlinson (emt.) käyttää analogiana valokuva-albumin välittämää kuvaa yksilöstä verrattuna yksittäiseen valokuvaan. Valokuva-albumi antaa kokonaisvaltaisemman ja monipuolisemman kuvan henkilöstä kuin yksittäinen pysäytyskuva. Tomlinsonin näkemys arvioinnista tukee konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista arviointia, jossa arviointi kytkeytyy osaksi oppimistapahtumaa.

Tämän monipuolisen kuvan saamisen ”valokuva-albumi” -analogian mukaisen arvioinnin lisäksi Tomlinson (2006) esittää kaksi muuta hyvän arvioinnin periaatetta. Ensiksikin mittaamisen tavan ja arvioinnin tavoitteiden tulee olla suhteessa toisiinsa. Myös arvioinnin muodon tulisi olla yhteensopiva sen tehtävän kanssa. Osallistavassa pedagogiikassa oppilasarvioinnin perustehtävä on kehittää ja tukea oppilasta oppimisprosessin aikana tapahtuvan arvioinnin keinoin. Dynaamisen arvioinnin periaatteet edustavat tätä käsitystä.

Kirkonkylän koulussa voi havaita myös autenttisen arvioinnin piirteitä, kuten ryhmien esitysten arviointia. Monipuolisessa arvioinnissa portfolioit ja oppimistilanteissa luonnollisissa tilanteissa osoitettua osaamista voidaan kutsua autenttiseksi arvioinniksi. Autenttisen arvioinnin ominaisuuksina voidaan pitää arvioinnin merkityksellisyttä oppijan elämän kannalta, jolloin arviointi ei ole pelkkää osaamisen kontrollointia. Tiedon tuottaminen on autenttisessa arvioinnissa oleellisempaa kuin opitun toistaminen. Itsearviointi voi toimia arvioinnissa oppilaan itsetuntemuksen lisääjänä. Autenttisessa arvioinnissa on oleellista tutkiva ja soveltava ote tietoon, jolloin tärkeäksi tulee tulkinta ja ymmärtävä ote. Lisäksi autenttisessa arvioinnissa tarkastellaan kokonaisuutta yksittäisten virheiden sijaan. Kokonaisuudessa arvioidaan oppilaiden yritteliäisyyttä, pitkäjänteisyyttä, suunnitelmallisuutta ja lopputuloksen esittelyä. (Linna 1997; Woolfolk 2007, 561–571.)

Atjonen (2007) pohtii laajasti arvioinnin eettisyyttä. Arvioinnin monipuolistumista hän pitää eettisesti hyvänä. Oppilaat oppivat eri tavoin. Heillä on uusien arviointimuotojen avulla mahdollisuus myös osoittaa oppimistaan eri tavoin. (Atjonen 2007, 65.)

Arviointi ymmärretään Kirkonkylän koulussa pääsääntöisesti yksilön arviointina. Poikkeuksen tästä yksilöajattelusta tekee ryhmätöiden arviointi, jossa arvioinnin kohteena on akateemisen oppimisen rinnalla ryhmän työskentely. Se tapahtuu useimmiten keskustellen.

K: Se on vielä kesken, että itse työ saatiin vasta valmiiksi ja nyt sitten pidettiin vasta ne esittelyt. Jokainen ryhmä esitteli oman työnsä, mutta tuota ensinnäkin musta on

tärkeätä tietenkin se työn tulos, mut sitten arviointi siitä, että mi-ten se ryhmä teki töitä, miten se ryhmänä toimii. Palautekeskustelu meillä on vielä käymättä siitä, että mitenkä lapset koki ja mitenkä opettaja sen näki sitten että miten se toimi.
(Kalle, luokanopettaja)

Ainoastaan yksilöarviointiin perustuva koulun arviointijärjestelmä ei tue osallistavan koulun tavoitteita. Rasku-Puttonen (2006, 126) näkee koulutusjärjestelmän toimivan valikoivasti ja yksilön työtä korostaen, jolloin arviointisysteemi ei tue yhteisöllisyyttä.

4.7 Tiivistelmä

Kirkonkylän koulun inklusiokertomus on kulkenut segregatiivisesta vaiheesta, integraatiomalliin ja pyrkii kohti inklusiota. Ongelmat heterogeenisen ryhmän opettamisessa ja ryhmäyttämisen vaikeudet aiheuttavat epävarmuutta koulu-yhteisössä kehittämisen suunnasta, minkä vuoksi koulussa arvioidaan uudelleen koulun erityisopetuksen järjestelyjä. Koulu sijoituu inklusiojatkumolla integraatiota edustavaan tapaan ryhmitellä oppilaita. Inklusiopedagogiikan kehittyminen on sidoksissa oppilaiden ryhmittelyyn.

Opettajien toiveiden ja käytännön opetustyön välille rakentuu kuilu. Opettajat toivoisivat toteuttavansa oppijalähtöistä pedagogiikkaa, koulun arjessa tämä toive kääntyy helposti opettajakeskeisten menetelmien hallitsevaan osuuteen oppituntityöskentelyssä. Opettajat kokevat heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamisen vaikeaksi. Oppilaiden tuen järjestämisessä erityisopetuksen ja koulunkäyntiavustajien rooli on keskeinen. Koulunkäyntiavustajien työhön sisältyy ristiriitaisia ulottuvuuksia, joista koulunkäyntiavustajat ja opettajat ovat tietoisia, mutta arjen paine estää usein työn uudelleenorganisoinnin.

Pedagoginen prosessi muotoutuu Kirkonkylän koulussa erilaisten pedagogisten lähestymistapojen kirjoksi. Opettajat käyttävät erilaisia pedagogisia strategioita, kuten selviytymisen strategiaa, yksilöllistävää, piiloista ja osallistavaa strategiaa. Näiden strategioiden taustalta voi erottaa erilaisia oppimisteoreettisia käsityksiä. Pedagogiset orientaatiot, erillisuus-, erityisyys- ja osallisuusorientaatiot, liittyvät oppilaiden ryhmittelyyn, luokassa käytettäviin työtapoihin ja opettajan omiin kokemuksiin ja käsityksiin oppimisen ohjaamisesta. Pedagogiseen prosessiin linkittyvät monet opettamis-oppimistapahtumaan liittyvät tekijät, kuten opetussuunnitelma ja sen tulkinta, opettajan pedagogiset ratkaisut, oppimateriaali, oppilaiden ryhmittely ja koulun käytänteet. Pedagogisten ratkaisujen lähtökohtana eivät aina ole oppilaiden moninaisuuden tuomat haasteet. Heterogeenisten ryhmille soveltuvaa pedagogiikka ei kehitetä koulussa yhteistoiminnallisesti vastaamaan oppilaiden tarpeita.

Kirkonkylän koulussa viriää vallitsevan opettajakeskeisen pedagogiikan rinnalla yhteistoiminnallinen kulttuuri. Se syntyy yksittäisten opettajien innostuksesta ja heidän aloitteellisuudestaan muuttaa työtään.

Opetussuunnitelman toteuttamisessa ongelmaksi muodostuu arkityössä oppiaineiden laajojen sisältöosoiden ja kasvatuksellisten tavoitteiden yhteen-

sovittaminen sekä koulun arkityön monentasoinen pirstaloituminen. Opettajat pitävät kuitenkin tärkeänä oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja eheyttä. Pedagogisessa prosessissa on tärkeää, millaiseksi opettajan ja oppilaan tai oppilasryhmän keskinäinen vuorovaikutus muotoutuu. Arviointi kytkeytyy opetus-suunnitelmakysymykseen monin tavoin. Oppimista tukeva arviointi ja standardoidut testit ja koulukokeet muodostavat keskenään ristiriitaiset tavoitteet.

5 PSYKOLOGINEN JA SOSIAALINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

Sosiaalisella oppimisympäristöllä tarkoitan koulu yhteisön jäsenten vuorovaikutussuhteita, kaverisuhteita ja normeja. Psykologiseen oppimisympäristöön sijoitan oppilaan hyvinvoinnin, syrjäytymisen kokemukset ja tunteet. Erittelen vielä opettajien käsityksiä moninaisuudesta ja tarkastelen koulun ja luokan kohtaamisen kulttuureja. Luvun lopussa kiinnitän huomion sosiaaliseen kontrolliin, koulun aikuisten keskinäiseen yhteistyöhön ja koulun yhteistoimintaan kotien kanssa.

Oppilaiden kouluviihtyvyys ja hyvinvointi ovat nousseet koulun kehittämisessä Suomessa aiempaa tärkeämpään asemaan. Tästä osoituksena on valtakunnallinen perusopetuksen laadun kehittämistoiminta. Toiminta painottuu oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Koulun arjen tasolla korostuvat kuitenkin oppilaiden akateemiset taidot ja niiden edistäminen, mikä tulee selvästi esiin opettajien haastatteluissa ja oppituntihavainnoinnissa.

Lapsi viettää päivittäin koulussa paljon aikaa. Koululla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin monin eri tavoin. Konun (2000) mukaan koulu kuitenkin usein syrjäyttää tukea tarvitsevia oppilaita. Koulu leimaa oppilaita, opetussuunnitelma on joustamaton ja tukea ei ole riittävästi.

PISA-tutkimuksissa suomalaisten oppilaiden akateemiset taidot perusopetuksessa on mitattu erinomaisiksi. Sen sijaan oppilaiden kouluviihtyvyyttä mitaavassa tutkimuksessa kuva on toisenlainen. Oppilaiden kouluviihtyvyyden on todettu lisääntyneen hieman aiemmasta heikohkosta viihtyvyydestä vuosien 1994 ja 2006 välillä. Kehitys on kaksijakoista. Yleisen myönteisen kehityksen rinnalla niiden oppilaiden osuus, jotka eivät lainkaan viihdy koulussa, on lisääntynyt. (Kämppi ym. 2008.)

Inkluusiopedagogiikan näkökulmasta oppilaiden ja opettajien hyvinvointi on tärkeä osa koulun kokonaistehtävää. Meriläisen, Lappalaisen & Kuittisen (2008, 9) mukaan hyvinvointi voidaan ymmärtää yleisenä tyytyväisyytenä. Pedagogisen hyvinvoinnin käsite voidaan metaforisesti tulkita pedagogiikaksi, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisprosessia ja edistää yksi-

lön kokonaisvaltaista kehitystä. Pedagogisen hyvinvoinnin käsite saa erilaisen merkityksen yksilö-, yhteisö- ja organisaatiotasolla teoreettisesta viitekehiksestä riippuen. (Meriläinen ym. 2008.)

5.1 Koulun aikuiset oppilaiden moninaisuuden tulkitsijoina

Kirkonkylän koulun opettajat ja koulunkäyntiavustajat kertovat suhtautuvansa myönteisesti kaikkien oppilaiden opiskeluun samassa koulussa. Mobergin (2001) mukaan opettajat suhtautuvat varauksellisesti tai kielteisesti integraatioon. Tämän tutkimuksen erilainen tulos voi selittyä sillä, että Kirkonkylän koulun opettajat ovat eläneet kaikkien oppilaiden kanssa koulun arkea tämän tutkimuksen kenttätöväaiheen aikana jo lähes kymmenen vuotta. Lisäksi osa oppilaista opiskelee erityisluokissa ja vain osittain yleisopetuksen luokissa. Hyväksyntää ja asian itsestäänselvyyttä kuvaa erään opettajan tutkijalle esittämä vastakysymys: ” *Missä ihmeessä näiden lasten sitten pitäisi olla?*” Myös kanadalaiset tutkijat (Horn & Timmons 2009) toteavat opettajien suhtautuvan myönteisesti inklusioon.

Moninaisuudesta tai erilaisuudesta kysyttäessä ainoastaan kaksi opettajaa mainitsi eriyttämisen yhteydessä lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen haasteen. Useimmiten oppilaiden moninaisuus tai erilaisuus ymmärrettiin koskevan niitä oppilaita, jotka kohtaavat erilaisia esteitä oppimisessa. Opettajat kuvasivat luokkiaan useimmiten heterogeenisiksi, muutama opettaja oli sitä mieltä, että heillä oli *tasainen luokka*.

5.1.1 Kieli moninaisuuden merkityksen luojana

Berger & Luckmann (1966/1995) ovat pohtineet kielen merkitystä ihmisyhteisössä. Heidän mukaansa kieli rakentaa merkityskenttiä, jotka se järjestää sanaston ja kieliopin välityksellä. Käyttämällämme kielellä on merkitystä siis myös sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön rakentumisessa koulussa. Tämän vuoksi tarkastelen seuraavaksi Kirkonkylän koulun tapaa luoda kielen avulla erotteluja. Kielenkäyttömme sisältää Sleen (2001, 167) mukaan sanastoa, joka mittaa normaaliuden tasoja ja tuo esille patologisia häiriöitä.

Lehtosen (2004, 52–53) mukaan kieltä käytetään aina tietyssä kontekstissa. Kieltä ei käytetä eristyksissä, vaan aina suhteessa johonkin. Kieli ja yhteisö kuuluvat yhteen. Kielen ”lähettäjät” voivat huomata, että heidän käyttämänsä kielen ”vastaanottajat” ymmärtävät sanotun tai kirjoitun hyvin eri tavalla kuin mitä alun perin on tarkoitettu.

Kun koulussa puhutaan tai kirjoitetaan oppilaiden moninaisuudesta, kielenkäyttöön sisältyy koulussa sanojen hakemista ja suotavien ilmaisujen etsimistä. Kielen ilmaisut ovat vaihtelevia ja usein vaikeasti tulkittavissa. Tämä tulee esille Kallen kuvauksessa luokastaan.

MM: Millainen luokka sulla on tänä vuonna? Kerrotko luokastasi?

K: Se luokka on semmoinen, se on hyvin tämmöinen heterogeeninen ryhmä, siis siellä on monenmoista, siellä on niitä oppilaita mukana, jotka puolesta ymmärtää ja oppii asioita hyvin ja helposti. Sitten on aivan toisesta ääripäästä, että joita täytyy ihan avustaa tehtävien annossa ja lukivaikeuksisia oppilaita ja semmosia, joilla on oppiminen vaikeeta, joilla ei ole vielä tällä hetkellä todettu mitään syytä siihen, mutta se on vaan vaikeeta. Oikeestaan kaikkea siltä väliltä ja sitten on niitä mukautettuja oppilaita, onko niitä nyt kolme.

(Kalle, luokanopettaja)

Koulun asiakirjoissa ja teksteissä, kuten järjestyssäännöissä, tiedotteissa ja HOJKSeissa, koulun virallinen kieli painottuu erityisyyskäsitteeseen ja lääketieteelliseen malliin. Vehkakoski (2006, 51–59) erittelee asiantuntijoiden antamaa kuvaa teksteissä ja puheessa vammaisesta lapsesta. Hän löysi ammatti-ihmisten kielenkäytöstä kuusi eri merkitysjärjestelmää, joiden ympärille tulkinnot lapsesta ja hänen vammaisuudestaan rakentuivat: oirelähtöinen vammaisdiskurssi, kehitysdiskurssi, vamman kielteisten puolien käsittely (tragediadiskurssi), ongelmadiskurssi, lapsilähtöinen puhetapa (subjektidiskurssi) ja lapsen oikeuksiin vetoaminen (oikeusdiskurssi). Vammaisdiskurssissa lapsen oireita ja vammaa kuvaava kieli on ehdotonta ja varmaa. Pyrkimyksenä on saada puhe- ja kirjoittaminen lapsen vammasta näyttämään objektiiviselta, neutraalilta ja luonnolliselta, vaikka se rakentaa eroa normaaleiksi ja toivottaviksi luokiteltuihin ominaisuuksiin. Kehitysdiskurssi oli vammaisdiskurssin rinnalla hegemonistinen tulkintakehitys, joka tuli esiin kuntoutus- ja kasvatustieteen ammatti-ihmisten kielenkäytössä. Oikeusdiskurssissa viitattiin ensisijaisesti ympäristöön, jolloin ongelmia ei sijoitettu ensisijaisesti lapseen. Oikeusdiskurssi vastaa Vehkakosken (emt., 59) mukaan inklusiivisessa kasvatuksessa esitettyjä moraalisia painotuksia. Koulun pääsemisen edellytyksenä eivät tällöin ole lapsen ansiot, vaan hänelle kuuluvat oikeudet.

Kirkonkylän koulussa vammaisdiskurssin rinnalla painottuu kehitysdiskurssi. Tällöin kielenkäytössä korostetaan lapsen jatkuvan kehittymisen tarpeellisuutta ja lapsen kehitystä verrataan ikäsidonnaisiin kehityksen kriteereihin. Oikeusdiskurssi Kirkonkylän koulussa liittyy koulussa käytyyn arvokeskusteluun lapsen oikeudesta lähikouluun.

5.1.2 Opettajien kolme näkökulmaa moninaisuuteen

Koulun aikuiset luokittelevat ja erottelevat oppilaita antamalla eri oppilaille erilaisia kielellisiä nimityksiä, jotka ilmenevät puheessa ja joita voi todeta koulun kirjoitetussa kielessä, kuten erilaisissa muistioissa ja lausunnoissa. Nimeämisen ja luokittelun sanaston alkuperä on usein erityiskasvatuksessa, psykologiassa tai lääketieteessä, vaikka puheen konteksti olisikin pedagoginen. Koulun aikuiset viljelevät puheessaan lääketieteellisestä diagnoosipuhetta. Olen jakanut oppilaita koskevat eroa tai poikkeavuutta merkitsevät lausumat viiteen eri kategoriaan: 1) oppilaan taitojen eroja kuvaavat ilmaisut, esim. lahjakkaat, heikot, heikkotasoiset, tavalliset, 2) diagnoosipuhe esim. autisti, dysfaatikko, ADHD, 3) paikan mukaan jakaminen, esim. erityisluokkalainen, maahanmuuttaja, muualta muuttanut, integroitu, 4) opetuksen järjestämistä koskeva jako,

esim. mukautettu, hojksattu, yksilöllistetty ja 5) oppilaan käyttäytymistä tai temperamenttia koskevat määrittelyt, esim. hitaat, keskittymättömät, vilkkaat, tasaiset, kiltit, käyttäytymishäiriöiset. Näistä painottuvat käyttäytymistä ja temperamenttia koskevat lausumat ja diagnoosipuhe.

Mäkinen, Nikander, Panzar ja Saari (2009, 20) korostavat, että koulun arjessa oppilaiden heterogeenisuus on nähty lähinnä kognitiivisina, fyysisinä, sosio-ekonomisina, sukupuoleen liittyvinä, kulttuurisina, kielellisinä tai uskonnollisina eroina. Oppilaiden erilaisuus esitetään heidän mielestään liian vähin muuttujin. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisista oppilaista puhutaan etnisyyden, kulttuurin, uskonnon tai kielen kautta. Samoin tuen tarpeessa olevia oppilaita nimetään diagnoosipohjaisesti. Tällöin ilmaistaan samalla se, mitä pidetään normaalina ja tavanomaisena. Oppilaiden oma näkemys itsestään ei välttämättä pääse esiin.

Olen kerännyt haastatteluaineistosta ja havainnointiaineistosta opettajien lausumia oppilaiden moninaisuudesta. Puhe, johon lausumat sisältyvät, koskevat oppimista, oppimisen ohjaamista, oppimateriaalia, opetussuunnitelmaa, opiskelujärjestelyjä, erityisopetusta, koulun aikuisten yhteistyötä ja yhteistyötä perheiden kanssa Luokittelin nämä lausumat kolmeen ryhmään kuuluvaksi. Seuraavat lausumat kuvaavat näitä ryhmiä, jotka tulkintani mukaan kuvaavat Kirkonkylän koulun opettajien erilaisia oppilaiden moninaisuudelle annettuja merkityksiä:

- 1) Teija: "Tavalliset oppilaat ja ne erityiset"
- 2) Irma: "Nämä tarvitsis jotain ihan muuta, ku tätä, mutta se on käytännössä niin vaikeeta" ja
- 3) Marianne: "Ja se on vain sitä kirjoo"

Ryhmän yksi lausumia kutsun *osallisuuskäsitykseksi*, ryhmän kaksi lausumia *erillisyyys-käsitykseksi* ja ryhmän kolme lausumia *erityistarvekäsityksiksi*. Nämä kolme näkökulmaa moninaisuuteen elävät samanaikaisesti koulussa. Sama opettaja voi eri koulun arkipäivän tilanteissa antaa moninaisuudelle erilaisia merkityksiä. Käsitykset voi luokitella edustavan myös segregatio-, integraatio- tai inklusioajattelua.

Erillisyyksikäsitykseen liittyy vahvana oppilaan diagnoosin tarve ja erityisopetuksen järjestäminen erityisluokassa tai osa-aikaisessa erityisopetuksessa erillisessä tilassa. Opettaja hakee oppilaan käyttäytymiseen tai oppimisen vaikeuksiin selitystä diagnoosista. Tiettyjä pedagogisia menetelmiä käytetään vasta diagnoosin saamisen jälkeen. Oppilasta verrataan keskimääräiseen oppilaaseen ja poikkeavuus "normaalista" liittyy erilaisuuden lääketieteellistämiseen.

Episodi 9. Diagnoosin tarve.

Äidinkielen tunnin jälkeen jään juttelemaan opettajan kanssa luokkaan. Opettaja kertoo oppilaista ja siitä, miten he ovat oppineet lukemaan. Opettaja kuvailee Jussin käyttäytymistä ja kertoo, että Jussi lähetettiin tutkimuksiin perheneuvolaan. Jussin käyttäytyminen on levotonta, hän ei keskity tehtäviin, keskeyttää toisia puheellaan ja lähtee vaeltamaan paikaltaan. Opettajan arvion mukaan Jussilla on ADHD, mutta perheneuvolan tutkimuksissa näin ei ole todettu. Perheneuvolassa oli pidetty pala-veri, missä opettaja oli ollut mukana, mutta siitä ei oikeastaan opettajan mukaan seurannut mitään. Jussi on edelleen levoton ja opettaja harmittelee sitä, että diagnoosia ei saatu, joten on vaikea ryhtyä tekemään mitään ja oppilas jää ilman riittävää tukea.

Oppilaan oppimisen tai käyttäytymisen ongelmissa tukea ei aina saada koulun ulkopuolelta. Kun lääketieteellistä selitystä tai diagnoosia ei löydy, koulussa ilmenee epätietoisuutta. Koulun ulkopuolisen tuen saamisen hitaus tai koulun näkökulmasta tuen riittämättömyys saattaa joskus turhauttaa opettajaa, kuten seuraava Katjan kokemus kertoo.

MM: Kun sä sanoit, että sulla oli hankala luokka silloin jossain vaiheessa, niin millai se oli hankala?

K: Yks sellainen oikeen hankala oppilas, psykologi kävi kattomassa ja asialle yritettiin kovasti tehdä jotakin, mutta se asia ei ikinä sen puolen vuoden aikana mennyt yhtään mihinkään ja se kesti itse asiassa varmaan lokakuusta kevääseen eikä se edenny se homma ikinä.

(Katja, luokanopettaja)

Koulun tukimuodot ja jo olemassa oleva tieto erityisopetuksessa käytetyistä menetelmistä ja käytänteistä eivät aina siirry käyttöön yleisopetuksen ryhmiin. Tämä erillisyyksiasitykseen liittyvä piirre näkyy joissakin Kirkonkylän koulun luokissa. Erityisluokissa käytössä olevat menetelmät eivät tavoita yleisopetuksen luokissa olevia oppilaita. Tukikäytänteet ovat sidottuja tilaan. Oppilas siirtyy tilasta toiseen, kun taas oppilasta tukevat menetelmät pysyvät tiettyyn tilaan sidottuina.

Erityistarveajattelun liitän integraation käsitteeseen. Teija viittaa seuraavassa haastattelukatkelmassa tarkoituksenmukaisuus-periaatteeseen. Hän katsoo, että oppilaita ei pidä integroida yleisopetuksen luokkiin, jos se ei ole tarkoituksenmukaista.

Ei kai se oo integraation tarkotus, että ihan kaikki, kaikki pitää mennä, siis sillä lailla kaikkien yhdessä, että jokainen ihminen kuitenkin tarttee sitä vertaistukea. Ja että kai se on tärkeämpää, että miettii, että mikä on tarkotuksenmukasta. Ettei integraatiota integraation vuoksi, vaan siihen että syy, miksi, integroidaan.

(Teija, luokanopettaja)

Teija näkee, että vertaistuki on tärkeää. Teija ei kyseenalaista tässä yhteydessä yleisopetuksen luokkien pedagogiikan soveltuvuutta kaikille oppilaille tai ehdota pedagogiikan uudistamista. Erityistarveajattelu on Kirkonkylän koulun opettajien yleisin näkemys. Yksikään opettajista ei esittänyt oppilaiden opetuksen järjestämisen periaatteeksi täysin inklusiivista (*full inclusion*) mallia.

Inklusion merkitystä pohtii Saara. Hänen mielestään koulun valitsema inklusiivinen kehittämislinja on hyvä kaikkien oppilaiden kannalta. Järjestelmä

lisää suvaitsevuuksi. Saaran puheessa voi erottaa Baumanin (1990) esittämän jaottelun ”me” ja ”he”.

S: Siis mä en näe mitään syytä, miksi ne erityislapset pitäis siirtää jonnekin muualle. Kun mun mielestä niillä on ihan samat oikeudet yhtä lailla samat velvollisuudetkin kun muilla oppilailla. Ja kyllä mä uskon, että nämä toiset lapset siinä jotain oppii. Siirtyykö se sitten niin, että se on osa niiden ajattelua ja toimintatapa, että ne osaa ottaa erilaiset ihmiset huomioon.
(Saara, luokanopettaja)

Kriittisen näkökulman inklusioon esittää Teija, joka tuo esille opettajien palkkauskysymyksen. *Erityisoppilaat* teettävät hänen mielestään muita oppilaita enemmän työtä, joten esimerkiksi HOJKSin laatimisesta pitäisi saada erillinen korvaus. Joidenkin opettajien varauksellinen suhtautuminen oppilaiden moninaisuuteen liittyi palkkauskysymyksiin ja ylimääräisenä koettuun työhön.

T: (...) mä sen oon ajallisesti kokenut, että sitä on ollu sellasta ylimääräistä ja varsinkin kun kuulee, että toisissa kunnissa maksetaan näistä erityisoppilasta [hojksin laadinta]. Meidän kunnas hirveästi korostetaan tätä kuinka hieno systeemi meillä on, mutta sitte opettajat tekee paljo töitä sen eteen ilman palkkaa
(Teija, luokanopettaja)

Varauksellinen suhtautuminen integraatioon ja inklusioon liittyy myös siihen, että monet opettajat kokevat heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamisen työläänä.

Reijo pohtii ihmisten erilaisuutta luonnollisena asiana. Hänen näkemyksensä luokittelen kuuluvaksi **osallisuuskäsitykseen**. Osallisuuskäsitykseen liittyy oppilaan auttaminen ja tukeminen, mutta oppilaiden erilaisuutta ei käsitellä ”erityiseksi”.

R: Joo, mut on se sillä lailla jännä juttu, että, joskus miettiny sitä, että eikö meidän yhteiskunta enää hyväksy ihmisten erilaisuutta, et joku voi olla vähän heikompi kun toinen tiedollisissa ja taidollisissakin asioissa. Et jos on, niin me heti lähdetään hakemaan diagnoosia sille, että miks tää on ja sitte se diagnoosi nykypäivänä aika selkeesti aina löytyy.

MM: Niin, joo.

R: Nii. Ja sen jälkeen kun se diagnoosi on löytynyt, niin sille tavallaan laaditaan niitä erityistoimenpiteitä. Onko se niin ainut ratkaisu sit? Kyllä mä oon sitä mieltä, että ehdottomasti pitää auttaa ja tukea ja näin, mutta välillä aina on semmonen olo, että missä se raja, että haetaanko sitä diagnoosia. Joskus tuntuu, että ruvetaan puhumaan mukauttamisesta, kun oppilaalla on kutonen jossain aineessa.

(Reijo, luokanopettaja)

Reijo kiinnittää huomiota ”erityisyyden” rajan vetämisen vaikeuteen kouluyhteisössä. Kun rajoja määritellään, niin koulu hakee tukea perheneuvolasta, koululääkäriltä tai erityissairaanhoidon tutkimuksista. Onko *kutosen oppilas* ”erityinen”? ”Erityisyys” määritellään usein moniasiantuntijuus-periaatteella. Kun oppimäärän yksilöllistämispäätös tehdään yhdessä oppiaineessa, tarvitaan erityisen tuen päätös. Tämän jälkeen oppilas määritellään ”erityiseksi” ja hänen tukimuotojaan suunnitellaan systemaattisemmin kuin muutoin tehtäisiin.

Zygmund Bauman (1997, 179–183) tarkastelee kulttuurin eroja tekevää luonnetta. Hänen mukaansa kulttuuri voidaan ymmärtää välineenä, joka luo

järjestystä ja sen pyrkimyksenä on estää se, mikä voi johtaa kaaokseen. Kulttuurin on Baumanin mukaan järjestelmä, joka perustuu erotteluun. Hän näkee, että ihmisellä on tarve ylläpitää järjestystä ympäristössään. Järjestyksessä oleva maailma on ennustettavaa. Koulukontekstiin siirrettynä Baumanin näkemys kulttuurin erottelevasta ja luokittelevasta luonteesta voi tarkoittaa sitä, että erilaisuus voidaan kokea koulussa hämmäntävänä, jos "erilaisten" oppilaiden käyttäytyminen poikkeaa totutusta, se nähdään helposti ongelmallisena. Bauman (emt.) esittää moninaisuuden tarkastelukulmaksi jaottelun "me" ja "he". Hän hahmottelee identiteetin olemusta näiden käsitteiden avulla. Hänen mielestään molemmat käsitteet viittaavat rajaan, jakoon ja luokitteluun. Bauman toteaa, että "me" olemme olemassa vain niin kauan kuin löytyy "heitä". Inklusiiviseen kontekstiin tämän ajattelun liittää Booth & Ainscow (1998, 238), jotka ovat määritelleet erääksi inklusiivisuuden mittariksi sen, kohdellaanko erityisoppilaita luokiteltuja oppilaita "heinä" vai "meinä". Tutkijoiden mielestä on ratkaisevaa, millainen asenneilmapiiri erilaisten päätösten tekemisen taustalla on. He kysyvät, ovatko oppilaat tervetulleita kouluun vain tietyillä ehdoilla vai onko jokainen ihminen yksilö, jolla on oikeus omaan tasa-arvoiseen asemaan muiden joukossa.

5.2 Yhteisöllisyys ja pedagoginen hyvinvointi

Inklusiivisen koulun kulttuurin lähtökohta on yhteisöllisyys. (Lipsky & Gartner 1999; Booth & Ainscow 2002.) Yhteisölle ja yhteisöllisyydelle voidaan antaa eri teoreettisissa suuntauksissa ja arki ajattelussa eri merkityksiä. Yhteisöllisyyttä voi myös tarkastella monesta eri näkökulmasta. Sillä voidaan ymmärtää oppilaiden yhteisöllistä oppimista (*kollaboratiivinen oppiminen*) (ks. Arvaja 2005), koulun aikuisten yhteistoiminnallisuutta tai koko kouluyhteisön kulttuurista toimintatapaa, joka käsittää aikuisten, oppilaiden yhteisen oppimisen ja joka ulottuu aina vanhempiin ja koulun lähiyhteisöön. Mercerin (2000, 105) mukaan ihmisryhmää voidaan kutsua yhteisöksi, jos sillä on yhteisiä, jaettuja kokemuksia ja kiinnostuksen kohteita ja jonka jäsenet kommunikoiivat keskenään saavuttaakseen omia päämääriään. Rogoff (2003, 80) korostaa, että yhteisö tulisi nähdä kokonaisuutena, jolla on paljon yhteistä, kuten organisaatio, arvot, ymmärrys, historia ja käytänteet. Peterson & Hittie (2003, 330–331) ehdottavat kouluyhteisön rakentamisen keskeisiksi tekijöiksi demokraattisen päätöksenteon, opettajien ja oppilaiden tukemisen ja oppilaiden vanhempien ja koulun lähiyhteisön osallistumisen. Ymmärrän yhteisöllisyyden tässä tutkimuksessa Rogoffin (2003) tavoin kokonaisuudeksi. Yhteisöllisyyden käsitteeseen liitän koulun aikuisten ja lasten oppimisen vuorovaikutuksessa.

Tutkijan silmin Kirkonkylän koulun yleinen ilmapiiri on rauhallinen ja myönteinen. Työrauha luokissa on yleensä hyvä. Oppilaat ja opettajat käyttäytyvät useimmiten ystävällisesti ja asiallisesti. Opettajat painottavat puheessaan hyvän ilmapiirin merkitystä ja kouluyhteisön jäsenten kunnioittavaa suhtautumista toinen toisiinsa. Koulun ilmapiirillä on merkitystä oppimiseen. Myönteis-

nen, hyväksyvä ilmapiiri, työrauha ja hyvä oppiminen kuuluvat yhteen. (Peterson & Hittie 2003; Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008.)

Rehtori pitää tärkeänä oppilaiden ja opettajien *samaan suuntaan* kulkemista.
 R: Mä tarkoitan, oppilailla on hyvä olo tulla kouluun ja opettajilla on hyvä olo tulla kouluun. Ja sitte se oppilaiden ja opettajien työskentely kääntyy samaan suuntaan, ettei se oo aidan takaa toisilleen huutelua, että älä tuu tänne, no en mä tuukaan, pysy kaukana musta.
 (rehtori)

Oppilaan ja opettajan kohtaamisen merkitystä korostaa seuraavassa katkelmassa Saara.

MM: Mitä sä pidät tärkeänä opetustyössä?

S: Minun mielestä on hirveän tärkeää ainakin se ilmapiiri luokassa ja se, että siellä on se rauhallisuus ja että mulla on hyvä kontakti, että minä tunnen ne oppilaat ja saan niihin yhteyden sillai henkisellä tasolla, että se on minun mielestä ihan ykkösjuuttu.
 (Saara, luokanopettaja)

Opettajat pitävät hyvää ilmapiiriä luokassa tärkeänä, ja he ovat valmiita tekemään asian eteen työtä. Tämä koskee useimpia opettajia. Saara kuvaa edellisessä katkelmassa työnsä kulmakivet: hyvä ilmapiiri, rauhallisuus, hyvä kontakti oppilaisiin ja oppilaantuntemus.

T: No, mun mielestä täällä on kaiken kaikkiaan sellainen napakka ote asioihin että kyllä mä uskon, että sillä on oma vaikutuksensa, että kaiken kaikkiaan, että täällä puututaan asioihin ja niistä puhutaan sekä luokanopettajat, että apulaisjohtaja että rehtori.

MM: Sellainen puuttumisen kulttuuri?

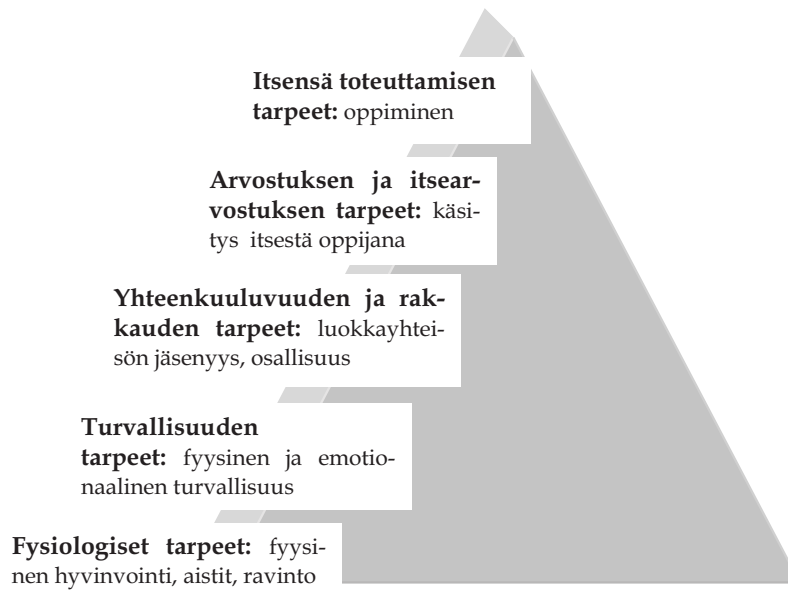
T: Niin, niin, että täällä on järjestys ja tota sitte tietystihän se on sellainen persoonakohtainen asia.

(Tuija, erityisopettaja)

Välittäminen ja huolenpito näkyvät havainnoimalla koulun arkisia tilanteita. Oppilaat tarvitsevat aikuisia ja kääntyvät koulupäivän aika aikuisten puoleen luontevasti, esimerkiksi opettajanhuoneeseen oppilaat tulevat välittömästi tapaamaan opettajaa ja heidät otetaan ystävällisesti vastaan.

Hyödyntämätön voimavara käyttäytymisen ohjaamisessa koulu yhteisössä on oppilaiden vastuuttaminen ja oppilaskeskeisten työtapojen käyttö. Aikuisten välittäminen ja puuttuminen on välttämätöntä, mutta yhteisön rakentamisessa oppilaiden mukaanotto.

Hyvästä ilmapiiristä huolimatta oppilas voi monesta eri syystä voida huonosti koulussa. Oppilas voi reagoida myös oppimisympäristön ja hänen tarpeidensa kohtaamattomuuteen. Maslowin kehittämän klassisen tarvehierarkiamallin avulla voi tarkastella oppilaan tarpeita. Maslowin (1987) mukaan inhimilliset tarpeet voi asettaa hierarkkiseen tärkeysjärjestykseen. Jos alemman tason tarpeet on tyydytetty, tulevat ylemmän tason tarpeet mahdollisiksi.



KUVIO 17 Oppiminen, osallisuus ja Maslowin tarvehierarkia

Olen sijoittanut yllä olevaan tarvehierarkian malliin oppilaan osallisuuden kannalta merkityksellisiä tekijöitä. Alimpana ovat fysiologiset tarpeet, seuraavalla tasolla turvallisuuden tarpeet. Hierarkiassa seuraavaksi asettuvat yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet, arvostuksen ja itsearvostuksen tarpeet ja ylimpänä itsensä toteuttamisen tarpeet. Oppiminen koulussa sijoittuu itsensä toteuttamisen tarpeen tasolle. Tämän teorian mukaan oppimista ei tapahdu tai ainakin se vaikeutuu, mikäli alemmat tarpeet eivät oppilaan kohdalla toteudu.

Turvallisuuden tarpeet korostuvat myös Piispasen (2008) tutkimuksessa. Yhtenä oppimisympäristön tekijänä hän tutki sosiaalisen ympäristön merkitystä kartoittaen oppilaiden, vanhempien ja opettajien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä. Avaintekijäksi nousee tutkimuksessa koulun turvallisuus. Sosiaalisen ja psykologisen turvallisuuden tekijöitä ovat tutkimuksen mukaan kiusaamattomuus, hyvä olo, kiireettömyys, itsensä hyväksytyksi tunteminen ja persoonallisuuden tukeminen (Piispanen 2008, 176; ks. myös Sapon-Shevin 2007, 147.)

5.2.1 Luokkien erilaiset kulttuurit

Kirkonkylän koulussa voi havaita kulttuuriltaan monenlaisia luokkia. Toisissa luokissa esiintyy enemmän auttamista ja ilmapiiri on psyykkisesti turvallinen, kun taas toisissa ryhmissä opettaja joutuu työskentelemään ryhmän kiinteyttämiseksi pitkän ajan. Kiinteässä ryhmässä useimmat oppilaat muodostavat kaaverisuhteita ongelmitta. Sitä vastoin ryhmissä, joissa koheesio on heikko, osalle

oppilaista kaverisuhteet ja ryhmään kuuluminen aiheuttavat paljon huolta ja vaikeutta. Oleellista luokan kulttuurin muotoutumisessa ovat seuraavat kolme tekijää: opettajan rooli luokkayhteisön rakentamisessa, koulun opetusjärjestelyt ja pedagoginen lähestymistapa.

Ensinnäkin *opettajan rooli luokkayhteisön rakentamisessa* on tärkeä. Toimivan ryhmän rakentaminen on opettajalle paljon työtä vaativa tehtävä, mitä osoittaa Suvin kokemus uudesta luokastaan. Suvi on kokeillut kahden oppilaan sijoittamista erilaisiin pienryhmiin ja tarkkaillut sen jälkeen mahdollista käyttäytymisen muuttumista.

MM. Auttaako oppilaat toisiaan?

S: Joo sillä lailla suurin osa luokasta tukee ja auttaa toisiaan. Siellä on pari oppilasta, jotka sitten syö sitä. Siitä on puhuttu kotiakin, että on tehty, mitä on pystytty. On kokeiltu, että on omat kaverit ryhmässä ja toisaalta kokeiltu, että ei ole. Mutta ei siinä ole näkynyt eroa. Se on vähän, mitä on pystynyt tekemään. Mutta pääsääntöisesti kaikki auttaa ja mitä nyt kun kysytään läksyjäkin on sellainen hyvä henki, että jos joku ei tiedä, niin ei sanota, että etkö sä nyt tota tiedä.

(Suvi, luokanopettaja)

Suvi pohtii omaa luokkaansa integraation kannalta. Kirkonkylän järjestelmässä luokan oppilaiden erot ovat hänen mielestään suuremmat kuin aikaisemmissa kouluissa. Toisaalta oppilaat ovat suvaitsevaisia, mutta ryhmässä esiintyy vielä erilaisuuteen kohdistuvaa tarpeetonta huomiota.

S: (...) täällä on niin suuret oppilaiden erot.

MM: Millai se täällä näkyy?

S: Suurin osa oppilaista on suvaitsevampia, mutta sitten se on aina niitä, jotka tarttuu, että sä olet erilainen. Niin on varmasti joka koulussa.

MM: Onko sun luokassa sellasta?

S: On, valitettavasti. (...) mutta se on onneksi vähentynyt. Vaihtelevasti joskus. Ihan tarkoituksella siitä on, jopa voi sanoa päivittäin puhuttu osa oppitunnista. Heti mietitään tätä, että kun saadaan ne asiat taas nollattua, ainakin periaatteessa nollattua, että päästään jatkamaan opiskelua. Ei se oo enää vaan Ossi, vaan se on väliin Ossi ja väliin joku muu. Ei se taas oo oikein, vaikka oman luokan henki on parempi, niin se [kiusaaminen] kohdistuu muiden luokan oppilaisiin. Siitä vois ottaa sellasia teemapäiviä ja useampia.

(Suvi, luokanopettaja)

Kun oman luokan ilmapiiriä on saatu kohennettua, niin nimittely kohdistuu muiden luokkien oppilaisiin. Suvin menetelmä ryhmän ilmapiirin kohentamiseksi on ollut keskustelu, jotta tilanteet on saatu *nollattua*. Suvi ehdottaa myös teemapäiviä, jossa käsiteltäisiin ja harjoiteltaisiin suvaitsevaisuutta ja toisten kohtaamista. Suvi toivoo välittämisen kulttuurin ulottuvan omaa luokkaa kauemmaksi, koko kouluyhteisöön.

Luokkaan voi syntyä erilaisia klikkejä. Saaralla on kokemusta aiemmilta opettajavuosiltaan tyttöjen muodostamista klikeistä. Tämänhetkisessä luokassa tytöt *pitävät yhtä*, opettajan tulkinnan mukaan sen vuoksi, että ovat vähemmistönä.

S: Joo, tytöt tulee kyllä keskenään toimeen. Yleensä tytöillä on nelosella justiin sellasta, omat klikkinsä. Mut nyt ei tyttöjen kesken oo. Mut ehkäpä se on sitä, kun ne on siellä vähemmistönä kuitenkin, niin ne pitää sen takia yhtä.

(Saara, luokanopettaja)

Toiseksi *koulun opetusjärjestelyt* ovat yhteydessä luokkien kulttuuriin. Erityisluokkiin sijoitetut oppilaat muodostavat vain osittain omat ryhmänsä. Vaikka luokkia on kaksi, ryhmittely luokkien sisällä ja välillä aiheuttaa tilanteen, ettei luokista muodostu kiinteitä ryhmiä. Erityisluokassa opiskelevien oppilaiden liittyminen oman ryhmän ulkopuoliseen kouluyhteisöön vaihtelee. Osalla oppilasta on kaverisuhteita yleisopetuksen oppilaiden joukossa, mistä kertoo seuraava katkelma.

Samilla [erityisluokan oppilas] on tokaluokkalainen poika, joka on ihan kyllä tosi hyvä kaveri, että Tuomas tulee aina hakemaan sitä välkälle. Se on tosi hyvä pari, et kyllä joillakin on. Mut se on justiin sitten kuitenkin, että eletään tuolla sillä lailla vähän omaa elämää kuitenkin. Että onhan tuolla koko poruk ka ulkoilemassa.
(Hanne, koulunkäyntiavustaja)

Hanne kiinnittää huomiota erityisluokkien erillisyyteen ilmaisulla *eletään vähän omaa elämää*. Integraatiomallilla toimivan erityisluokan ongelmaksi muodostuu luokkien ryhmyttämisen vaikeus. Erityisluokasta ei muodostu ryhmää eivätkä erityisluokkien oppilaat kuulu kiinteästi muidenkaan luokkien ryhmiin. Yhteinen tekeminen yli luokkarajojen lisää suvaitsevuuutta, mutta se vaatii johdonmukaista ja pitkäaikaista työtä koulun aikuisilta. Seuraavassa katkelmassa koulunkäyntiavustaja kertoo erityisluokan ja yleisopetuksen luokan oppilaiden kohtaamisesta juhlan ohjelmaharjoituksissa.

K: Siellä näkyi oikein inhoa. Piti ottaa kädestä kiinni, siellä oli siis tosi kiperiä tilanteita. Mutta kyllä se sitte, ku sitä muutama viikko harjoteltiin ja siitä juteltiin. Jolla oli oikeen vaikeaa, niin juteltiin henkilökohtaisesti. Ja kyl se siitä. Esitystilanne oli mahtava, että aikalailta silmänurkat oli kosteena. Et se oli ihan mahtava, loppu hyvin. Mutta että kyllä, kyllä se kuitenkin – ja sielläki on niin ku aika paljon sellasia oppilaita, jotka tuota ei oo hirveen paljon tarvinnu olla [erityisluokassa opiskelevien oppilaiden kanssa].

MM: Mitä, kun sä juttelit sitte oppilaan kanssa kahden kesken, niin mitä tää oppilas sanoi tai ajatteli?

K: Ehkä jollakin oli niin kun sellasta pelkoaki. Sellasta epävarmuutta, että ei tiedä kuinka mun pitäis olla. Sit laitettiin niin ku hiha, vedettiin hiha pitkälle.

(Katri, koulunkäyntiavustaja)

Edellisessä katkelmassa yhteinen ohjelma vaatii oppilailta käsi kädessä olemista. Tämä tuottaa joillekin kuudesluokkalaisille hankaluutta. Katrin mielestä vammaista oppilasta kohtaan tunnetaan pelkoa ja epävarmuutta. Erityisluokan oppilaita ei olisi haluttu ottaa kädestä kiinni. Yleisopetuksen luokan oppilaat eivät olleet kokeneet läheistä kontaktia erityisluokan oppilaisiin, vaikka he opiskelevat samassa koulussa. Tuntematon herättää epävarmuutta.

Kolmanneksi *pedagoginen lähestymistapa* luokassa ja koko koulussa rakentaa luokan kulttuuria tietynlaiseksi. Yhteistoiminnallisuutta suosivat opettajat antavat suuremman merkityksen oppilaiden hyville keskinäisille suhteille kuin muut opettajat. Schmuck ja Schmuck (2001) esittävät tekijöitä, jotka ovat merkityksellisiä oppilaiden kaverisuhteissa ja luokan kiinteyden luomisessa. Heidän mukaansa luokan kaverisuhteita ei voi erottaa opetuksesta ja oppimisesta, koska ne liittyvät opetuksellisiin ratkaisuihin opettajan ja oppilaiden välillä ja oppilaiden kesken. Koheesion he näkevät ryhmän eikä yksilöiden attribuuttina.

Koheesioon liittyy lojaliteetti, luottamus, läheisyys ja jäsenyys. Luokka ryhmänä on kiinteä silloin, kun useimmat sen jäsenet, myös opettaja, hyväksyvät toinen toisensa ja ovat vahvasti sitoutuneita ryhmään. (Schmuck & Schmuck 2001, 137.)

Saara pohtii luokan kilpailuhenkisyyttä. Opettaja *pitää pahana* luokan kilpailamisen kulttuuria ja hän pyrkii *muistuttamaan, että kaikki ei oo kilpailua*.

MM: Otatteks te kilpailuja?

S: Kyllä meillä kilpailuja on jossain määrin, mut kyl ne saa sen kilpailun itsekin aikaan joka tilanteessa. Ja toisaalta mä pidän sitä joissain kohdin pahanaki, että kaikesta ollaan kilpailemassa ja se voitto on vaan se tärkein. Että se on sellanen, missä joutuu muistuttamaan tämän tästä, että ei kaikki oo kilpailua. Nimenomaan toisten kanssa, että voisit kilpailla ittes kanssa.

(Saara, luokanopettaja)

Luokan sosiaalisessa elämässä tapahtuu. Kilpaileminen, erilaisuuden pelko, klikkiytyminen, kiusaaminen ja riidat elävät luokan arkipäivässä. Koulun aikuiset pyrkivät omalla toiminnallaan ohjaamaan oppilaita yhteistoimintaan ja toisia kunnioittavaan kanssakäymiseen. Toisaalta oppilaat auttavat toisiaan, leikkivät ja ystävystyvät. Oppilaat nauttivat yhteisistä onnistumisista. Koulu- ja luokkayhteisön rakentaminen on pitkä ja jatkuva prosessi.

5.2.2 Oppilaan oikeus ryhmän jäsenyyteen

Koulukasvatuksen tavoitteena on taata jokaiselle oppilaalle kasvaminen ryhmän jäsenyydessä. Tämä tavoite ei toteudu kaikkien oppilaiden osalta. Ryhmän jäsenyyden ohuus tai puuttuminen koskettaa eniten niitä oppilaita, jotka opiskelevat osin erityisluokassa, osin yleisopetuksen ryhmässä. Koulun molemmat erityisluokat noudattavat niin sanotun joustavan pienryhmän mallia. Ryhmän jäsenyys voi jäädä saavuttamatta sekä yleisopetuksen luokassa että erityisluokassa. Oppilas harhailee eräänlaisessa välitilassa saaden kuitenkin aikuisilta tukevaa ohjausta akateemisissa taidoissa. Oppilaalta jää esimerkiksi koulunkäyntiavustajan tuesta huolimatta puuttumaan oman luokan jäsenyys. Erillisyyden syntymistä kuvaa Riikan koulunkäyntiavustaja seuraavassa haastattelukatkelmassa.

(...) ollaan sillä lailla erillensä, eikä sekään välttämättä se tilanne, että sä oot kuvistunnilla tai käsityötunnilla tai musiikilla, [mukana yleisopetuksen luokassa] jos sieläki istutaan vaan siinä omalla paikalla ja tehdään sitä omaa juttua. Mä oon toivonu, monta kertaa sanonu niille yleisopetuksen opettajille, että voisko tehdä vähän enemmän ryhmätöitä.

MM: Mitä ne on vastannu?

J: No, niillä oli sitte esimerkiksi kuvistunnilla täs ryhmätyö.

J: Joka meni ihan - lopputulos oli tosi sievä - mutta se meni ihan päinvastoin ku mä olin tarkoittanu, mutta mä en enää kehdannu sanoa. Se ryhmätyö meni niin, että Riikan ryhmätyöpari olin minä.

(Jaana, koulunkäyntiavustaja)

Tässä esimerkissä luokkayhteisön ulkopuolelle jää Riikka, koska hän opiskelee pääasiassa erityisluokassa eikä integraatitunnin pedagogisten ratkaisujen vuoksi pääse vuorovaikutukseen ikätovereiden kanssa.

Luokkayhteisön ulkopuolelle voi myös jäädä oppilas, joka opiskelee kiinteästi omassa ryhmässään tavallisella luokalla. Oppilas voi olla kiusattu tai hänen sosiaaliset taitonsa tai kykynsä kommunikoida voivat olla puutteellista, minkä seurauksena ilman aikuisen tukea seuraa yksin jääminen. Pulmaksi luokkayhteisön jäseneksi pääsemisessä tällaisessa tilanteessa voi olla pulman näkeminen ainoastaan yksilöstä lähteväksi, ja tällöin toimenpiteet kohdistetaan vain yksilöön. Yhteisölliset ratkaisut, kuten koko luokan sosiaalisten- ja tunnetaitojen kehittäminen tai yhteisön toimintatapojen kriittinen tarkastelu, jäävät koulussa usein vähäisiksi. Ongelman määrittelyn merkitykseen yhteisöllisestä näkökulmasta ovat kiinnittäneet huomiota useat tutkijat (esim. Naukkarinen 1999; Peterson & Hittie 2003).

Seuraava katkelma kuvaa sitä, että oppilaan jääminen ulkopuoliseksi ryhmässä on yhteydessä opetusjärjestelyihin ja rakenteellisiin tekijöihin.

MM: Paljoko sulla on oppilaita tällä hetkellä?

K: 19 ja Viivi.

MM: Mites Viivi, kun tulee kuvistunneiksi, niin miten toiset oppilaat ottavat Viivin vastaan?

K: Ottaisivat toisella tavalla, jos ei aina tulisi avustajan kanssa.

MM: Onko avustaja koko ajan Viivin kanssa?

K: Viivin kanssa tekee töitä, ei oo muiden kanssa. (...) nyt muut hyväksyy Viivin hyvin ja ei kummaksu eikä sillä lailla. Mutta siitä on vielä pitkä matka siihen, että ottaa mukaan. Mutta kyllä ne aika hyvin hyväksyy eikä ne enää sillä lailla, ei katota pitkään, eikä ihmetellä eikä heti olla niin kyllä sanomassa. Aika hyvin sietää ja hyväksyy. Mutta ei näillä taval-lansa kauheen suurta kynnystä. (...) kun miettii Viiviä, kun se on niin vähän siinä luokassa, kun se on kaks ainetta ja kuvistunnit. Vois olla toisinkin.

(Katja, luokanopettaja)

Oppilaat hyväksyvät Viivin, mutta mukaan ottamista luokkayhteisöön ei tapahdu. Opettajan mielestä tilanteeseen vaikuttavat Viivin vähäinen mukanaolo yleisopetuksen ryhmässä ja Viivin avustajan toiminta.

Samansuuntainen ulkopuoliseksi jäämisen tilanne on kohdannut koulussa Venlaa, joka pyrki omalla tavallaan irti tilanteesta protestoimalla ja liittymällä omien kavereiden ryhmään tiiviimmin. Tätä kuvaa seuraava episodi.

Episodi 10. Luokkakuvaan kuuluminen

Viidesluokkalainen Venla on rypistänyt luokkakuvansa ja jättänyt sen pulpettiinsa. Opettaja kertoo minulle tapahtumasta välitunnilla erityisluokassa. Venla ei haluaisi olla luokkakuvassa erityisluokkalaisten kanssa. Venla opiskelee osan oppitunneistaan erityisluokassa, osan yleisopetuksen ryhmässä. Kaverit ovat tällä hetkellä yleisopetuksen ryhmässä. Opettajan mielestä Venlan taidot äidinkielessä ja englannissa ovat niin heikot, että hän ei selviä yleisopetuksen ryhmässä. Opettaja kertoo, että samana päivänä erityisluokkalaiset ovat olleet tutustumassa kehitysvammaisten työtoimintaan. Venla on käyttäytynyt vierailulla huonosti.

Miten luokkasijoitus vaikuttaa oppilaan identiteetin muotoutumiseen? Näkeekö Venla itsensä ensisijaisesti "erityistä tukea tarvitsevana" oppilaana ja haluaa murtautua ulos tästä roolista ja samaistua kavereiden kanssa "tavalliseksi oppilaaksi"? Tuen järjestäminen erillisessä erityisluokassa muodostuu Venlalle identiteettikysymykseksi. Koulu muovaa oppilaan identiteettiä.

5.3 Ongelmatilanteiden kohtaaminen ja työrauhan rakentaminen

Episodi 11. Välitön puuttuminen

Välitunnilla jään erityisluokkaan juttelemaan avustajien kanssa, jotka suunnittelevat opettajan kanssa seuraavan tunnin järjestelyjä. Ikkunasta näkyy, että oppilasta tönittää lievästi. Avustaja lähtee juoksemaan ulos, on talvi eikä hän laita ulkovaatteita päälle. Aikuiset puuttuvat välittömästi tapahtumaan. Avustaja selvittelee ulkona hetken tapahtunutta ja palaa luokkaan. Asiasta vaihdetaan muutama sana aikuisten kesken. Sovitaan, että oppilaiden käyttäytymisen kehittymistä seurataan tarkasti.

Episodi kuvaa nollatoleranssia väkivaltaista käyttäytymistä kohtaan Kirkonkylän koulussa. Aikuiset puuttuvat havaintojeni mukaan välittömästi kaikkeen tönimiseen, lyömiseen, potkimiseen tai muuhun fyysistä koskemattomuutta loukkaavaan toimintaan. Tämä lienee eräs syy siihen, että koulun ilmapiiri välittyy ulkopuoliselle rauhallisena. Puuttumisen kulttuurin ylläpitämistä helpottaa aikuisten yhtenäinen näkemys puuttumisen merkityksestä.

Hyvä ilmapiiri murtuu silloin, kun oppilas tai oppilasryhmä käyttäytyy ei-toivotulla tavalla. Se, mitä koulussa pidetään epäsuotavana käyttäytymisenä, määrittyy koulun normien ja käytäntöjen mukaan. Työrauhaongelmalla Levin & Nolan (2007, 21) tarkoittavat käyttäytymistä, joka 1) häiritsee opettamista, 2) loukkaa toisten oikeutta opiskella, 3) aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa tai 4) tuhoaa ympäristöä. Oppimisen kannalta häiritsevää käyttäytymistä opettajat pyrkivät ehkäisemään omalla toiminnallaan. Ei-toivottu käyttäytyminen voi ilmetä oppitunnin häiritsemisenä, loukkaavana kielenkäyttönä, itsesäätelyn ongelmina, opettajan auktoriteetin haastamisena tai kiusaamisena. Oppitunnilla tavallista häiritsevää käytöstä on puhuminen ilman lupaa, pulpetista liikkeellelähtö ilman lupaa ja tarkkaavuuden kohdentuminen muuhun kuin oppimistehäviin. Oppilaiden vakavaa väkivaltaa tai muuta tuhoavaa käyttäytymistä en koulussa havainnut.

Työrauhan turvaamiseksi Kirkonkylän koulun opettajat käyttävät

1) ennaltaehkäiseviä menetelmiä, 2) ohjaavia menetelmiä ja 3) rangaistuksia. Useimmiten opettajat käyttävät kaikkia näitä menetelmiä eri tilanteissa. Opettajakohtaisesti voi kuitenkin nähdä, että toiset opettajat rakentavat auktoriteettiin enemmän ennaltaehkäisevien ja ohjaavien menetelmien varaan, toiset käyttävät enemmän rangaistuksia.

Opettajat pyrkivät tilannekohtaisesti säätämään omaa opetustaan vastaamaan ryhmän tarpeita. He vastaavat pedagogisilla ratkaisuilla ja nopeilla päätöksenteoillaan oppilaiden käyttäytymiseen ja pyrkivät näin ennaltaehkäisemään ongelman laajenemista. Tärkein ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisemisen metodi on opettajan arvioiman sopivan pedagogisen intervention käyttö välittömästi itse tilanteessa. Seuraavassa katkelmassa Suvi kertoo musiikkituntitilanteesta.

S: (...) viime tunnilla tällä viikolla koko ajan oli naama toiseen suuntaan ja pelailtiin ja siitä hommasta ei tullut mitään. Kun mä ite soitan pianoa, jos mä soitan pianoa ja laulan ja mä en kyllä yhtään pysty pitämään sitä luokkaa kurissa. Mä sitten otin yhden pojan istumaan pianon viereen ja sitten ei mitään ongel-

maa. Se istu pianon viereen ja sitten, kun se unohti kirjansa, niin se lähti vielä hakeen sitä kirjaa. (...) Se kävi pulpetista hakemassa kirjan ja mä sanoin, että nyt oot tässä esilaulajana mun kanssa tässä, että kalevalaista laulua lauletaan. Hienosti kuule lauloi siinä vieressä. Sitte mä oon huomannut, että monesti mä otan esilaulajia siihen eteen. Kun ne saa vastuullisen tehtävän, tosin kaikki ei osaa sitäkään hyödyntää. (...) monesti siinä tehtävässä, vaikka ne on vaikka vähän vilkkaampiakin, kun ne pääsee siihen, ne saa erikoistehtävän, niin ne osaa sen hyödyntää.
(Suvi, luokanopettaja)

Suvi tekee kaksi pedagogista interventiota, antaa erikoishuomiota oppilaalle ja vastuuttaa oppimistilanteesta oppilaita. Schmuck ja Schmuck (2001) painottavat oppilaiden oppiainien oman vastuun merkitystä hyvän työskentelyilmapiirin luomisessa.

Luokkahuoneen työskentelyrutiinit ja struktuurit luovat työrauhaa luokkayhteisöön. Toimivilla työskentelyrutiineilla on monia myönteisiä vaikutuksia työskentelevän ilmapiirin syntymiseen. Kieltäminen ja häly vähenevät, koska oppilailla on selkeät rutiinit muodostaa ryhmiä, etsiä oppimateriaalia ja välineitä tai työskennellä yhdessä. Luokissa, joiden oppilaille oli syntynyt toimintarutiineja, kului tavanomaista vähemmän aikaa työskentelyn organisointiin, tavaroiden etsimiseen tai työskentelyn aloittamiseen ja sen lopettamiseen. Työskentelyrutiinit tukevat myös oppilasryhmän yhteistä toimintaa. Näitä toimivia rutiineja havaintojeni mukaan luokissa ovat

- yhteisesti sovitut säännöt, jotka on asetettu näkyvästi esille ja visualisoitu, selkeä luokkahuonejärjestys, tavaroilla omat paikat, kuvat tukena
- siirtymien sujuvuus, esimerkiksi välitunnille tai koulun ruokalaan
- työskentelystrategioiden oppimiseen käytetään aikaa
- oppitunnin selkeä aloitus, lopetus ja oppitunnin kulun näkyväksi tekeminen
- oppimistilanteen tavoitteet ovat oppilaiden tiedossa
- oppilaiden oman vastuun korostaminen työskentelyrutiinien sujumisessa.

Työskentelyrutiinien ja työskentelytaitojen merkitystä korostavat yleisesti inklusiopedagogiikkaa valottava kirjallisuus. (ks. Peterson & Hittie 2003; McNary, Glasgow & Hicks 2005; Sapon-Shevin 2007; Saloviita 2007; Rose & Howley 2007; Mitchell 2008.) Tutkijat painottavat kuitenkin ennen kaikkea luokkayhteisöä rakentavien rutiinien merkiystä. Tällaisia ovat yhteisön toimintaa tukevat luokan säännöt, luokan omat päivittäiset rutiinit, luokan kokoukset, jakamisen käytännöt, valintojen tekemisen ja kunnioittavan kommunikaation harjoittelu.

MM: Kun mä kävin sun luokassa, niin sä sanoit, että se on ollut aika haasteellinen luokka, että olit joutunut opettamaan paljon työskentelytaitoja. Kerrotko siitä enemmän?

K: Joo, no se tilanne lähti siitä, että viime vuosi on ollut sen luokan kanssa hankala vuosi. Siellä ei oo ollut työrauhaa luokassa. (...) Se oli mullekin tietyllä tavalla (...) yl-

lätys se asia, että ei ollut [oppilailla] sellaista käsitystä siitä, että miten luokassa ollaan, kyllä se käsitys sitten löytyi, mutta se ei ollut siellä esillä ollenkaan. (...) Kyllä se siitä sitten lähti parin kuukauden kuluttua se asia lutviintumaan, että sen jälkeen on ollut mahdollista oppiakin asioita. Sitä ennen se ensimmäinen kuukausi pitkälti oli semmosta, että jouduttiin opettelemaan, että mitenkä luokassa ollaan.
(Kalle, luokanopettaja)

Kalle lähti johdonmukaisesti opettamaan työskentelytaitoja.

Yleinen kasvatuksellisen intervention menetelmiä koulussa oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisessa ovat ohjaavat keskustelut ja oppilaille suunnatut suorat sanalliset viestit. Tällaisia suoria sanallisia viestejä ovat oppilaan nimen mainitseminen tiukalla äänensävyllä, kehotus seurata opetusta tai suora viesti toimia toisin. Usein opettaja ohjaa myös ilman sanoja, eleillä, ilmeillä, pienillä kosketuksilla ja katseella. Opettajat käyvät oppilaan tai oppilaiden kanssa ohjaavia keskusteluja päivittäin. Näitä keskusteluja havaitsin käytävän tuntien alussa kesken oppitunnin ja koulutuntien jälkeen. Saloviita (2007, 121) pitää opettajan oppilaan kanssa käymää kahdenkeskistä vastavuoroista keskustelua erittäin tehokkaana keinona oppilaan itsehallinnan kehittämiseen. Tässä keskustelussa oppilaan tulisi tulla kuulluksi. Levin ja Nolan (2007, 203) painottavat keskustelujen tavoitteellista luonnetta. Keskustelulla voidaan auttaa oppilasta ottamaan itse vastuuta käyttäytymisestään, sen avulla voidaan löytää hyviä uusia ratkaisuja ongelmaan. Lisäksi keskustelu auttaa läheisen oppilas-opettaja suhteen rakentamisessa.

Oppilaiden keskinäisen konfliktin ratkaisussa käytetään usein menetelmänä keskustelua oppilasryhmän kanssa. Koska konfliktit tapahtuvat usein välitunnilla, silloin muut oppilaat ovat tietoisia ja ehkä osallisia tapahtuneessa. Keijo kuvaa seuraavassa omaa toimintatapaansa konfliktien käsittelyssä.

K: Joo, yksinkertainen asia on joku tappelu. Pojat tappelee välitunnilla. Kaikki näkee sen, kaikki tietää sen mitä tapahtuu ja siihen on liittynyt muita oppilaita mukana, niin silloin käsitellään se asia. Kaikki näki, kaikki tietää. Sä voit kysyä ensin niiltä, jotka tekivät. Mites tämä on? Sit sä voit kysyä toisilta: Oliko tää näin? Onko näin, näkikö kukaan muu. Sieltä tulee sitten se totuus esiin siinä asiassa.
(Keijo, luokanopettaja)

Keskusteluihin käytetään koulussa paljon aikaa. Keskustelun käyminen on opettajakohtaista, mutta varsin yleistä. Myös keskustelujen luonne poikkeaa toisistaan. Toiset opettajat puhuvat enemmän oppilaan kanssa, jotkut keskustelut muistuttavat enemmänkin oppilaan puhuttelua. Sirkka painottaa keskustelujen merkitystä käyttäytymisen ohjaamisessa

S: Siis mun periaate on se, että mä haluan keskustelemalla selvittää ne asiat. Mä en kauheesti usko mihinkään jälki-istuntoon. Että on sekä koko ryhmänä keskusteltu asiasta, mutta myös sitä, että ihan kahden kesken sen oppilaan kanssa puhutaan.
(Sirkka, erityisopettaja)

Oppilaiden välisten konfliktien ratkaisuisissa on käytetty vertaissovittelun (*peer mediation*) menetelmää, joka perustuu oppijälähtöiseen toimintaan. Cremin (2007, 87–88) tähdentää, että oppijälähtöiset lähestymistavat edistävät sisäistettyjen moraalikoodien kehittymistä. Kirkonkylän koulussa konfliktien ratkaisut

hoidetaan pääosin aikuiskeskeisesti. Ohjaavissa keskusteluissa koulun aikuiset korostavat oppilaiden omaa vastuuta ja heidän omaa osuuttaan tapahtumien kulussa.

Normit, säännöt ja sopimukset toimivat myös käyttäytymisen ohjaamisen menetelminä. Normeilla ja säännöillä tarkoitetaan eri asioita (Schmuck & Schmuck 2001). Normit ovat jaettuja odotuksia tai asenteita oppilaiden oletettua käyttäytymistä kohtaan. Normit muotoutuvat asteittain, spontaanisti ja usein epävirallisesti luokkayhteisössä. Säännöt sitä vastoin ovat usein viranomaisten tai opettajien taholta tulleita ohjeita, joista voi mahdollisesti muodostua luokan normeja.

Se, että oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan, tehdään näkyväksi yhteisten sääntöjen muodossa. Koululla on yhteiset järjestyssäännöt, jotka on monissa luokissa kiinnitetty luokan seinälle. Kirkonkylän koulun järjestyssäännöissä on 14 kohtaa, joissa luodaan puitteet yhteiselolle koulussa. Ensimmäinen järjestyssääntö korostaa oppilaan omaa vastuuta: "Olen Kirkonkylän koulun oppilas. Yhdessä opettajan ja tovereitteni kanssa kannan vastuuta koulustani."

Tämä varsin yleinen sääntö konkretisoituu myöhemmissä säännöissä, joissa kielletään monia asioita, kuten makeisten tuonti kouluun ilman opettajan lupaa, juokseminen ja meluaminen sisätiloissa. Tiedotteessa koteihin kielletään lisäksi kännyköiden tuominen kouluun. Koulun yleiset järjestyssäännöt eivät ulotu oppitunneille, eikä niissä käsitellä oppituntien järjestystä. Opettajat ovatkin laatineet luokan omia sääntöjä yhdessä oppilaiden kanssa. Nämä säännöt koskevat usein luokan työskentelyn organisointia.

MM: Onks teillä luokalla jotain yhteisiä sääntöjä?

S: Joo, joo. Syksyllä tehtiin säännöt ja ne oli seinälläki, mut nyt ne ei oo enää seinällä.

(Saara, luokanopettaja)

Luokissa on vaihtelevia käytäntöjä luokan yhteisten sääntöjen luomiseksi. Joissakin luokissa käytössä on vain koulun yleiset järjestyssäännöt. Toisissa luokissa luokkien omat säännöt tuotetaan yhteistoiminnallisesti oppilaiden kanssa.

Ohjaavien keskustelujen ja sääntöjen rinnalla tärkeä käyttäytymisen ohjaamisen menetelmä koulussa on sopiminen. Sopimisen menetelmää painottaa myös Kalle käyttäen sopimista oppilaiden välisten konfliktien ratkaisussa ja oppituntien työrauhan parantamiseksi.

(...) yksinkertainen mun periaate on siinä, että sovitaan.

MM: Sä sovit oppilaiden kanssa?

K: Sovitaan asioista, että tässä luokassa me tehdään näin. Tai näitä asioita me ei tehdä ja näitä asioita me tehdään. Ja sit niistä koitetaan pitää kiinni. Sitten kun se tehtiin sen jälkeen oppilaat oikeestaan vaan kokeili sitä, että missäs se nyt meneekään ja onks tää totta vai ei. Mutta kun vaan niistä rajoista pidettiin kiinni, niin sieltä kyllä löytyi oppilailta, sieltä pohjalta se, että mitenkä kuitenkin ollaan. Pääkeino oli se, että pidetään kiinni siitä, mitä sovitaan ja vaaditaan.

(Kalle, luokanopettaja)

Tässä esimerkissä korostuu oppilasryhmän käyttäytymisen muutokseen ajallisesti kulunut suhteellisen pitkä aika. Sääntöjen sopiminen, niiden johdonmu-

kaisen noudattaminen ja keskustelu veivät pari kuukautta, ja tilanne vaatii edelleen seuraavana vuonna jatkuvaa tarkkailua.

Koska konfliktit tapahtuvat usein välitunnilla, muut oppilaat ovat tietoisia, ehkä osallisiakin konflikteissa. Keijo kuvaa seuraavassa omaa toimintatapaansa konfliktien käsittelyssä.

Sen [keskustelun] jälkeen siitä asiasta sovitaan. Mut se on aina vähän tapauskohtainen että on asioita, jos ne on luonteeltaan herkkiä tai jotain muuta tällästä, niin silloin ne käsitellään kahden kesken. Siihen pyydetään ehkä jotain muita informaationantajia lisäksi. Mutta kyllä niitä käsitellään ja sillä tavalla luokan sisällä julkisesti ja tärkeintä on se, että käsittelynkin jälkeen käydään ehkä seuraavana päivänä yleistä keskustelua. Siinä menee kyllä aikaa näistä ns. oppiaineista pois, mutta mun mielestä se on tärkeätä, että se asia käydään läpi loppuun asti, koska se auttaa aina tulevaisuutta varten. Tärkeintä on, että ne oppilaat itse oppisivat ajattelemaan niitä, että jos mä toimin tällä tavalla ja tein näin niin siinä tapahtuu ja seurasi sille ja sille tätä ja luokassa aiheutti tätä.

(Keijo, luokanopettaja)

Keijo painottaa konfliktien yhteisöllistä luonnetta, vaikka konflikti olisi kahden oppilaan välinen. Sillä on aina heijastusvaikutuksia koko luokan elämään. Konfliktien ymmärtäminen yhteisöllisiksi ja kaikkia koskevaksi avaa niiden tarkasteluun perinteisestä poikkeavan näkökulman. Schmuck ja Schmuck (2001) näkevät konfliktit mahdollisuutena muutokseen, niillä voi olla joko kielteisiä tai positiivisia seurauksia.

Rangaistuksia Kirkonkylän koulussa käytetään säästeliäästi. Rangaistuksista tavallisin on luokasta poistaminen. Oppituntihavaintoihini ei liity ainuttakaan luokasta poistamista. Opettajat kertovat rangaistuksien käytöstään seuraavasti:

K: No rangaistuksista ensiksikin piti ottaa rastilista käyttöön, kun meinas olla läksyt tekemättä. (...) Mä helposti vaan huudan, että nyt olette hiljaa, että nyt hiljaisuus, mulla on sellanen tapa, ei nuo sillä lailla, ne sitten uskoo, kun sanoo.

(Katja, luokanopettaja)

T: No en mä rangaistuksia, joskus jututtanut välitunnilla tai sitten koulun jälkeen muutaman minuutin jotakin kahdenkesken jutusteltu tai keitä se nyt koskee. Kyllähän sitä aina joskus on uhkaillu, että jos nyt ei tuo homma lopu, niin sitte pitää ruveta antamaan jälki-istuntoja, mutta en mä oo vielä ainakaan antanut. Kyllähän se joku ikuinen ongelma on joku käytävällä juokseminen ja vilistäminen. Tahtoo näiltä pieniltä unohtua.

(Teija, luokanopettaja)

Teija on uhkaillut jälki-istunnolla, mutta ei ole vielä toteuttanut uhkaustaan. Uhkailua voidaan yleisesti pitää melko tehottomana käyttäytymisen ohjaamisen menetelmänä. Pienten oppilaiden opettajana hän ymmärtää, että oppilaat vasta harjoittelevat koulun tavoille.

MM: Käytätkö sä rangaistuksia?

K: No, oikeestaan niitä tavanomaisia sitä, että jos ei totella opettajaa ja jos ei yhdestä, kahdesta kiellosta kehotuksesta, silloin lähdetään ulos luokasta. (...) mutta tärkein asia on, kyllä mä rangaistuksia käytän, että osoitetaan se, että tästä nyt ei mennä enää. Tämä riittää. Sen jälkeen kaikista tärkein homma on se, että sitten keskustellaan siitä asiasta sen lapsen kanssa.

(Kalle, luokanopettaja)

Kalle painottaa rangaistuksen tekemistä oppilaalle perustelluksi ja ymmärrettäväksi. Tärkeimpänä asiana hän pitää rangaistuksesta keskustelemista jälkeensä.

Olen seuraavaan taulukkoon koonnut opettajien käyttämiä menetelmiä työrauhan ylläpitämiseksi ja havaintojani opettajan toiminnasta.

TAULUKKO 4 Opettajan käyttämät oppilaiden käyttäytymisen hallinnan menetelmät

	Menetelmät		Opettajan toiminta
	Ohjaava	Rankaiseva	
Yksilöulottuvuus	sopimukset vastuunanto ohjaava keskustelu kahden kesken palkkiojärjestelmä käyttäytymisen seuranta ja analyysi luokasta poistaminen avustajan kanssa huomautus palautteen anto oikean mallin antaminen sanalliset viestit	jälki-istunto rastilista luokasta poistaminen rehtorin puhuttelu uhkailu ja varoitus	reflektio tuen hakeminen tunnereaktiot intervention valinta pedagogiset valinnat: opettajan puheen selkeys ohjeiden lyhyys ja selkeys opetuksen jäsentäminen luokan rutiinit tilanteeseen reagoiminen
Yhteisöulottuvuus	yhteisesti sovitut säännöt työskentelytapojen opettaminen sosiaalisten- ja tunteiden opettaminen melumittari koulunkäyntiavustajan ohjaus huumori huomiotta jättäminen ohjaava keskustelu merkit, eleet, ilmeet, kosketus ja liike istumajärjestys sopimukset ryhmän kanssa palautteen anto	edun menetys ryhmältä "huutaminen" uhkailu ja varoitus	luokan järjestys nollatoleranssi väkivaltaan oppilashuoltoryhmä yhteistyö kodin kanssa keskustelut koulu-yhteisössä

Työrauha pyritään luomaan, jotta oppiminen sujuisi mahdollisimman hyvin. Työrauha ja opetus nähdään koulussa kuitenkin usein toisistaan erillisinä asioina. Opetusmenetelmien ja oppimisen ohjaamisen tavat työrauhaa edistävinä tai

estävinä tekijöinä ovat opettajien puheessa taustalla. Pääasiassa työrauhaongelmat nähdään yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän käyttäytymisestä johtuviksi. Havaintoni luokkatilanteista on, että kun oppilaat innostuvat ja motivoivat tuntityöskentelystä, opetusmenetelmät vaihtelevat ja oppimistilanteet on jäsennetty, niin työrauha on näissä tilanteissa parempi.

5.4 Koulun aikuisten yhteistoiminnan luonne

Oppilaiden yhteistoiminta on sidoksissa koulun aikuisten yhteistoimintaan koulussa. Koulun aikuisten yhteistoiminta on viime vuosikymmeninä kiinnostanut tutkijoita laajalti. Koulua on tutkittu oppivan organisaation ja perinteisen koulun käsitteiden avulla. Tutkijat ovat nähneet koulun kehittämisen ja muutoksen avaintekijäksi koulun yhteistoiminnan ja tiimioppimisen. (esim. Fullan 1994; Sahlberg 1998; Huusko 1999; Senge 2000; Luukkainen 2004; Collinson & Cook 2007.) Koulun hitaan uudistumisen syyksi on yleisesti nähty kouluorganisaation yhteistoiminnallisuuden puute sekä opettajien yksin tekeminen ja tiimityön vähäisyys. Opettajan ja koulun ei nähdä selviävän tehtävästään yksin, vaan tarvitaan verkostoitumista ja moniammatillista työotetta.

Collinson ja Cook (2007) näkevät yhteisen oppimisen organisaationaalisena oppimisena. He esittävät tekijöitä, jotka ovat kouluorganisaation yhteisen oppimisen edellytyksiä. Oppivassa yhteisössä tulisi huolehtia kaikkien oppimisesta. Jokaisella kouluyhteisön jäsenellä tulee olla oikeus oppimiseen. Yhteisöllinen oppiminen sisältää hiljaisen tiedon välittymisen yhteisössä. Oppivassa yhteisössä löydetään ja korjataan virheitä yhteistoiminnallisesti. Yhteisössä esitetään sellaisia kysymyksiä, joiden avulla ongelmia voidaan ratkaista. Yhteisössä pyritään rinnakkaiseen oppimiseen, kaikki ovat vastuussa. Tutkijat esittävät yhteistoiminnallisen syklin, jossa dilemma, kysymys tai ongelma pyritään selvittämään uuden tiedon tuottamisen ja sen analyysin avulla.

Oppivassa yhteisössä jaetaan ja levitetään ideoita, innovaatioita ja tietoa vapaasti. Yhteisössä pyritään jaettuun ymmärrykseen. Tämä vaatii yhteisön jäsenten välistä dialogia ja vuorovaikutusta. Oppiva yhteisö noudattaa myös demokratian periaatteita. Tällöin itsenäinen ajattelu on sallittua, eikä kritiikkiä pelätä. Oppiva yhteisö pitää tärkeänä sen jäsenten välistä vuorovaikutusta. Sen jäsenet oppivat toinen toisiltaan. Tunnusomaista vuorovaikutuksessa ovat dialogi, yhteinen päätöksenteko, kyseenalaistaminen ja argumentaatio. Yhteisö tukee sen jäsenten itsensä toteuttamista.

Opettajien spontaani ja epävirallinen yhteistyö. Koulussa on havaittavissa syvyydeltään eritasoista opettajien yhteistyötä, jota kuvaan seuraavaksi. Opettajien yhteistyö on rehtorin mukaan lisääntynyt, minkä hän näkee myönteisenä kehityksenä.

R: No se yhdessä tekeminen, niin se on mun mielestä tämän vuoden aikana merkittävästi lisääntynyt, ei niinkään ehkä suoraan oppitunneilla. Nyt kun ne on tuolla hiihtämässä [luokat yhdessä], niin nää on kaikki yhdessä tekemistä. Sit meil on tosi upeita pieniä esityksiä päivänavauksien yhteydessä, jotka on kolme, neljä opettajaa yh-

dessä rakentanu ja muuta. Mun mielestä siin on se päänavaus siihen. Ei siinä oo oikeestaan kysymys mistään muusta, kun uuden kulttuurin oppimisesta, siitä että aidosti vois mennä, että tehdään tää yhdessä.
(rehtori)

Yhteistyötä tehdään mielellään niiden opettajien kanssa, jotka koetaan läheisiksi ja joiden kanssa yhteistyö sujuu. Näissä rehtorin mainitsemissa *uuden kulttuurin oppimisen* tilanteissa yhteistyökumppanit ovat valikoituneet useimmiten luonnollisesti ilman työryhmiä tai kokoustilanteissa tehtyjä valintoja.

Integraation toimivuus vaatii joustamista opetusjärjestelyissä, kuten oppituntien sijoittamisessa koulupäivään ajallisesti. Marianne kertoo Teron joustavasta suhtautumistavasta.

Mä otan tässä nyt esimerkiksi Teron [luokanopettaja], kun sieltä tulee nyt Miko matikantunnille ja enkuntunnille. Niin on ollu hirveän helppo Teron kanssa neuvotella, että voisitko vaihtaa näiden paikkoja, että me saatais jotenki tuolla päässä homma sujumaan. Ja Tero on ollu heti valmis siihen. Että se on hirveän tärkeä ollu mun mielestä tässä kohdassa, että joustetaan kummassakin päässä. Että kun kuitenkin pyritään niin pitkälle viemään sitä palvelujen tarjontaa tai yksilöllistämistä, kun vaan mahdollista, niin se ei onnistu pelkästään sillä, että tuolla [erityisopetuksessa] yritetään revetä joka suuntaan.
(Marianne, erityisopettaja)

Jaan seuraavassa opettajan yhteistyön tasot kolmeen tasoon: 1) spontaani, epävirallinen yhteistyö, 2) organisatorinen yhteistyö ja 3) opettajan aloitteellinen yhteistoiminta.

Opettajien keskinäisen yhteistyön epävirallinen ja yleisin muoto on materiaalin ja ideoiden vaihto. Askartelumallien, käsityöohjeiden ja erilaisten monisteiden vaihtaminen on tavallista. Tätä yhteistyötä tehdään opettajanhuoneessa, käytävillä ja luokissa ilman ennakkosuunnittelua tai sille varattua erillistä aikaa. Tästä kertoo Teija.

MM: Miten sitten toisten opettajien kanssa? Minkälaisissa asioissa on yhteistyötä, jos on?

T: Joo, no nyt kieltämättä tuntuu, että mulla on ollu aika paljon omaa juttua, mutta viime vuonnakin, kun oli kaks tokaa luokkaa, niin kyllä me käsitöitä suunniteltiin paljo yhdessä ja kuvis ja musiikkia. Jos jollakulla on hyvä idea, niin kyllä me on kerrottu niitä toisillemme. Nyt, kun ei oo rinnakkaisluokkaa, niin nyt ei sitten niin paljon tuu tehtyä. Kyllä mä eilenkin Saaralta kysyin, että mitä te meinaatte tehdä äitienpäiväksi ja mitä ne teki viime vuonna. Mulla itsellä ei oo sellasta aikaa, että nyt suunniteltais joku juttu ihan aasta asti joku projekti yhdessä, että sellasta ei oo.
(Teija, luokanopettaja)

Tämä yhteistyön taso sisältää myös opettajien keskinäisen pikaisen tiedonvaihdon sekä oppilaiden tilanteesta käydyt keskustelut. Yleisin spontaanin yhteistyön tilanne on opettajien kohtaaminen välitunnilla, jolloin käydään tärkeitäkin neuvotteluja ja pikasuunnitteluja. Spontaani ja epävirallinen yhteistyö ei välttämättä ole luonteeltaan pinnallista. Opettajanhuoneessa välituntitilanteessa voidaan käydä syvällisiäkin keskusteluja ja ne voidaan luokitella ammatillisiksi dialogeiksi, joissa tuotetaan uutta yhteistä ymmärrystä. (Ks. Sahlberg 1996, 118.) Erityisopettajien ja luokanopettajien väliset keskustelut ovat harvoin järjestetty-

jä, vaan ne käydään ikään kuin ”lennossa”. Nämäkin keskustelut ja kohtaamiset voivat johtaa ratkaisuihin ja päätöksentekoon oppilaan oppimista koskevissa asioissa.

Opettajien organisatorinen yhteistyö. Spontaanin ja opettajien aloitteisuudesta kumpuavan yhteistyön rinnalla koulussa ilmenee organisoitua yhteistyötä, kuten tiistaiamujen yhteistyöajat (YT-tunti), opettajankokoukset, oppilashuoltoryhmän palaverit, vanhempien tapaamiset, opetussuunnitelmatyöryhmien kokoontumiset, HOJKS-palaverit, oppilaspalaverit, juhlien työryhmien palaverit ja eri tapahtumien suunnittelupalaverit. Teija kertoo seuraavassa palaverikierteestään.

MM: (...) syksyllä sä sanoit, että sulla on ollu ihan hirveen monta palaveria. Kerrotko sä siitä?

T: Joo, mä meinasin kertoakin, meillä on, jos on näitä henkilökohtaisia opetussuunnitelmia tai niitä tehdään, niin niitä on sitte vanhempien kanssa. Pitää kuulla niidenkin mielipiteitä ja niiden kommentit siihen mukaan, että sen takia järjestetään niitä. Lassella on sitten valtavan aktiivinen toimintaterapeutti keskussairaалassa.

MM: Onko hän käynyt täällä?

T: On käynyt, jo silloin ennen kuin Lasse lähti kouluun oli palaveri ja heti, kun koulu alkoi oli palaveri siinä ja niin, sitte muistaakseni ennen joulua oli palaveri ja ykskin palaveri kesti kolme tuntia. (...) ainakin viis palaveria, muistaakseni oli kyllä syyslukukaudella kaksi kertaa.

MM: Onko nää olleet sun mielestä tarpeellisia kaikki?

T: No, tietysti sitä aina sitte yhdes on aina funtsittu sitä tulevaisuutta, että sillä lailla on niin kuin kaikki saaneet sanoa näkemyksiänsä.

(Teija, luokanopettaja)

Koulunpitoon virallisen järjestetyt yhteistyökoukset ja palaverit kuuluvat kiinteästi opettajan työhön. Opettajien työaikaan kuuluu opettajien virkaehtosopimuksen mukaan kolme yhteistyöhön varattua tuntia, eli aikaa, jota opettaja voi käyttää yhteistyöhön esimerkiksi vanhempien tai kollegojen kanssa. Opettajien motivaatio spontaaniin yhteistyöhön ja seuraavaan tasoon, jota kutsun oma-aloitteiseksi yhteistoiminnaksi on parempi kuin organisatoriseen yhteistyöhön.

Oma-aloitteinen yhteistoiminta. Oma-aloitteinen yhteistoiminta lähtee opettajan aloitteesta ja halusta kehittää työtään. Hän etsii työhönsä uusia ulottuvuuksia. Yhteistoiminta sisältää spontaania epävirallista yhteistyötä syvemmän tason ja organisatorista yhteistyötä syvemmän motivaatiopohjan. Yhteistoiminnan muotoja Kirkonkylän koulussa ovat yhteiset projektit, yhdessä suunnitellut ja toteutetut retket luokkien välillä tai yhteistoiminnallisen opetuksen kokeilut. Luokkien rajat ja ikäraajat rikkovia projekteja syntyy yksittäisten opettajien aloitteesta. Tästä kertoo Saara:

MM: Teillähän oli se pääsiäisvaellusjuttu yhdessä eri luokkien yhteistyönä.

S: Se oli, sehän oli hirveän antoisa. Mä tykkäsin siitä todella paljon.

(Saara, luokanopettaja)

Opettajien oma-aloitteinen yhteistoiminta uudistaa koulun pedagogiikkaa. Kirkonkylän koulussa opettajien omasta innostuksesta lähteneet kokeilut ja uudenlaiset työtavat, kuten yhteistoiminnallinen opettaminen, uudistavat koulun toimintakulttuuria enemmän kuin erilliset hankkeet tai opetussuunnitelmassa

tapahtuneet muutokset. Tulkitseen opettajien yhteistoiminnallisuuden kehittyvän parhaiten opettajien omaan innostukseen, aloitteisiin ja motivaation pohjalta. Koulun kehittämistyön johtamisessa tämä tukee sitä näkökulmaa, että kehittämistoiminnan tulisi tukea opettajien aloitteiden pohjalta nousevia kehittämisajatuksia. Näiden ruohonjuuritasolta lähtevien pientenkin kokeilujen kannustaminen ja tukeminen voivat parhaimmillaan johtaa opettajien yhteistoiminnan syvenemiseen ja laajenemiseen koulu yhteisössä. Opettajien yhteistoiminnan lisääntyminen tukee inklusiivisen koulun ja kasvatuksen kehittämistä. Yhteistoiminta avaa mahdollisuuksia luokan pedagogisten käytänteiden muuttamiselle siten, että opetus sopii kaikille oppilaille.

Erityisopettajan, luokanopettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistoiminta. Koulunkäyntiavustajien, erityisopettajien ja luokanopettajien yhteiselle toiminnalle on tunnusomaista yhteissuunnittelun ja yhteisen keskustelun vähäisyys.

MM: Miten se työnjako ja suunnittelu?

A: Siihen ei jää paljoo aikaa, ehkä nyt vähän on keskusteltu ennen tuntia, mutta ei hirveesti.

(Anne, koulunkäyntiavustaja)

Yhteisen suunnitteluajan vähäisyyttä käsittelen koulun ajan organisoimisen yhteydessä luvussa kuusi. Kaikki avustajat eivät koe yhteistä suunnittelua tarpeelliseksi. Heille riittävät tunnin alussa tai välitunnilla pikaisesti annetut suulliset ohjeet. Anne ja Heli edustavat tätä näkemystä.

A: Kyllä mä tykkään, ihan hyvin, tää on mulle ihan sopiva systeemi, en välttämättä halua enempää suunnitella. (Anne, koulunkäyntiavustaja)

H: Sit siinä odotellaan, opettaja saapuu luokkaan ja mennään sen mukaan, mitä ope kertoo. Useinkaan mä en tiedä sitä, että mitä on tulossa. Kyllä mä tiedän mitkä aineet on, mutta en sitä, että mitä tehdään, enkä mä oo sitä pitänyt pahanakaan.

(Heidi, koulunkäyntiavustaja)

Jotkut avustajista pyrkivät olemaan itse aloitteellisia ja kysymään opettajalta ohjeita:

MM: Antaako opettajat sulle työtehtävät vai miten?

A: (...) enemmän vois antaa valmisteluja ja tehtäviä, ettei olisi sitä joutoaikaa. En tiedä, pitäiskö siinä sitten itte olla aktiivisempi että on vielä vähän kyseenalaista ittelläkin, että pitäiskö mun kysellä tehtäviä lisää, vai pitäiskö niiden antaa mulle.

(Anne, koulunkäyntiavustaja)

Oppimistilanteiden ohjaamisen rinnalla avustajat kertovat luokan järjestyksenpitoon liittyvistä yhteisen toiminnan pulmatilanteista. Näitä tilanteita ovat erityisesti tuntien alut sekä avustajan auktoriteettiin liittyvät kysymykset.

MM: Jouduksä koskaan tilanteisiin, että sä ratkaiset oppilaiden keskinäisiä ristiriitoja?

A: Kyllä mä oon ollu sellaisessakin tilanteessa, mutta sitten se oli justiin näiden kuudesluokkalaisten kans, niin melkein mä sitten passitan ne, että menepäs kertomaan opettajalle. Heillä on jotenkin sitä auktoriteettia enemmän.

(Katri, koulunkäyntiavustaja)

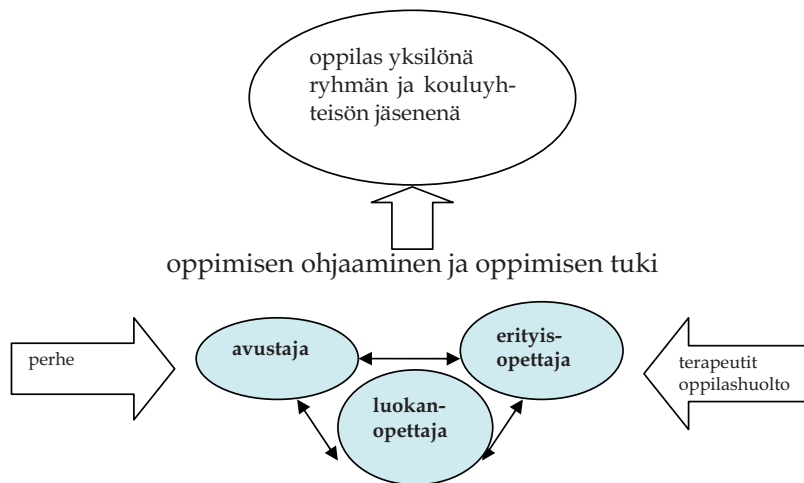
Joskus itsenäisen vastuun ja puutteellisen ohjauksen vähäisyys saa avustajan toteamaan:

Mutta meidänki toisaalta pitäähän vähä pitää sillä lailla puolia, ettei me nyt ihan kaikkeen kuitenkaan suostuta.
(Tytti, koulunkäyntiavustaja)

Opettajien ja koulunkäyntiavustajien yhteinen näkemys on, että yhteistoimintaa pitää opetella.

(...) kun ei oo ollu avustajaa, niin tuntuu, että ei osaa hyödyntääkään sitä sillä lailla niin paljon. Että avustajan kanssa työskentelykin pitää opetella.
(Irma, luokanopettaja)

Osallistavan oppimisen näkökulmasta koulunkäyntiavustajan, luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistoiminnan ideaali sisältää yhteisen työn kohteen hahmottamisen. Yhteistoiminta ulottuu luokan ulkopuolelle. Yhteistä työn kohteita muovaavat kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa ja oppilaan kanssa toimivat muut ammattilaiset, kuten terapeutit ja oppilashuoltohenkilöstö. Oppilaan mahdollisuus oppia ryhmässä siten, että hänen yksilölliset tarpeensa tulevat huomioiduksi edellyttää, luokanopettajan, erityisopettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistoiminnallista ohjaamisen prosessia. Tähän prosessiin kuuluvat mukaan perhe ja lapsen kanssa työskentelevä henkilöstö.



KUVIO 18 Yhteistoiminnallinen oppimisen ohjaaminen ja oppimisen tuki

Yhteistoiminnallinen opettaminen erityisopettajan ja luokanopettajan kesken on Kirkonkylän koulussa vähäistä. Opettaja pohtii yhteistoiminnallisen opetuksen hyötyjä:

T: Lasta ajatellen sen vanhan perinteen mukaan lapsi lähtee siitä luokasta johonkin eri tilaan erityisopetukseen. (...) jotenkin lapsille mielekkäämpää olla siinä samassa tilassa, samassa luokassa ja sitten se olisi sillä lailla kaiken kaikkiaan, ettei se erityisopetus olisi mitään että oi yäk sentään, pitääkö mun mennä, sellaista vastamielistä, että se olis sellainen luonnollinen juttu. Siinä kuitenkin sokeutuu, kun on erikseen muutaman oppilaan kanssa siellä luokassa, siinä jotenkin hämärtyy se, että "ai joo niin, mitäs tän viidesluokkalaisen nyt oikeesti pitäs osata, pitäs oppia". Itelle sitä vertailupohjaa, ja näkis sen lapsen, joka tarvii erityisopetusta, että kuinka se siellä ryhmässä okeesti pärjää ja oikeesti toimii.
(Tuija, erityisopettaja)

Tämä tutkimus tukee näkemystä koulunkäyntiavustajan, luokanopettajan ja erityisopettajan tehtäväkuvien selkiinnyttämisen ja yhteistoiminnan kehittämisen tarpeesta. (ks. Doyle 2007; Takala 2007.)

Giagreco (2007c) problematisoi koulunkäyntiavustajien yhä lisääntyvää käyttöä inklusion toteuttamisen välineenä. Hänen mukaansa avustajien käytössä on pulmia, vaikka eri osapuolet, kuten vanhemmat, opettajat ja viranomaiset, ovat tilanteeseen tyytyväisiä. Giagreco kysyy, voivatko vähiten koulutetut henkilöt ensisijaisesti vastata kaikkein eniten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksellisiin ja käyttäytymisen haasteisiin. Tämä tutkimus osoittaa, että Kirkonkylän avustajien työkäytänteissä on samansuuntaisia piirteitä.

Naukkarinen (2005, 50–51) ja Rose (2000, 195) kiinnittävät huomiota siihen, että koulunkäyntiavustajien toiminnan olisi hyödynnettävä tarpeeksi monia oppilaita luokassa eikä vain yhtä oppilasta. Naukkarisen (2005) mukaan koulunkäyntiavustajien tulisi osallistua HOJKSin laadintaan, koska heillä on oppilaasta arvokasta tietoa. Myös tämä tutkimus osoittaa, että henkilökohtaisilla avustajilla on oppilaista usein ajankohtaisin ja kattavin tieto. Avustajat pyrkivät myös kouluttautumaan oman erityistehtävänsä vaatimiin taitoihin. Hanne on aloittanut viittomien opiskelun, koska hänen avustettavansa tarvitsee puheen tueksi viittomia.

MM: Mistä sä oot oppinut viittomia?

H: Aikanaan silloin opiskeluaikana oli jonkinlainen kurssi ja sitten nyt syksystä asti on ollut syksypuolella 16 tuntia ja kevätpuolella 14 tuntia opetusta.

MM: Että teillä on täällä koulussa sitä opetusta?

H: Joo.

(Hanne, koulunkäyntiavustaja)

Tutkimus osoittaa, että koulunkäyntiavustajien työssä oppilaan tukeminen niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin kohtaa ristiriitoja erilaisissa vuorovaikutussuhteiden rajapinnoissa. Luokanopettajien, erityisopettajien ja koulunkäyntiavustajien työn yhteinen kehittäminen vaatii käsitteellisiä työkaluja.

Edellä olen käsitellyt luokanopettajan, erityisopettajien ja avustajien yhteistoimintaa. Koska Kirkonkylän koulussa ei opettajille ole rinnakkaisluokan opettajia työpareinaan, luokanopettajien tiimityö on tämän vuoksi opettajien mukaan jäänyt vähäiseksi. Rehtori kuitenkin rohkaisee luokkien väliseen yhteistyöhön.

R: (...) toisaalta taas sitten, että kun on yhdysluokkaa ja siinä on, niin tavallaan kuitenkin rinnakkaista opettajaa löytyis. Ja ei se nyt oo niin paha, vaikka kaikki tekis jotain yhteistä hanketta. Kun kuitenkin esimerkiksi historiaa luetaan, niin se onnistuis. (rehtori)

Väljjarvi (2006, 24) korostaa yhteisöllisyyden merkitystä koulun voimavarana todetessaan koulun ja opettajan profession olevan tulevaisuudessa vahva erityisesti yhteisönä. Hän arvioi, että opettajan pedagoginen vapaus saattaa kääntyä suojakilveksi, jolla torjutaan aloitteet uusista pedagogisista ratkaisuksista.

Joustavaan ja toimivaan vuorovaikutukseen pohjautuva opettajan ja koulunkäyntiavustajan yhteistoiminta luokassa hyödyttää kaikkia oppilaita. Vaikka koulunkäyntiavustajia on palkattu erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisen ja koulunkäynnin mahdollistamiseksi, kahden tai kolmen aikuisen läsnäolo oppimistilanteissa luo mahdollisuuksia monenlaisiin pedagogisiin ratkaisuihin ja helpottaa arkisten käytäntöjen sujumista. Toisen luokan luistelutunti kuvaa tätä tilannetta.

Episodi 12. Luistelemissa

Luistelutunnille koulun takana sijaitsevalle luistinradalle lähtevät opettaja ja 17 toka-luokkalaista. Erityisluokasta tulee mukaan Satu ja Eero, heidän mukaansa avustajana Kirsi. Tokaluokan avustaja Hanne lähtee Joonaksen mukaan. Kenkien vaihtaminen luistimiin vie luistelukupissa aikaa. Kaikki kolme aikuista avustavat oppilaita, luistimien jalkaan laittaminen on täyttä työtä sekä oppilaille että aikuisille. Osa oppilaita saa luistimet jalkaan nopeasti, jolloin opettaja siirtyy näiden oppilaiden kanssa luistinradalle. Kirsi ja Hanne tu-levat ulos porrastetusti oppilaiden mukana. Joonas ja Satu eivät vielä pysy luistimilla seisomassa. He pitävät kiinni potkukelkasta, lisäksi avustaja tukee tarvittaessa. Oppituntia eriytetään. Kaikki harjoittelevat oman taitotasonsa mukaisesti.

Yhteistoiminnan esteitä

Savonmäki (2007, 157–169) pohtii opettajan yhteistyön kahta puolta. Yhteistyös-sä voi nähdä sekä formaalin että informaalin puolen. Informaali yhteistyö syn-tyy spontaanisti, on välittömästi omaan työhön liittyvää ja epävirallista. Sen lähtökohtana on oman työn sujuvuus. Informaalissa yhteistyössä ovat oleellisia kollegoiden kanssa käydyt epäviralliset keskustelut. Formaalia yhteistyötä hal-litsee tietty pakonomaisuus, ja se on ylhäältäpäin organisoitua. Peterson ja Hit-tie (2003) huomauttavat, ettei yhteistoiminnallisuus tarkoita vain opettajien keskinäistä yhteistyötä, vaan myös yhteistoimintaa oppilaiden oppimista tuke-vien muiden ammatti-ihmisten kanssa, kuten terapeuttien, psykologin, tervey-denhoitajan ja koulunkäyntiavustajien kanssa. Tutkijat toteavat kuitenkin, että ei ole mitään yhtä tapaa olla opettaja inklusiivisessa koulussa.

Kirkonkylän koulun kouluyhteisössä kolme keskeistä estettä yhteistoi-minnalle ovat 1) toisten työn tuntemisen puute, 2) individualistinen työku-lttuuri ja 3) yhteistoiminnan organisoiminnan vaikeus ja koettu ajan puute.

Toisten työn tuntemisen puute kouluyhteisössä estää joustavaa yhteis-työtä. Monet opettajat, avustajat ja rehtori tuovat yhteisesti esiin sen, että kou-lussa ei välttämättä tunneta toisten ammattiryhmien ja toisten luokkien työtä. Havaintojeni mukaan opettajat eivät vieraille toistensa luokissa eivätkä ota ha-vainnoijan roolia luokkatilanteissa. Luokanopettajat eivät tunteneet erityisluok-

kien todellisuutta, eivätkä erityisopettajat opettaneet kuin poikkeuksellisesti yhteistoiminnallisesti luokanopettajien kanssa. Yhteisen ymmärryksen syntymisen esteeksi ja yhteistoiminnan vaikeutumisiksi voi muodostua toisten työn tuntemisen puute. Yhteistyötä tehdään usein oletusten ja uskomusten varassa.

R: (...) mä oon tyytymätön mun omassa työssä, että mun pitäis keritä tonne tunneille vähän kättelemään ja kuulostelemään ja vähä sillä mielellä, että mihinkäs mä voisin olla avuksi.
(rehtori)

Friend & Cook (1996) kehottavat opettajia kiinnittämään huomiota keskinäisessä yhteistyössä uskomuksiinsa ja filosofiaan. Onko opettajilla yhteinen taustafilosofia työssään, ja millaiset uskomukset heidän työtään ohjaavat? Yhteistyön onnistumiseksi opettajien olisi hyvä keskustella käytännön luokahuonerutiineista, opettajien kurinpidollisista menettelytavoista, äänenkäytöstä ja palautteenantotavoista.

Toiseksi **individualistinen työkuultuuri** voi ehkäistä yhteistoimintaa. Eristäytyminen yksinäisyyteen ja mahdollisuus luovaan yksinoloon esimerkiksi innovaatioiden kehittämisessä tulee kouluyhteisössä erottaa toisistaan (Hargreaves 1994, 180; Sahlberg 1996, 93). Opettajien yksin toimimisen määrä vaihtelee Kirkonkylän koulussa. Yksittäisten opettajien tarve yksinoloon on yksilöllistä: joillekin pohdinta ja reflektointi yhdessä kollegoiden kanssa on ratkaisevan tärkeää, toiset oppivat parhaiten oman pohdinnan kautta. Koulun aikuisten erilaisten toimintatyylien hyväksyminen on aikuisyhteisölle vaativaa. Postmoderni kulttuuri Sahlbergin (1996) mukaan korostaa monimuotoisuutta. Koulun on samalla kertaa vaalittava ja tuettava opettajien autonomiaa sekä yhteistoiminnallisuutta. Tähän päättyy myös Savonmäki (2007) tutkimuksessaan ammatikorkeakouluopettajien yhteistoiminnasta.

Kolmanneksi **yhteistoiminnan organisoinnin vaikeus ja koettu ajan puute** voi estää sujuvaa yhteistoimintaa. Yhteistoiminnan vähäisyys nähdään koulussa pääasiassa aikaresurssin puutteena. Tätä kuvaavat seuraava erityisopettajan lausuma.

MM: Tosta luokanopettajien kanssa yhteistyöstä. Milloin te teette yhteistyötä ja suunnittelette?
T: No, siinähan se. Mutta aina on kaikilla kiire. Välitunnilla. Se on oikeestaan se. Mutta kyllä joskus soitellaan.
(Tuija, erityisopettaja)

Ajan merkitystä yhteistoiminnassa kuvaan luvussa 6.

5.5 Perheet: kumppaneina vai vastapuolina?

Kirkonkylän koulun ja kotien yhteistyö noudattaa perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyjä yhteistyön muotoja. POPS 2004 (Opetushallitus 2004) painottaa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä yhteis-

vastuullisuutta: ”Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on edistää lasten ja nuorten oppimisen edellytyksiä, turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa.” Opetussuunnitelman perusteissa nähdään ensisijaisen vastuun lapsen ja nuoren kasvattamisesta olevan huoltajilla ja koulun tukevan kotien kasvatustehtävää. Kodin ja koulun yhteistyöhön kuuluvat vanhempainillat, arviointikeskustelut, ongelmatilanteissa yhteydenotot, tiedotteet koteihin ja vanhempainyhdistyksen toiminta. Nämä kaikki yhteistyön muodot voi nähdä Kirkonkylän koulussa. Tätä koulussa tavallista yhteistyön sujumista kuvaa haastattelussa Suvi:

S: Pääsääntöisesti yhteistyö menee tosi hyvin, meillä reissuvihko toimii tosi hyvin, ainakin mulle päin ja mitä nyt syksyllä oli vanhempain vartti, ei siihen ole tullut muutoksia. Tai sitten on soitettu, mutta sellasia isoja asioita ei oo. Ja mitä nyt palaveria on ollut, mun mielestä vanhemmat tiedostaa, millainen lapsi on, että tietää. Vähän oli sellaisia, että pojat on poikia, mutta eihän se niinkään saa olla.
(Suvi, luokanopettaja)

Usein tämä ei kuitenkaan riitä, vaan koulu on lähtenyt tiivistämään yhteistyötä. Näin toimitaan erityisesti tilanteissa, joissa oppilaan oppiminen tai käyttäytyminen herättää opettajissa huolta. Määttä (1999, 99–105) perustelee yhteisvastuun näkökulmasta tiiviin yhteistyön merkitystä ja perhelähtöistä lähestymistapaa. Hän käsittelee perhelähtöistä näkökulmaa erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen viitekehyksessä. Perhelähtöisessä työssä keskeisiä käsitteitä ovat kumppanuus (*partnership*) ja valtaistuminen (*empowerment*).

Perhelähtöinen työ perustuu ekologiseen teoriaan perheen toiminnasta. Tämä paljon hyödynnetyn teorian mukaan oppilasta tulee tarkastella oman kasvuympäristönsä viitekehyksessä. Lapsi kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ekologisen teorian¹⁹ tunnetuimman edustajan Urie Bronfenbrennerin (1979) teorian mukaan perhe nähdään osana laajempaa yhteiskuntaa.

Kumppanuusnäkökulma sisältää sen, että sekä perheellä että asiantuntijoilla on lapsesta arvokasta tietoa. Kirkonkylän koulussa vanhemmilta tiedustellaan lapsen kasvuyhteisöön liittyviä asioita kyselylomakkeen avulla. Tämän tiedon avulla opettajan oppilaantuntemus lisääntyy, ja hän voi ottaa huomioon oppilaan tarpeet yksilöllisesti.

Koulun kiire ja suoriutumisen paine heijastuvat kotiin liiallisten läksyjen muodossa.

MM: Vanhemmatko tukevat ja auttavat [läksyissä]?

T: Ei, ei ja vanhemmat itekin tuskaillee niitten kanssa, että yks vanhempihan haki lapsillensa mukautusta, että kun hän tekee viis tuntia tehtäviä pojan kanssa illalla, kolme neljää tehtävää.

MM: Onks oppilas yleisopetuksen luokassa?

T: Mm, on.

¹⁹ *Ekologisen teorian* (ks. Bronfenbrenner 1979) mukaan yksilö on osa hierarkista nelitasoista sosiaalista järjestelmää, jonka tasot ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lähinnä lasta on perhe ja koulu (mikrosysteemi), seuraavalla tasolla mesosysteemi (esimerkiksi vanhempien työolot), lähipiiriä laajempina ovat ekso- ja makrosysteemi. Makrosysteemi liittyy lapsen välillisesti yhteiskunnan laajempiin rakenteisiin, kuten lainsäädäntöön ja kulttuuriin arvoihin. *Ekokulttuurinen teoria lapsesta ja perheestä* pohjautuu ekologiseen teoriaan, mutta näkee perheen aktiivisesti omaan elämäänsä vaikuttavana yksikkönä.

MM: Kolmannella?

T: Tämä on viitosella, mutta sitte toinen, tämän justiin Rikun äiti oli ottanu yhteyttä. Niin siellä oli kuulemma tehty monta tuntia englannin tehtäviä illalla. Kahta tämmöstä, tämän pitusta [näyttää] tehtävää.
(Tiina, luokanopettaja)

Katkelma osoittaa, miten tärkeää välitön, joustava ja toimiva tiedon välittymisen kodin ja koulun kesken olisi oppilaan ja perheen hyvinvoinnin kannalta.

Tiedottaminen kodin ja koulun välillä tapahtuu oppilasta koskevista asioista opettajan ja koulunkäyntiavustajan välityksellä. Tiedottamisen väyliä ovat pääosin reissuvihko, luokan kirjalliset tiedotteet ja puhelin. Yleisemmät asiat tiedotetaan pääosin oppilaiden mukana menevillä tiedotteilla ja koulujen internet-kotisivujen kautta. Lukuvuonna 2004–2005 koulu lähetti koteihin syystiedotteen liitteenä myös koulun järjestyssäännöt, ruokalistat ja työpäivät. Välittömässä tiedottamisessa käytetään myös tekstiviestejä ja sähköpostia.

Koulun vanhempainyhdistyksellä on koulussa aktiivinen rooli. Se on mukana järjestämässä tilaisuuksia ja tapahtumia. Vanhempainyhdistys on myös tehnyt aloitteita esimerkiksi iltapäivähoidon järjestelyistä. Vanhempainyhdistys on rekisteröity yhdistys, joka määrittää tehtäväkseen tukea sekä vanhempia että koulua. Yhdistys tukee koulun toimintaa myös erilaisten lahjoitusten avulla. Vanhempainyhdistys järjestää myös itsenäisesti vanhempainiltoja kaikille vanhemmille.

Erilaisten näkemysten yhteensovittaminen. Oppilaiden perheet koetaan kouluyhteisössä voimavaraksi ja yhteistyökumppaneiksi, mutta yhteisen näkemysten saavuttaminen on joskus työlästä. Perheiden kanssa tehtävän yhteistyön jotkut opettajat kokevat työn vaikeimmaksi asiaksi. Varsinkin uuden luokan vanhempien kohtaaminen jännittää.

S: (...) se ehkä pelottaa eniten tai on jännittävintä just se vanhempien kanssa yhteistyö. Että kun ei taas tunne niitä ihmisiä ja osata kohdata ne ihmiset oikein ja sit toisaalta puhua oikein.

(Sirkka, erityisopettaja)

Oikein puhuminen askarruttaa myös tutkijoita. Dunst (2000, 95–104) esittää asiantuntijalähtöisen ja perhelähtöisen yhteistyön mallit. Perhelähtöinen malli perustuu vahvuuksiin, se tunnistaa ihmisten kyvyt ja ominaisuudet ja auttaa käyttämään niitä toiminnan vahvistamisessa. Asiantuntijalähtöinen malli pyrkii korjaamaan heikkouksia ja ongelmia.

Kun erityisopetus järjestetään koulussa osittain yleisopetuksesta erikseen, omilla tiloillaan, tulee erityisopetuksesta paikka. Opetuksen järjestämisen paikasta käydään koulun ja perheiden välillä keskustelua, mikä sisältää joskus eriäviä näkemyksiä. Perheen ja koulun näkemysten voivat joutua törmäyskursille, kuten Valtterin opetusjärjestelyissä. Näkemysero ei niinkään koske opetussuunnitelman sisältöä, vaan tuen saannin muotoa.

S: Meidän [opettajien] mielipide on se, et Valtteri vois aivan hyvin mennä yleisopetuksen ryhmään. Että ei oo sellasta estettä, miksi ei voisi, mutta nyt sitten kotoa päin tulee vahva viesti siitä, että kun meillä oli neuvottelu, että pitää olla erityisluokassa. Ja nyt tää on yks sellanen ristiriita, ajatus, mikä tässä on tullu, että missä määrin koulun pitää toteuttaa niitä kodin toiveita. Että kun kuitenkin koulua säätelee joku toinen taho.

MM: Niin, joo.

S: Mutta kun on hyvin vahva mielipide siellä kotona, nii et vaikka asiaa yrittää koulun näkökulmasta tuoda esille, silti se kodin näkökulma pysyy samana. Että siis kolkolla on niin kaks puolta. Pitäis ajatella kokonaisuutta. Että siinä, mä oon kädet pystyssä, että missä määrin pitää kuunnella kotia. Ja vielä kun siellä[yleisopetuksen] luokalla on nyt avustaja. Että kun siellä on vielä sitä lisätukeekin kaiken lisäksi, niin se ois täysin mahdollista kokeilla sitä. Mutta kun kotoa ei nyt siihen haluta mennä, psykologikin sanoi että ei, että tulee lii-an paljo muutoksia yhtäkkiä.
(Sirikka, erityisopettaja)

Tämä katkelma osoittaa, että eri ammattiryhmät voivat olla eri mieltä oppilaan tilanteesta. Psykologi ja perhe edustavat yhtä kantaa ja opettaja toista. Opettaja kokee neuvottomuutta ja kysyy, *kuinka paljon pitää kuunnella kotia*. Asiantuntijoiden yhteneväisen mielipiteen varmistamiseksi pidetään ennen vanhempien tapaamista joskus ennakoivia palavereita.

(...) meillä on ollut niitä vanhempien tapaamisia. (...) sitä ennen on keskusteltu, että onko meidän näkemykset samanlaisia vai eikö ja onko meillä eri näkemyksiä, ennenkö me vanhempien kanssa keskustellaan.
(Tuija, erityisopettaja)

Päinvastainen tilanne luokkasijoituksesta on Lassen vanhempien ja koulun erilainen mielipide Lassen erityisopetuksen järjestämisestä. Koti toivoo yleisopetuksen luokkaa, kun taas koulun mielestä Lasse tarvitsee erityisluokkaopetusta nykyisiä opetusjärjestelyjä enemmän. Koulu on kuunnellut vanhempien näkemyksiä, ja Lassen opetus on järjestetty yleisopetuksen luokkaan. Lassella on tukeaan koulunkäyntiavustaja.

H: Vanhemmille erityisluokka on punainen vaate. Ihan täysin, että siihen ne nyt suostu, että Lasse on ollut kolme tuntia äikässä erityispuolella, ilmeisesti kuitenkin niin, että kokeiltais ensin alottaa kolmella tunnilla ja siihen seitsemään siirryttäisiin sitten tarpeen mukaan.
(Hanne, koulunkäyntiavustaja)

Joskus tilanne kodin ja koulun välillä saattaa tulehtua, jolloin opettaja kokee saavansa osakseen vanhempien syytöksiä.

(...) iso syytösten ryöppy minun epäonnistumisesta ja kaikesta.

MM: Vanhemmilta?

S: Joo, joo. Et se oli kyllä hyvin rankka, joka kyllä vieläkin tuntuu tosi pahalta.
(Tiina, luokanopettaja)

Opettaja oli pahoittanut mielensä. Yhteistyö vanhempien kanssa herättää opettajissa monenlaisia tunteita. Yhteydenotto kotiin voi olla joskus työlästäkin. Kalle yritti oppilaan kanssa tapahtuneen konfliktin jälkeen yhteyttä kotiin monin puhelinsoitoin, kirjeellä ja oppilaan kautta. Yhteys kotiin onnistuttiin saamaan vasta pitkän ajan kuluttua.

Rakentavaa ristiriitatilanteiden ratkaisua voi lähestyä yhteistoiminnallisesti ja ratkaisukeskeisesti. Johnson ja Johnson (2001, 128–141) esittävät viisivaiheisen yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisuprosessin: 1) tietojen järjestäminen ja päätelmien tekeminen, 2) kantojen esittäminen ja puolustaminen, 3) vastakkaisen näkemysten aiheuttamat haasteet, 4) käsitteellinen ristiriita ja epävarmuus ja 5) uudelleen käsitteellistäminen, synteesi ja integrointi. Ratkaisukeskeinen ongelmanratkaisutapa (ks. Naukkarinen, 1999, Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand, 1997) koulussa antaa työväliseen ongelmien käsittelylle.

Toimivan vuoropuhelun rakentaminen kodin ja koulun välille ei aina ole helppoa. Vanhemmat saattavat välttää eri syistä yhteistyötä koulun kanssa, ja koulu voi helposti nähdä vanhemmat syynä lapsen ongelmiin. Huhtanen (2007, 38–40) toteaa, että vanhemman ja koulun kuva oppilaasta voi olla erilainen. Keskustelussa painotetaan usein eri asioita. Määttä (2001) puhuu metakulttuurista, jonka mukaan ihminen elää omassa kulttuurissaan. Yhteistyössä perheiden kanssa tulisikin ymmärtää perheen toiminta- ja ajattelutavat.

Opettaja saattaa jäädä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kanssa yksin. Opettajan saama tuki vaikeissa ristiriitatilanteissa voi kouluyhteisössä jäädä puutteelliseksi. Opetustyö on Metsan (2002, 73) mukaan ollut hyvin itsenäistä. Ulkopuolisten apu on voitu kokea jopa uhkaksi. Luottamuksellisen suhteen luominen perheeseen voi olla pitkäkestoinen prosessi. Tällaisissa tilanteissa opettaja voi viedä oppilaan asiat oppilashuoltoryhmään tai etsiä tukea esimieheltä, kouluterveydenhoitajalta tai muilta ammattilaisilta.

Määttä (1999, 138) painottaa vanhempien mielipiteen kunnioittamista. Yhteinen vastuu hänen mukaansa tarkoittaa sitä, että ammatti-ihmiset tukevat perheen valintoja, jotka he ovat tehneet kuunneltuaan ammatti-ihmisiä. Peterson ja Hittie (2003, 71) tähdentävätkin vanhempien tunteiden ymmärtämistä toimivan vuorovaikutuksen rakentamisessa vanhempien kanssa. Edellä kuvatut ristiriitatilanteet kuvaavat, että yhteisen ymmärryksen saavuttaminen ei aina tapahdu itsestään. Rantala (2002) havaitsi tutkimuksessaan, että perheiden kanssa työskentelevien eri ammattiryhmien (neuvola, terapia, päivähoito ja sosiaalityö) työntekijät eivät korostaneet perheen asiantuntijuutta ja perheen päätöksentekooikeutta. Ekokulttuurinen teoria ei toimi lähtökohtana työntekijöiden työskentelylle perheiden kanssa. Perheille jaetaan vastuuta ja tietoa, mutta tämä tapahtuu työntekijöiden määrittelemällä tavalla. (Rantala 2002, 182–183.)

Perheitä tukevia palveluita. Kunnan tasolla ja Kirkonkylän koulussa on kehitetty perheitä tukevia palveluja. Tällaisia ovat iltapäivähoito erityisluokkien oppilaille koululla ja koulunkäyntiavustajan ohjaama aamu- tai iltapäivähoito kotona. Mutamat erityisluokkien oppilaat jäävät koululle heille tarkoitettuun iltapäiväkerhoon koulun jälkeen. Koulunkäyntiavustaja voi saattaa oppilaan kotiin, jolloin päivittäinen tiedonkulku varmistuu. Koulunkäyntiavustajat kuljettavat oppilaita koulun ulkopuolisiin terapiaihin, jotka ajoittuvat koulupäivän aikaan. Koulumatkoille on järjestetty taksikuljetus sitä tarvitseville oppilaille. Oppilaiden HOJKSeista on luettavissa, että perheitä on ohjattu ottamaan yhteyttä perheneuvolaan, jos he ovat olleet huolissaan esimerkiksi oppilaan vetäytymisestä. Koulussa pidetään oppilaspalaveria perheiden niin toivoessa.

Erityinen vanhempainilta. Tutkimuksen kenttävaiheen aikana osallistuin yhteen vanhempainiltaan, joka koski erityisluokkien oppilaita ja vanhempia. Ilta oli organisoitu toiminnalliseksi, ja aluksi oppilaille oli avustajien ohjauksessa omia leikkejä ulkona.

Vanhempainillassa mukana 11 vanhempaa, kaksi opettajaa, avustajat ja oppilaat. Paikkana on epämuodollinen ”mökki” luonnon keskellä. Itse esittäydyn vanhemmilte lyhyesti, kerron kuka olen, mitä teen ja miksi olen mukana.

Rento ilmapiiri. Avustajat menevät alun tarjoilun jälkeen oppilaiden kanssa ulos taskulamput mukana. He leikkivät ulkona heijastimien etsimisleikkiä pareittain. Ulkona on riittävästi aikuisia, joka parille oma aikuinen. Lapset ovat innoissaan ja kovaäänisiä, toisenlaisia kuin koulussa. Tarjoilut on leivottu yhdessä lasten kanssa.

Opettaja kertoo lasten ulkoleikkien aikana vanhemmille omasta tavastaan opettaa ja siitä, mitä hän pitää tärkeänä. Opettaja on uusi ja haluaa esittää vanhemmille omia näkemyksiään. Opettaja kertoo, että tärkeintä ei ole yksittäisten tietojen opettelu tyyliin ”Norjan vuoristot tai jokien nimet”, vaan tiedon etsiminen, yhdessä tekeminen, oppimisen ilo, kokonaisvaltainen ja elämyksellinen oppiminen. Opettaja kertoo, että lukujärjestysten tekeminen on ollut syksyllä hankalaa. Aiempaan systeemiin verrattuna erityisluokkien oppilaat ovat aiempaa enemmän erityisluokassa ryhmän kiinteyden vuoksi. Perjantaisin erityisluokkalaiset eivät osallistu integraatiotunneille, yleisopetuksen luokista tullaan kyllä erityisluokkaan vanhan järjestelmän mukaan.

Oppilaan äiti käyttää ”virallisen” puheenvuoron. Hän puhuu vertaistuen merkityksestä vammaisen lapsen äitinä. Huomaan, että mukaan on kutsuttu vain ne vanhemmat, joiden lapset ovat ”kirjoilla” erityisluokassa, ei niitä vanhempia, joiden lapset käyvät joillakin yksittäisillä oppitunneilla erityisluokassa.

(Kenttämuisiinpanot, sivu 33)

Alkuosan aikuisten ohjelman aikana vanhemmat eivät kommentoi millään tavalla erityisopetuksen luokkien toimintaan tehtäviä muutoksia. Vanhemmat kuuntelevat, mutta he eivät ainakaan vanhempainillassa ota kantaa tai kyseenalaista erityisluokan opetusjärjestelyjen muutosta. Äidin puheenvuoro vanhempien vertaistuen merkityksestä vammaisen lapsen vanhemmalle saa toisten vanhempien keskuudessa kannatusta. Myös vanhempainilta toimii eräänlaisena vertaistuen muotona.

Keskustelutilanteet vanhempien kanssa. Koulun arkeen kuuluvat monenlaiset keskustelut vanhempien kanssa. Puhelinkeskustelujen lisäksi koulussa järjestetään arviointikeskusteluja, HOJKS-palavereita ja tarvittaessa muita oppilaspalavereita. Opettaja on usein näissä palavereissa vetäjän roolissa.

Oppilaiden HOJKS-asiakirjoista voi päätellä vanhempien osallistuvan säännöllisesti HOJKS-palavereihin. HOJKS tiivistää yhteistyötä vanhempien kanssa. Se myös vahvistaa vanhempien asemaa. Vanhemmat saattavat joutua kohtaamaan palaverissa monilukuisen asiantuntijajoukon, jolloin vanhempien rooli oman lapsensa asioissa voi jäädä sivustakatsojan rooliksi.

T: Heillä on sellainen käytäntö, että kun lapsi on tutkittu, niin ne tulokset niin ensin jutellaan vanhempien kanssa ja sitten kutsutaan kouluneuvotteluun, jossa on sosiaalityöntekijä, psykologi ja vanhemmat ja sen lisäksi vielä luokanopettaja, erityisopettaja ja sitten jos on kyse, jostain avustajakuvioista tai erityisluokkaan siirrosta niin saattaa olla sellaisessa tapauksessa erityisluokanopettaja ja sivistystoimenjohtaja ja joskus on niin, että jos lapsella on oma avustaja niin saattaa olla avustajakin mukana.

(Tuija, erityisopettaja)

Palaverissa saatta olla mukana vanhempien lisäksi 6–7 eri ammattialan asiantuntijaa. Tällöin perheen voi olla vaikeaa tuoda esiin omia näkemyksiään liian suuren asiantuntijajoukon vuoksi.

Perheiden ja oppilaiden osallistumista korostaa myös Todd (2007, 5–13) ja laajentaa osallistumisen koskemaan myös eri lasten kanssa työsketelevien ammattilaisten osallistumista. Hänen mukaansa ei voida puhua inklusiosta ilman, että kuullaan vanhempia ja lapsia. Todd (emt.) näkee inklusiokehityksen avaintekijäksi näiden kolmen ryhmän, lasten, vanhempien ja ammattilaisten, kumppanuuden koulun kanssa ja osoittaa kolme keskeistä kumppanuuden tekijää, joita ovat 1) lasten ja nuorten osallisuus, 2) kumppanuus vanhempien kanssa ja 3) moniasiantuntijuus työskentelyssä. Toddin (2007) mielestä inklusiossa tulee pyrkiä kumppanuusretoriikasta todelliseen, autenttiseen osallistumiseen ja kumppanuuteen. Se ei hänen mukaansa ole vain mielipiteen kysymistä perheeltä ja lapselta, vaan todellista osallistumista.

5.6 Tiivistelmä

Sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristö rakentuu kouluyhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa. Sen ominaislaatu on sidoksissa koulussa vallitsevaan toimintakulttuuriin. Kirkonkylän koulussa opettajat kiinnittävät paljon huomiota emotionaalisesti ja fyysisesti turvallisen oppimisympäristön luomiseen. Opettajat käyttävät pääasiassa ohjaavia menetelmiä luokan hallinnassa, yksittäisen oppilaan käyttäytymisen ohjaamisessa ja ristiriitatilanteiden ratkaisuisa. Luokkatyöskentelyn hyvä organisointi ja luokan rutiinit edistävät työrauhaa.

Luokat poikkeavat sosiaaliselta rakenteeltaan toisistaan, ja niillä on erilainen historia. Luokkien kulttuurit muotoutuvat erilaisiksi, ja luokkayhteisön rakentaminen vaatii opettajalta usein pitkäjänteistä ja johdonmukaista työskentelyä. Ryhmädynamiikan tunteminen auttaa opettajaa tässä työssä. Schmuck ja Schmuck (2001) näkevät, että ryhmän koheesio voi parantua, jos oppilaat ovat kiinnostuneita opiskelemaan ja he huomaavat, että heitä arvostetaan.

Integraatioajattelu synnyttää helposti tilanteen, jossa osa oppilaista jää koulussa ilman ryhmän jäsenyyttä. Ryhmän jäsenyyttä tai sen puutetta voi tarkastella joko oppilaasta käsin tai koulutuksen järjestämisen näkökulmasta. Inklusiivisessa koulussa pidetään tärkeimpänä oppimisympäristön muokkaamista sellaiseksi, että se tukee sen kaikkien jäsenten ryhmään kuulumista. Ryhmän jäsenyyttä voi pitää oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta hyvin tärkeänä, ryhmän keskinäisessä vuorovaikutuksessa kehittyvät oppilaan sosiaaliset taidot. Oppimista ja oppilaan hyvinvointia ei voi erottaa toisistaan.

Aikuisten yhteistoiminta saa erilaisia ja eritasoisia muotoja kouluyhteisössä. Pedagogisessa toiminnassa yhteistyö on pääasiassa spontaania ja epävirallista. Yhteistoiminnan esteet, individualistinen työkuulttuuri, yhteistyön organisoimien vaikeudet, koettu aikaresurssin puute ja toisten työn tuntemisen puute, tekevät pedagogiikasta usein opettajan yksityistä ja yksinäistä toimintaa.

Vanhempien osallisuus ja kohtaaminen on kaksijakoista: toisaalta vanhemmat nähdään kumppaneina, toisaalta erilaiset näkemykset koulun ja kodin kesken koetaan uhkaavaksi, ja tällöin opettajat tuntevat usein epävarmuutta. Näkökulma ongelmanratkaisussa on usein yksilökeskeinen, oppilaiden vastuuttaminen tai yhteisöllisten tekijöiden pohdinta on vähäisempää. Vanhempainyhdistyksen rooli on koulussa tärkeä, ja vanhempien ajatuksia pyritään kuulemaan. Yhteistoiminta kotien kanssa ei rakennu ekologisen teorian mukaan. Ristiriitatilanteissa ongelmaksi muodostuu joskus vanhempien ja koulun erilaiset kulttuurit.

6 FYYSINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ JA KOULUN AIKA

Tarkastelen tässä luvussa koulun aikaa ja tilaa opettajien ja koulunkäyntiavustajien kertoman perusteella. Kytken tarkasteluun havaintoni, kuulemani, tuntemani ja kokemani koulun arjessa sekä dokumenttiaineistosta, valokuvista ja videoaineistosta saamani informaation. Opettajat ja koulunkäyntiavustajat liittävät monet haastatteluteemat koulun aikaresursseihin, kiireeseen tai ajanhallintaan. Koulun tilajärjestelyt nostin tutkimuksen teemaksi havaintojeni perusteella. Monet opetuksen järjestelyihin, oppilaiden ryhmittelyyn ja oppimiseen liittyvät tekijät nivoutuivat koulun ja luokan tilajärjestelyihin.

Kiinnostuksen kohteeni analyysissä tarkentuu osallistavan kasvatuksen periaatteiden toteutumiseen tutkimuskoulun aika- ja tilajärjestelyissä. Miten kaikkien oppilaiden oikeus oppimiseen toteutuu tässä mallissa? Lisäksi fokusoin analyysia opettajan työn haasteisiin moninaisten oppilaiden kohtaamisessa.

Gordon (2003, 59) määrittelee fyysisen koulun elementeiksi tilan, ajan, liikkeen, äänen ja ruumiillisuuden. Goffmanin (1986) mukaan tilat koulussa muodostavat näyttämön, jossa virallinen ja informaali kohtaavat. Hän näkee tilat myös osana sosiaalisia ja kulttuurisia toimintoja. Tarkastelen aluksi koulun aikaa ja sen organisoitumista. Valotan sen jälkeen koulun ajan ja oppilaiden moninaisuuden suhdetta sekä opettajan aikaa. Luvun lopuksi käsittelen koulua fyysisenä tilana.

6.1 Kirkonkylän koulun aika

Kirkonkylän koulun aikajärjestelyjen raamit määrätään perusopetuslaissa 628/1998 ja perusopetusasetuksessa 852/1998. Tämän asetuksen 3. § asettaa raamit oppilaiden tuntimäärille eri oppiaineissa vuosiluokittain. Oppitunnin pituudeksi määrätään vähintään 45 minuuttia.

Näiden säädösten lisäksi kunta- ja koulukohtaista liikkumavaraa on jonkin verran esimerkiksi loma-ajoissa sekä eri oppiaineiden painotuksissa. Pidemmät lomamat ajoittuvat lukukausien taitekohtiin. Kirkonkylän koulussa syyslukukauden alussa koteihin jaettavassa tiedotteessa kerrotaan lukuvuoden koulupäivät, loma-ajat ja poikkeamat tavanomaisesta viikkorytmistä. Työpäivien määrä on sama kaikille oppilaille.

6.1.1 Lukujärjestys, oppitunti ja koulun kello – ajan jäsentäminen

Lukujärjestys kertoo oppiaineiden ajat. Koulun viikoittainen ajankäyttö määritellään lukujärjestyksessä, jonka laatii pääasiassa rehtori ja vararehtori neuvotellen opettajakunnan kanssa. Pohjan lukujärjestykselle muodostavat perusopetuksen asetuksessa, kunnan ja koulun opetussuunnitelmassa kullekin vuosiluokalle määrättyt eri oppiaineiden vuosiviikkotunnit, opettajien opetusvelvollisuudet ja yksittäisen opettajan opettamat oppiaineet. Lukujärjestyksen laatiminen koulussa nähdään hallinnollisena ja osittain pedagogisena toimenpiteenä. Lukujärjestys säilyy pysyvänä lukuvuoden ajan, muutokset lukujärjestyksessä ovat poikkeuksia.

Lukujärjestyksen merkitys koulun toiminnassa oppilaille, opettajille ja avustajille on tärkeä. Sen rakentuminen on kuin monimutkaisen palapelin kokoamista, missä eri palasia sovitetaan yhteen ja kokoamisen tuloksena syntyvä kuva on vielä epätarkka ja sumea. Lukujärjestys jäsentää aikaa ja paikkaa sekä määrittelee toiminnan sisältöjä. Oppilaat, opettajat ja koulunkäyntiavustajat kulkevat koulussa kukin oman lukujärjestyksensä rakentaman reittinsä mukaan.

Kullekin luokalle muodostuu pääsääntöisesti 45 minuutin jaksoista koostuvia eri oppiaineiden oppitunteja ja näiden työskentelyrupeaminen väliin 15 minuutin taukoja, välitunteja. Oppiminen on näin pilkottu ajallisesti. Pidempi tauko liittyy ruokailun yhteyteen. Yksittäisen luokan koulu alkaa ja päättyy pääsääntöisesti samaan aikaan päivittäin, lukuun ottamatta jakotuntien aiheuttamaa erilaisia koulupäivän eriaikaisia loppumis- ja alkamisaikoja. Koulukuljetukset määrittävät tarkasti koulun loppumisaikaa. Tätä viikkorytmiä noudatetaan varsin vakiintuneesti. Ruokailuajat ovat tietyille luokille samat. Koulun kellon soittoaika toimii merkinä tauoille, välitunneille, jonka oppilaat useimmiten viettävät koulun pihalla.

Tämä tiukka toistuva aikataulutus voi myös murtua. Tällöin opettaja pehmentää aikajärjestystä antamalla jatkaa työtä esimerkiksi välitunnilla. Poikkeuksia vakiintuneesta aikajärjestelystä aiheuttavat myös erilaiset juhlat, tapahtumat, urheilupäivä, retket ja erilaiset vierailut. Oppilaskohtaisia poikkeamia aikarajoista syntyy oppilaiden yksilöllisistä erojen huomioimisesta toiminnassa. Kirkonkylän koulun kahden erityisluokan lukujärjestysten laatiminen jää pääosin erityisopettajien tehtäväksi. Tämän uusi erityisopettaja koee lukukauden alussa kuormittavaksi ja haasteelliseksi tehtäväksi.

S: Siis mä en oo osannu ajatella sitä, kuinka monia asioita on, mitä siinä joutuu ottaa huomioon. Ja tietysti näin kun tulee yhtäkkiä keskelle sitä hullunmyllyä, niin tuntuu, että mä en hallitse, tätä peliä, et tässä on liian paljon nyt yhtäkkiä. Siis se, menny puolitosta viikkoo, ai kauheeta, ristipaine, et yleisopetuksen puolella sanotaan, et huo-

misesta alkaen kaikki toimii ihan normaalin lukujärjestyksen mukaan. Ja sitte taas tuolla puolella ei oo olemassa siellä mitään lukujärjestystä ja pitäis kuitenkin yrittää jo toimia täyspainosesti, ei sitä pysty, niin hirveä ristipaine tuli siitä, et mitä mä teen, en mä pysty toimiin vielä normaalisti ja täyttään niitä odotuksia. (...) Ja se oli mun mielestä hirveän iso haaste se lukujärjestyksen laatiminen, että miten sen saa toimimaan. Mutta että sitte, kun sen sai laadittua, niin helpotti, sitten tiesi jotain, että mistä hakea rytmi.

(Sirkka, erityisopettaja)

Tässä katkelmassa lukujärjestyksen laatimisen tavoite on nivoa erityisluokkien ja koulun muiden luokkien aikataulut toimiviksi kokonaisuuksiksi. Muiden luokkien lukujärjestykset laaditaan koulun johdon toimesta lähes valmiiksi. Erityisluokkien kaikki oppilaat integroituvat osa-aikaisesti yleisopetuksen oppitunneille. Osa erityisluokan tunneille osallistuvista oppilaista opiskelee suurimman osan kouluajasta yleisopetuksen kotiluokassaan. Näiden tuntien aikatauluttaminen erityisluokkien opetuksen ja integraatiotuntien kesken tuottaa vaikeutta.

Erityisluokan opettaja näkee yleisopetuksen ja erityisopetuksen erillisinä *puolina*. Erityisluokkien toiminta ei tässä esimerkissä näyttäydy koko kouluyhteisön asiaksi, vaan erityisluokan toiminnan suunnittelu jää erityisopettajien tehtäväksi. Koulunkäynnin selkeän rytmin löytyminen helpottaa opettajan työskentelyä.

Samoin luokanopettaja kokee erityisluokan oppilaiden integraatiotuntien organisoinnin haasteelliseksi. Luokanopettaja ei näe integraatiotunteja pelkäänsä lukujärjestysteknisenä kysymyksenä, vaan niiden järjestäminen lukujärjestykseen heijastuu kokonaisvaltaisesti koko luokan pedagogisiin ratkaisuihin. Tiukasti aikataulutetut integraatiotunnit ehkäisevät opetuksen eheyttämistä, ja sekä opettajan että oppilaan koulupäivät sirpaloituvat. Tästä kertoo Teija haastattelussa.

T: Tiettylle tunnille se lukujärjestys on lukkoon lyöty niiden tuntien osalta. Mä oon taas itte sellanen, että jos nyt äidinkielessä tuntuu joku hyvä aihe ja siihen löytyy joku hyvä piirustusjuttu, niin me on otettu se sitten perään, että tällästä kokonaisjuttua se on pirstonut, että kun on määrätty, että ne [erityisluokkien oppilaat] tulee kuvikseen, niin on aina yritettävä ottaa se kuvis sillä tunnilla. Toki, en mä sitä sano, että ne on joutanut, jos on ollu jotain oikein oikein poikkeustilanteita, niin on niille sitte käynyt, jos on sanonut, että niillä ei olisi ny tällä viikolla kuvista.

(Teija, luokanopettaja)

Poikkeamat lukujärjestyksen määrittelemistä oppituntien järjestyksistä yleisopetuksen luokissa aiheuttavat hankaluutta erityisluokista integroituville oppilaille, avustajille ja erityisopettajille. Integraatio-oppilaan ohjelma muuttuu joskus lyhyelläkin varoitusajalla, ja tällöin usein avustaja joutuu tekemään nopeita päätöksiä oppituntin järjestelyistä. Luokanopettajat toivovat tarkoituksenmukaisia ja joustavia oppiaineiden sijoittelua koulupäivän sisälle. Tiettyjen oppiaineiden tunnit, esimerkiksi liikunta ja englanti, ovat integraatiotuntien lisäksi tiettyyn aikaan sidottuja tunteja, joten oppituntien sijoittaminen mielekkääksi kokonaisuudeksi estyy.

Mihin oppituntin aika käytetään? Ajan pilkkoutuminen tietyn pituisiksi jaksoiksi kertautuu yhä uudelleen samankaltaisena koulupäivän ja kouluviikon

aikana. Nuorten kirjoituksia koulusta tutkineen Laineen (2000, 38–41)) mukaan oppilaiden oppituntikertomuksia jäsentää koulun kello, lineaarinen aika. Se jaksottaa tapahtumia. Oppitunnin kesto näyttäytyy oppilaiden kertomuksissa vastakkaisina subjektiiviselle ajalle. ”Koulun institutionaalinen aikatyö on sisäistynyt oppilaiden aikakokemusta jäsentäväksi teemaksi.” (Laine 2000, 38.)

Minkä oppimiseen oppitunnin aika käytetään? Havaintojeni mukaan oppitunnilla elää rinnakkain virallinen ja epävirallinen aika. Virallinen aika on luokan aikuisten organisoimaa. Tämä aika sisältää opettajan puheen kuuntelemista, asiavuorovaikutusta, opettajan kysymyksiin vastaamista, aikuisten ohjeen mukaan toimimista tai oppimistehtävien suorittamista yksilöllisesti tai ryhmässä.

Epävirallinen aika liittyy lähinnä oppilaiden omaan kulttuuriin. Tähän kulttuuriin kuuluvat juttelu oppitunnin teemoihin kuulumattomista asioista, lappujen lähettäminen, tarrojen vaihto, haaveileminen tai piirtely. Oppilas saattaa esittää oppilaana olemista. Todellisuudessa toiminta kohdistuu oppitunnin virallisen tavoitteen kannalta epäolennaiseen. Kynän teroittaminen usein ja wc-käynti voivat tarjota mahdollisuuden päästä liikkeelle oppitunnin aikana. Oppitunnilla oppimiseen käytetty aika vaihtelee oppilaskohtaisesti. Jotkut oppilaat sitoutuvat oppimiseen, osalla on vaikeuksia motivoitua tai heillä on vaikeuksia kohdentaa, suunnata tai ylläpitää tarkkaavuutta. Tällöin he korvaavat oppimistoimintaa muulla toiminnalla.

McLeod (2003, 20) esittää neljä erilaista koulupäivän aikaa viitaten Wongin & Wongin tutkimukseen: 1) Käytetty aika, joka tarkoittaa oppimiseen ja opetukseen käytettyä kokonaisaikaa. 2) Opetuksellinen aika. Aika, jolloin opettaja opettaa aktiivisesti. 3) Sidottu aika. Aika, jonka oppilaat työskentelevät tehtävien parissa. 4) Akateemiseen oppimiseen käytetty aika. Tämän jaottelun avulla voi tarkastella myös Kirkonkylän koulun aikaa. Oppitunneilla oppilaan oppimiseen käyttämä aika ja opettajan opettamiseen käyttämä aika poikkeavat toisistaan. Havaitsin paljon tilanteita, joissa suoran opettamisen avulla pyritään opettamaan, mutta oppilaat keskittyvät oppimisen kannalta toisarvoisiin asioihin.

Oppilaan työ saattaa keskeytyä kellon soittoon, mikä merkitsee oppitunnin päättymistä. Oppitunnin aikana varsinaisten oppimistehtävien keskeytykset tulevat usein luokkatyöskentelyn sisältä esimerkiksi joidenkin oppilaiden häiriökäyttäytymisen muodossa. Tällöin opettaja saattaa keskeyttää kaikkien työskentelyn ja käyttää aikaa oppilaiden kanssa keskustelemiseen esimerkiksi työskentelyyn liittyvistä yhteisistä säännöistä. Tunnin alussa aikaa käytetään usein erilaisista asioista tiedottamiseen, oppilaiden kysymyksiin vastaamiseen tai välituntitapahtumien selvittelyihin. Toisinaan opettajat joustavat oppitunnin 45 minuutin aikarajasta antamalla oppilaille mahdollisuuden jatkaa samaa työtä seuraavalla tunnilla tai välitunnilla. Keskeytykset tulevat usein luokkatyöskentelyn sisältä, mutta joskus myös ulkopuolelta. Ulkopuolelta tulevia keskeytyksiä ovat mm. kuulutukset tai luokassa vierailevat tavaroiden lainaajat.

Kello mittaa koulun aikaa. Kello ja sen soiminen on tärkeä ajan jäsentämisen väline koulussa. Koulun ulkoseinään, ruokalaan, opettajanhuoneeseen ja

kaikkiin luokkiin on sijoitettu kello. Kellon tuntemista ja ajan kulun ymmärtämistä pidetään kaikille oppilaille tärkeänä taitona.

T: Juuson kans ollaan keskitytty kellonaikoihin. Koska sitä se tulee tarvitsemaan elämässä. Sovittiin – kysyin kotiväeltä, että käykö niin, että unohdetaan kertotaulut ja muut. Niin kun ei se opi varmaan koskaan niin ku ulkoo, eikä ymmärrä vielääkään mitä siinä kertotaulussa tapahtuu. Niin se on ollu musta tosi kivaa. Kelloja on koululaki monta.

(Tytti, koulunkäyntiavustaja)

Edellä esitetty katkelma kuvaa Tytin kertomana kellon tuntemisen merkitystä elämässä. Juuson tärkeäksi oppimisen tavoitteeksi on vanhempien kanssa sovitettu kellon tunteminen.

Kellon lisäksi aikaa jäsennetään monin eri tavoin. Koska ajan jäsentäminen on tärkeää kouluun rakennetun päiväohjelman etenemiseksi, pyritään ajan jäsentäminen ja ymmärtäminen tekemään mahdolliseksi kaikille oppilaille, myös niille, joilla on vaikeuksia ajallisesti etenevien sarjallisten tapahtumien hahmottamisessa. Ajan hahmottamisen avuksi erityisluokissa on käytössä monia eri menetelmiä, esim. kuvat, tiimalasit ja erilaiset opetuskellot.



KUVA 2 Ajan visualisointia luokan seinällä

Luokan seinälle asetettu aikaa visualisoiva vuosiympyrä ja muut ajan hahmottamista tukevat jäsennykset ovat luokassa päivittäisessä käytössä.

6.1.2 Monenlaiset oppilaat – erilaiset ajat

Subjekttiivinen aika. Tove Jansson kuvaa novellissaan Aikakäsitys (1978) ajan subjektiivista kokemista. Novelli kertoo lapsen, elämänsä keski-vaiheilla

elävän aikuisen ja vanhuksen aikakäsitysten erilaisuudesta ja näiden erilaisten ajan hahmottamisen tapojen ristiriitaisuudesta. Novellin kertoja huomaa aikuis-tuttuaan vähitellen oman aikakäsityksensä eroavan mummon aikakäsityksestä ja mummon ”kadottaneen ajan tajun”. Novellin nuori aikuinen kertoo:

”Minä koetan suunnitella työpäiväni kaavan, eräänlaisen tukikonstruktion avulla, joskus melko heikkojen hyvää tahtoa ja ponnistuksia vaativien päätösten varaan, eivätkä ne pidä, kun mummu herättää minut yöllä ja antaa minulle aamukahvia, että olisi helpompi nousta.”

Yhteisellä lentomatalla kohtaavat mummon hitaus ja ulkoisen maailman kiire:

”Oli kovin kiire, mummu liikkui hitaasti ja tuli sairaaksi jos häntä hoputettiin. Len-nart ei saanut esille heidän lippujaan kontrollissa, tuli pitkä seisaus ja kun hän lopul-ta löysi ne ja he pääsivät eteenpäin, hän ei voinut erottaa seuraavan lennon lähtöai-kaa, silmälasit olivat kadonneet. Ihmiset tunkivat jonossa eteenpäin ja tyrkkivät laukkujaan liukkaalla lattialla ja sysivät niitä edessä seisovan polvitaipeseisiin, yhtäkiä kärsimättöminä kuin olisi kysymys sekunneista.”

Novelli päättyy mummon vanhan ystävän lauseeseen: ”Mutta mitään kiirettä ei ole, meillä on hyvää aikaa.” Koulun arjessa tätä ilmausta en kuullut käytettävän. Luokan todellisuus on ajoittain analoginen edellä kuvatun novellin katkelman kanssa. Luokassa on läsnä samanaikaisesti erilaisia subjektiivisia kokemuksia ajasta, sen hahmottamisesta ja kulusta. Aika voi samassa tilassa samaan aikaan lähes seisahtua ja lentää. Luokassa toimivien aikuisten ja lasten aikatyö poikkeaa toisistaan. Myös eri oppilaiden ajankäyttö on erilaista. Saman oppimistilan-teen aikana ajan kokemus voi olla tiukkatahtista tai hidasta.

Videonauhoite näyttää, että ryhmätyön aikana opettajalla on kiire ohjatesaan eri tiloissa työskenteleviä ja opettajan apua yhtenäen pyytäviä oppilaita. Suurin osa oppilaista työskentelee tavoitesuuntautuneesti. Samanaikaisesti yksittäinen oppilas saattaa pitkästyä ja aika matelee hänen kokemusmaailmassaan. Seuraava episodi kuvaa Arin tilannetta ryhmätyötunnilla. Ari on luokassa melko uusi oppilas.

Episodi 13. Arin selviytymisstrategiat

Ari vaeltaa luokassa vailla päämäärää. Välillä hän järjestelee pulpettia, selaa kirjaa, teroittaa kynää. Ari takoo kädellä pulpetin kantta. Hän lähtee tietokonealuokkaan, missä avaa tietokoneen ja selaa erilaisia sivustoja. Ari palaa takasin luokkaan omalle paikalleen. Hän kirjoittaa yhden sanan paperille. Selaa karttaa ja naputtaa kynällä. Opettajan poistuessa luokasta Ari juoksentelee luokassa toinen oppilas perässään. Kymmenen minuuttia ennen oppitunnin loppua opettaja osoittaa hänelle tehtävän.

Tulkitsen tämän siten, että Ari etsii hänelle ongelmallisessa tilanteessa korvike-toimintoja varsinaiselle oppimistoiminnalle. Ilman tukea hänellä ei ole mahdol-lisuutta liittyä ryhmään tai selviytyä annetuista tehtävistä. Arin aika ei kulu oppimiseen, vaan hän lähinnä odottelee oppitunnin päättymistä.

Odottelun vastakohtaksi muodostuu oppituntikiirehtiminen. Matematiikan tunnilla osa oppilaista pyrkii samaan mahdollisimman monta tehtävää tehdyksi kiirehtien. Tavoitteena on saada aukeama valmiiksi. Olen kirjannut tuntitilanteessa seuraavaa kenttämuistiinpanoihini: ” Luokassa kuuluu riemun

kiljahduksia – ei tuu läksyä, ehdin tehdä kaikki tunnilla.” Kysyn, johtaako tehtävistä nopeasti suoriutumisen tavoite pinnalliseen oppimiseen?

Oppimista samassa vai eri tahdissa? Oppilaat ovat oppimisessaan ja työskentelyrytmiltään eritahtisia.

S: (...) kuitenkin on pysytty siinä samassa tahdissa muitten kanssa, että ei oo jäänyt kolme työtä välistä ja se neljäs jää kesken, vaan että on pysytty suurin piirtein samassa, ja päästy aloittamaan seuraava uus homma.
(Anne, koulunkäyntiavustaja)

Sanotaanko, että liikuntatunnit on ehkä kaikista hankalimpia erityisluokan lapsille järjestää. Vaikka osa liikkuu ihan hyvin niin – ne ei aina, ne [tunnit] on vähän nopea-tempoisia, että on vähän vaikeuksia pysyä mukana.
(Hanne, koulunkäyntiavustaja)

Toisten mukana pysymisestä näyttää muodostuvan tärkeä epävirallinen tavoite, mitä ei ole kirjattu oppilaan HOJKSiin. Lasselle on asetettu HOJKSissa yksilöllistetyt oppimistavoitteet kaikissa oppiaineissa. Yksilöllistetyn oppimäärän toteuttaminen yleisopetuksen ryhmässä tuottaa helposti yksilöllisistä tavoitteista huolimatta aikuisten toiminnan tuloksena mukana pysymisen ilmiön. Mukana ei pyritä pysymään suhteessa oppilaan henkilökohtaisiin tavoitteisiin, vaan yleisopetuksen oppimäärän mukaisiin tavoitteisiin. Tulkintani mukaan mukana pysymisen merkityksen korostuminen juontaa puutteellisesti suunnitelluista, tunnetuista tai toteutetuista oppilaan henkilökohtaisista tavoitteista.

Kun mukana ei voi pysyä kiirehtienkään, käytetään oppilaiden eriaikaisuuden ratkaisemiseksi ajan eriyttämistä. Opettajat käyttävät ajan eriyttämistä yleisimpänä keinona kohdata oppilaiden eritahtisuus oppimisessa.

S: Kyllä me tehdään, että omaa tahtia

MM: Tekeekö Jarkko saman?

S: Puukässä ollaan tehty, kynäteline, että me tehdään hitaammin, ku muut. Piti mitata, sahata, höylätä. Me tehdään omaan tahtiin, toisilla voi olla jo kolmas ja neljäs työ menossa, mutta me tehdään vielä tätä.
(Heidi, koulunkäyntiavustaja)

Teijakin antaa lisäaikaa oppilaalle tehtävän suorittamiseen.

T: Meillä oli kirjoitustehtäviä, sanelin lauseita kuvasta. Oppilailla oli kuva ja siinä viiva vieressä ja piti kirjoittaa se lause ja sitten Heikki ei kerkiä samas tahdis kirjoittaa ku toiset, kirjoittaa mitä muut, niin mä Heidille kirjoitin äkkiä toiselle paperille ne lauseet ja sanoin, että tehkää te ne omaa tahtia, että Heidi saneli omassa tahdissa Heikille ja ei tunnin aikana kerenny kaikkia niitä [lauseita]. Heikillä oli justin seuraava tunti erityisluokassa, niin ne jatkoi siellä.
(Teija, luokanopettaja)

Heikin kielellinen oppimisvaikeus huomioidaan, mutta itse tehtävän sisältöä ei eriytetä. Myöhemmin opettajan kanssa keskustellessani ilmenee, että Heikin kirjoittamat lauseet ovat opettajan kertoman mukaan *puuta heinää*. Heikki tekee tehtävät avustajan kanssa erityisluokassa loppuun, sillä siellä voi tehdä omaa tahtia. Myös Janin kohdalla opettaja pohtii eri ympäristöjen eritahtisuutta. Yleisopetuksen tahti on vaativampi, erityisluokassa tahdistu muodostuu hitaampi.

J: Niin totta kai siellä [erityisluokassa] Jani pääsee mukaan, et siellä on se hitaampi tahti. Mut samanaikaisesti Janin pitäis edetä yleisopetuksen tahdissa.

MM: Mikä se peruste oli sille, että Jani on välillä erityisluokassa?

J: Siis nää sosiaaliset ongelmat. (...) ja motivaatio ja sellanen. Mut kun tavote on se, että Jani siirtyy kokonaan yleisopetukseen, niin miten se kynnys siinä tehdään mahdollisimman matalaks, miten Jani pysyy yleisopetuksen tahdissa.

(Suvi, luokanopettaja)

Tätä tahdissa pysymistä hankaloittaa hitaus, joskus myös oppilaiden nopeus. Seuraavissa katkelmissa luokanopettajat Katja ja Kalle kertovat hitauden problematiikasta.

K: (...) ja joku on hidas tekemään, tekee omas rauhassa ja on tunnollinen, mutta hidas ja ajattelee tavallansa, (...) näkee, että ajatus menee oikeaa reittiä, mutta hitaasti. (...) se on melkeen kaikista hankalin, ehkä, tai no hankalin, mulla on monta hankalaa, mutta sekin on hankala, sillä lailla (...) yhdessäkin kun mennään jotain, niin sitten muut on kauheen malttamattomia ja sitte koitan, että opettaja voi tavallaan sitä tilannetta vähän jarruttaa, että kaikki ehtis. Ja sit, et joku ei malta sitä enää, kun on oikeen nopea ja tahtoo tekemistä. Hankala.

(Katja, luokanopettaja)

Kun tavoitteena on samassa tahdissa tekeminen, opettaja kokee oppitunnin etenemisen hankalana.

Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen ja aika. Opettajat pohtivat paljon oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Oppilaan yksilöllisyys on useimmille opettajille tärkeä arvo, ja he toivoisivat aikaa oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen.

Monilla olis kiinnostusta perehtyä enemmän oppilaaseen, se ei riitä, että mä lätkäsen HOJKSin eteen, että lue tai tosta epikriisisiä, että katso millainen se on. Toisaalta, ku näkee sen ajanpuutteen ja sen työn paljouden mikä heillä on omissa 25 oppilaassa ja sielläkin on niitä oppimisvaikeuksisia lapsia ja huomaa, että pitäis perehtyä niihin, mutta että kuitenkin se päävastuu on meillä, ja että kiinnostusta olisi ja miten se aika sitten riittää.

(Marianne, erityisopettaja)

Risto pohti luokan kertaamista ratkaisuna oppilaan tarvitsemalle oppimisen lisäajalle. Hänen mukaansa kehitystä voi tapahtua luonnollisen kypsymisen ja kasvun myötä.

R: Mä mieltäisin sitäkin, että voisko joskus olla ratkasuna oppilaan luokalle jääminen, ettei välttämättä tarvittaiskaan erityisopetuksen resursseja, vaan se normaalin iän kasvun myötä, vois tapahtuakin sitä kehitystä sillä lailla, että kun annettais siihen enemmän aikaa.

(Risto, luokanopettaja)

Lisäaikaa annetaan Kirkonkylän koulussa myös koejärjestelyissä: oppilas saa tehdä kokeen omaa tahtiaan. Yksilölliset aikajärjestelyt koskevat usein myös siirtymätilanteita, ruokailua, pukemisia ja oppimistehtäviä. Yksilöllistä lisäaikaa oppimiseen tarjoaa myös tukiopetus. Yksilöllisyyden tarve tiedostetaan koulussa, ja ajan eriyttämisen käytänteet ovat osittain käytössä. Tästä huolimatta koulun arkeen on sisäänrakennettu kiire ja ehtimisen kulttuuri.

Suomessa pienempien luokkakokojen perusteluiksi on esitetty opettajan vähäinen mahdollisuus isossa ryhmässä huomioida yksittäinen oppilas. Oppilasmäärää pienentämällä ei opettajan aika minuuteissa laskettuina juurikaan lisäännny oppilasta kohti. Oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen mahdollistuu muuttamalla koulun ja luokan toimintakulttuuria joustavaksi ajan suhteen. Oleellista tässä kehittämistyössä on sellaisten pedagogisten ratkaisujen löytäminen, että oppilaiden yksilölliset aikatarpeet voivat toteutua ryhmässä.

Inklusiotutkijat ehdottavat kouluun yksilöllisiä aikajärjestelyjä. Peterson & Hittie (2003, 271–272) viittaavat Deschenesin, Ebelingin & Spraguen (1994) esittämiin kolmeen ajan eriyttämisen tapaan: 1) ohjatun harjoittelun lisääminen, 2) muutokset opetuksen ja oppilaiden suoritusten tahdissa ja 3) lisäaika. Myös Tomlinson (1999, 16) ehdottaa, että osallistavan koulun aika mukautuu joustavasti oppilaiden tarpeisiin. On parempi tehdä vähän asioita hyvin, kun pyrkii tekemään mahdollisimman paljon kiireessä.

6.1.3 Koulun aikaparadoksi

Koulun aikaparadoksi syntyy hitauden ja nopeuden sekä kiireen ja odottelun samanaikaisuudesta. Havaintojeni mukaan ihanneoppilas koulussa ei työskentele, opi ja toimi koulussa liian nopeasti tai liian hitaasti. Hänen työskentelyrytminsä on sopiva. Sopivan tahdin määrittelee opettaja, joka kokee opetus suunnitelman aikapaineen. Linnilän (2006, 179–180) mukaan viranomaisteksteissä luodaan koulunsa aloittavasta toivelapsen kuvaa. Toivelapsesta luodut representaatiot korostavat normaaliuden vaatimusta. Hitautta pidetään poikkeavana ominaisuutena. Lapsen tulisi selvitä tehtävistä samassa ajassa kuin toiset.

Havaintoni mukaan myös koululaisena tämä toivelapsi työskentelee koulun asettamien aikarajojen sisällä saaden työnsä valmiiksi määrättyssä ajassa. Vaatimukset saattavat koulussa olla osin ristiriitaisia, oppilaiden tulee olla välillä nopeatempoisia, välillä taas hitaita. Oppilaiden työskentely- ja toimintatapojen erot näyttävät olevan kuitenkin suuret. Nämä erot liittyvät oppilaiden temperamenttiin, oppimistyyliin, oppilaan toimintatapaan tai oppimisen esteisiin. (Ks. Keltikangas-Järvinen 2010.)

Usein ehtimisestä tuleekin eräs tärkeä koululaisen elämää määrittävä tekijä. Jollei oppilas kykene savuttamaan koulun aikarajoja, hän voi jäädä vaille jotakin toisille oppilaille kuuluvaa tai hän ikään kuin putoaa toiminnan ulkopuolelle. Välitunnille ehtimisestä tulee joillekin oppilaille päivittäin usein toistuva ehtimisen kysymys.

Mutta se välitunti on niin lyhyt, että se [oppilas] kerkee neljä minuuttia siellä välitunnilla olla, kun se pukeminen kestää.
(Tytti, koulunkäyntiavustaja)

Kun ehtimisen vaatimus kohdentuu oppikirjan sivujen täyttämiseen, oppilaat pyrkivät täyttämään sivut nopeasti, jottei kotiin jäisi tehtäviä. Tämän tekee näkyväksi seuraava katkelma.

Episodi 14. Sivut valmiiksi

Tunnin lopulla toiset jo pakkaa laukkujaan, pulpetinkannet kolisevat, vaikka tunti ei ole vielä lopussa, joku ahertaa vielä. Opettaja antaa kotitehtävät ja sanoo: ”Jos ei oo vielä vitonen ja kutonen tehty, ne tehdään valmiiksi kotona. Muille ei tuu sitte matikasta läksyä. Kaikille koko aukeama valmiiksi huomiseksi.”

Näin oppiminen voi välittyä oppilaille pelkkänä tehtävien tekemisenä.

Odottamisen taidon harjoittelu. Tavallisin odottelua vaativa tilanne koulussa on oppitunnin alku. Oppilaat odottavat opettajan saapumista luokkaan. Vaikka kello soi välitunnilta luokkaan täsmällisesti aikataulun mukaan, niin oppitunnin alun ajankohta vaihtelee. Oppitunti alkaa yleensä, kun opettaja saapuu luokkaan. Joskus luokka on lukittuna turvallisuussyistä, esimerkiksi teknisen työn tila.

Nämä oppituntien alut vaativat oppilailta odottelun taitoja. Odottelun taito voidaan lukea kuuluvaksi koulun piilo-opetussuunnitelmaan (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985; Broady 1986). Osa oppilaista käyttää ohjaamattoman tilanteen luokassa hyväkseen sosiaalisen kanssakäymiseen, mutta osalle oppilaisista tai avustajista tilanne voi käydä tukalaksi. Työskentely on harvoin organisoitu siten, että oppilaat voivat jatkaa työtään, vaikka opettaja ei fyysisesti olisi-kaan läsnä.

Poikkeuksia havaintojeni mukaan syntyi ryhmätöiden jatkamisesta. Välitunnin jälkeen havaitsin, että oppilaat jatkavat töitään ilman aikuisen erillistä kehoitusta tai kontrollia. Jotkut oppilaat lukevat tuntien alussa pulpettikirjaa. Tuntien alussa saattaa esiintyä kiusaamista.

Mä oon kokenut aika vaikeeksi ne tilanteet, kun välitunti loppuu, mutta tunti ei oo vielä alkanu. Mä oon kuitenkin luokassa ja siellä on aika villi meno. Ensiksi, aluksi mä yritinkin pitää järjestystä, mutta sitten ei tiedä sitä, että onko se minuutti, kaks vai viis minuuttia, kun siellä pitäis pitää sitä ojennusta, että missä vaiheessa ope sitten kerkee tulle luokkaan. Rupes tulle sellasia, että muut [oppilaat] rupes sitte väykittämään mulle tavallaan, että mikäs sä oot. Menee iteltä arvovalta siinä ja aikuisen rooli. Olikin keväällä aika usein niin, että mä vaan olin silloin siinä vaiheessa, kun tunti ei ollu vielä alkanu ja oltiin luokassa.

(Heidi, koulunkäyntiavustaja)

Opettajan välituntikiire heijastuu oppitunnin alkamiseen ja avustajan asemaan. Heidn tulkinna mukaan opettaja *ei kerkee* tulemaan ajoissa oppitunnille.

Odotustunneiksi kutsutaan niitä tunteja, kun koulukuljetuksia käyttävät oppilaat joutuvat koulussa odottamaan kuljetusten lähtemistä kotiin. Odottelu ja kiire vuorottelevat koulun arjessa.

6.1.4 Opettajan kiire

MM: Minkä sä koet haasteellisimmaksi asiaksi sun työssä?

T: No ehkä vaikeinta on huomioda erilaiset lapset ja se, että ei oo aikaa, siis siihen, että vois tehdä enemmän tai ja haluais tehdä enemmän, mutta miten.

(Teija, luokanopettaja)

Opettajan kiirekokemukset ovat tavallisia ja jokapäiväisiä. Opettajat puhuvat ajasta ja sen puutteesta usein kiirekokemuksina. Aika nähdään usein aikaresurssin puutteena. (Ks. Sahlberg 1998; Willman 2001; Savonmäki 2007, 104;

Collinson & Cook 2007, 119). Seuraava Kallen kiiretarina valottaa opettajan kokemaa kiireistä koulupäivää Kirkonkylän koulussa.

”Kun mä tulin aamulla kotoa tänne koululle, niin mulla oli suunniteltu tää pullanpaistojuuttu, sitten tuli, että mun pitäs mennäkin sivistystoimenjohtajan ja rehtorin kanssa opetussuunnitelmapalaveriin kymmeneltä. No, sitten järjestää omaa luokkaa, että siellä homma jatkuu. Me oltiin sovittu erikoinen juttu, pullanpaisto, jossa muutenkin oli valmiiksi kaikki häiriön merkit, pelkäsin, että kaikki menee sekasin.

Kun mä tulin sieltä palaverista takaisin, niin mulla oli pallo hukassa siitä, mitä ne tähän asti oli tehneet. Vaikka sä suunnittelet jotain, niin aina tulee näitä yhtäkkisiä tilanteita. Koulumaailmassa tapahtuu koko ajan. Niin ne suunnitelmat menee uusiksi monesti kuitenkin koko ajan. Se on niin kuin jatkuvaa, tai musta tuntuu siltä, se on jatkuvan epätäydellisyyden sietämistä. Se suunnitelmallisuus auttaa sua, enemmänkin niin päin, että se auttaa sua sietämään sitä epätäydellisyyttä, että sulla on aina tukilankoja, tietyllä tavalla, mistä sä sitten haet sitä suunnitelmallisuutta. Sulla on niitä asioita, että sä voit mennä ja tukeutua.

Kyllä se on se kiire, ajan puute, että se aina menee hyvin myöhälle, että se jatkuva kiire, mikä estää oikein täsmällistä suunnitelmallisuutta.

Samana päivänä oli vielä retki. Meillähän on kaksoistunti liikunnassa, niin kaksoistunneilla tehtiin pieni metsäretki, makkaranpaistoretki. Niitä on tässä pitkin viikkoa, kaikki on valmista sitä varten.

Kyllä sitä pitää olla, juuri niin kuin tämäkin päivä mikä tässäkin on ollut. Tästä olis voinut tulla täys katastrofi tästä päivästä, mutta kun kaikilla niillä opettajilla ja avustajilla, joittenka kanssa tänäkin päivänä oon ollut tekemisissä, on kykyä ja halua joustaa niissä asioissa. Eikä tuijoteta liikaa siihen, että mä joudun tekemään nyt näin paljon tänä päivänä.

Sitten on monta asiaa, juuri tässä luokassa, kun itellä niitä avun tarvitsijoita on monenlaisia. niin sä et pysty repeämään niin moneen erilaiseen yhtäaikaiseen ongelmaan. Sun täytyy sanoa siinä, että nyt me mennään ensin tämä asia. Teidän täytyy pikku hetki odottaa.

Täällä menee niin, että jos on hankalaa, voi sitten keskustella. Tähän asti se on toiminut työkavereiden kanssa. On puitu ja purettu niitä asioita, mutta esimerkiksi tämä viikko, kun tää on tämmönen viikko ollut, niin ei oo aikaa työkavereiden kanssa keskustella.

(Kiirepäivän olen konstruoinut Kallen haastattelusta)

Opettajan työlle tunnusomaiset arvaamattomuus ja yllätyksellisyys ovat yhteydessä kiireeseen. Kallen työaamu on alkanut muutoksilla työtehtävissä. Pullanpaisto oppilaiden kanssa poikkeaa tavanomaisesta lukujärjestyksen mukaisesta oppitunnin sisällöstä. Samanaikaisesti päivään liittyy toinen poikkeama, kun opettaja osallistuu opetussuunnitelmapalaveriin. Kun Kalle tulee palaverista takaisin luokkaan, on vaikea päästä kiinni opetukseen, *on pallo hukassa*.

Opettajan suunnitelmat kariutuvat, kun opetussuunnitelmapalaveri järjestetään yllättäen. Hänellä ei ole ollut riittävästi aikaa keskustella opettajatovereiden kanssa.

Kallen tarinasta voi erottaa kiirekokemuksen eri ulottuvuuksia. Kiire ilmenee erilaisena eri asiayhteyksissä. Erotan tarinasta Kallen kiirekokemuksen synnyn eri tekijöitä:

- työn monikerroksisuus/monikontekstisuus
- työn organisointi
- kiire tunteena
- työn ennakoimattomuus/poikkeamat
- yhteistyö ja aika.

Kallen esille tuoman opettajan työn ennakoimattomuuteen havaitsi myös Willman (2000, 181). Työn hektisyys linkittyy vähäiseen yhteistoimintaan, ja näissä tilanteissa opettajat turvautuvat vanhoihin toimintatapoihin uuden kehittelyn sijaan.

Kiire voi ilmetä opettajan jatkuvana aktiivisena toimintana, hän suorittaa samanaikaisesti useita eri tehtäviä ja kiire on nähtävissä ulospäin toimeliaisuutena ja koko koulupäivän ajan jatkuvana toimintana. Kiire oppitunnilla näyttää syntyvän lukemattomien eri työtehtävien suorittamisesta samanaikaisesti. Kiirekokemus voi liittyä myös ajankäytön organisoinnin vaikeuteen. Opettajat kokevat koulupäivän aikana työn hektiseksi, *on koko ajan kiinni*.

Kallen kiirekokemuksen jakaa Sirkka, erityisopettaja, jonka ryhmässä on eri-ikäisiä ja yksilöllisin tavoittein opiskelevia oppilaita. Seuraavassa Sirkkan kiirekokemuksessa kiireen synnyn alkuperä juontaa koulun erityisopetusjärjestelyihin.

S: Kun mä mietin tilannetta, että on sellanen tunti, että mulla on mukautettua matikkaa, samalla mukautettu äidinkieli ja yleisopetuksen äidinkieli. Niin eihän, kerta kaikkiaan se ei voi käytännössä olla toimivaa. Kyllähän mä hypin siinä kun kumipallo toiselta puolelta toiselle puolelle. Ja kauhea riittämättömyyden tunne, mä en kellekään kerkeä sanoa mitään, joku Tapani tarttis, että mä oon siinä sen vieressä koko ajan sillä tunnilla. Joku Paavo jää yksin tekemään, kun on rauhallinen ja sopuisa. No tää on ehkä sitä, ettei itte osaa vielä tätä hommaa järjestää niin hyvin, mutta voisko se homma joissain kohdin toimia toisinkin. Opettajalla on kiire ja se tunne, että ei tää homma onnistu näin, niin täytyyhän sen vaikuttaa lapsiinkin. Eihän se oo rauhallinen tilanne. Yks ihminen yrittää kaikkia erilaisia yhtä aikaa. Niin voidaanko siinä sitten puhua laadukkaasta oppimistuloksista.
(Sirkka, erityisopettaja)

Tässä esimerkissä opettajan kiire kumpuaa oppilaiden yksilöllisistä ohjelmista oppitunnin aikana. Koska oppilailla on henkilökohtaiset tavoitteet ja tehtävät, niin oppiminenkin on organisoitu yksilöllisesti. Tällöin opettaja pyrkii ohjaamaan viittäkin eri ohjelmaa samalla oppitunnilla erityisluokassa. Hän ohjaa eri oppiaineita, erilaisin välinein, ja jokaisella oppilailla on eri materiaalit. Sirkka kyseenalaistaa tämän pienluokan oppimisen ohjaamisen käytännön, *voisko se homma jossain kohdin toimia toisinkin*. Tulkintani mukaan Sirkka viittaa erityisluokan opetusjärjestelyjen organisoimiseen toisin. Ratkaisuna kiireestä selviytymiseen voivat olla myös opetuksen organisatoriset kysymykset.

Onko kiireen alkuperä yksilöllinen vai yhteisöllinen? Niemelä (2006) osoitti, että kiirettä on tutkittu suurelta osin yksilöulottuvuuden näkökulmasta. Aika ja ajankäyttö liittyvät hänen mukaansa yhteisölliseen toimintaan ja kiire rakentuu tässä kokonaisuudessa. Kirkonkylän koulun opettajat puhuvat itse kiireen tunteesta enemmän kuin kiireestä selviytymisen strategioistaan tai kiireen synnyn alkuperästä. Tulkitsen Kallen, Sirkkan ja muiden opettajien aikapuhetta siten, että kiireen synnyn lähtökohdat ovat samanaikaisesti sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä. Heidän puheestaan voi erottaa seuraavia kiireestä selviytymisen keinoja:

- kouluyhteisön jäsenten joustaminen
- työn priorisointi oppitunnilla

- kollegojen kanssa kokemusten jakaminen
- työn organisointi uudelleen
- työn rajaaminen
- oppilaiden keskinäinen tuki.

Yhteiselle pohdinnalle ja tunteitten läpikäymiselle ei aina näytä olevan koulussa riittävästi aikaa, vaikka koulun ilmapiiri suosisikin jakamisen kulttuuria. Opettaja huolineen ja iloineen jää helposti yksin. Laine kuvaa seuraavassa koulun ajan olemusta:

”Ajan pakot koskettavat sekä kiireistä opettajaa että oppilasta. Sosiaalinen tila pakotetaan lineaarisen ajan muodostamaan aikakapseliin, joka lukkiutuu osapuolten väliseksi riippuvuussuhteiden verkostoksi. Yhteinen aika muodostuu ajan pakon työstämiseksi, pakollisen hetken viettämiseksi. Kollektiivinen aikatyö kutoutuu yhteen opettajan pyrkimyksessä pitää aika-tilajärjestelmää yllä ja oppilaiden keskittyessä jaksamaan vielä tämän tunnin.” (Laine 2000, 41)

Kuvaus piirtää varsin karun kuvan koulun ajasta. Koulun ajan pakollisuus ei alakoulussa ilmene yhtä viiltävästi kuin Laineen yläkoulukontekstissa tehdyssä tutkimuksessa. Oppilaiden innokkus monissa oppimistilanteissa lieventää ajan pakkoa.

Pysähtymisen ja jakamisen paikkana toimii kello kahdentoista välitunti, jolloin kaikki pyrkivät kokoontumaan opettajanhuoneeseen ”kahville”. Tämä välitunti toimii pysähtymisen hetkenä kiireisen koulupäivän sisällä. Välitunti-kiireestä opettajat eivät haastattelussa puhu. Opettajat pitivät välituntikiireettä luonnollisena. Välituntia ei pidetty vapaa-aikana tai taukona.

Oppilaiden keskinäinen tuki oppituntikiireen ratkaisuna toimii pedagogisena ratkaisuna kiireeseen. Edellä esitetty Irman käyttämä istumajärjestys tai yhdysluokan epävirallinen oppilaiden keskinäinen apu antavat viitteitä siitä, miten luokkatyöskentelyä kehittämällä voidaan oppituntikiirettä vähentää.

Oma havaintoni kiireestä selviytymisen yhtenä strategiana koulussa on ”varastettu aika” (ks. Savonmäki 2007). Tarkkaan aikataulutetusta työpäivästä varastetaan tuntien alusta aikaa yhteistyöhön, jolle ei ole muutoin työvii-kolla riittävästi aikaa. Työn muuttuvat tilanteet pakottavat opettajat tämän varastetun ajan käyttämiseen. Pikaisissa kohtaamisissa ratkaistaan työn organisoinnin kysymyksiä ikään kuin ohimennen. Ennakoiva suunnittelu ei yksinään toimi ratkaisuna opettajien kiireeseen.

Opetussuunnitelman ja oppikirjan ”läpikäymisen” paine. Oppimistavoitteista jäljessä oleminen näyttää kuuluvan koulun arkipäivään. Opettajat ja oppilaat ikään kuin pyrkivät suorittamaan urakan, joka heille on annettu ja jonka tulisi täytyä kesälomaan mennessä.

No, matikassa ainakin tuntuu, että siinä pitäis ainakin aika nopeasti edetä ainakin jos edetään kirjantekijän ajattelemaa vauhtia, yleensä tullaan hitaammin, että keväällä tulee viimeinen jakso yleensä vähän heikommin käytyä, kunhan kevääseen mennessä ollaan suunnilleen valmiita, suurimman osan asioista pitäisi kaikkien oppia.(...) tavallaan ne asiat, kun meillä on vielä koko Pohjoismaihin tutustuminen ympärsä niin kyllä isosta asiakokonaisuudesta jotain täytyy ehtiä ennen kun kesä koittaa. (Katja, luokanopettaja)

Urakka on määritelty opetussuunnitelmassa, ja sen käytännön sovellus on oppikirja. Monet opettajat pitävät oppikirjaa ohjenuoranaan.

Sitä huokaa, menee oppikirjojen mukaan. Jos materiaalia on liikaa, niin poimii tärkeimmät. Tässä vaiheessa tukeutuu opettajanoppaisiin ja kirjoihin, ei uskalla tehdä ratkaisuja. Yrittää ehtiä ainakin sen, mitä pitäis. Jos sitä on ylipaljon, niin rauhassa vaan karsii vähän enemmän (...) kysyy opettajanhuoneessa, missä te ootte menossa, ollaanko me paljo jäljessä. Ainakin matikassa kauhea tahti, että pitäis aukeama per tunti ehtiä. Sitte joku uskonto ja ympäristötieto, jotkut aiheet voi mennä nopeammin. (Henna, luokanopettaja)

Henna pyrkii karsimaan oppikirjojen materiaalia, mutta hän epäröi tehdä ratkaisuja. Matematiikan tahdin määrää oppikirja, *aukeama per tunti*.

Suomessa on tarkasteltu PISA-tutkimuksen yhteydessä (Väljærvi 2007) oppilaiden viikoittaista kokonaistyöaika, kotitehtäviin ja oppitunteihin käytettyä aikaa ja sen yhteyttä oppimistuloksiin. Suomessa tämän tutkimuksen mukaan saadaan hyviä oppimistuloksia opiskeluun käytettyyn aikaan nähden. Tutkimustulos herättää kysymyksen, käytetäänkö suomalaisessa koulussa aika tehokkaasti akateemiseen oppimiseen ja jäävätkö kasvatukselliset tavoitteet kouluopetuksessa jo ajankäytöllisestikin paitsioon. Tämä tutkimus osoittaa, että kiireessä on pikemminkin kysymys oppikirjan aineksen läpikäymisestä kuin oppimisesta ja opetussuunnitelman sisällöstä.

Luokan aikuisten yhteistoiminta ja aika. Yhteistoiminnan vähäisyys nähdään koulussa pääasiassa aikaresurssin puutteena. Tätä kuvaavat seuraavat lausumat.

Monet tänne tulleet uudetkin opettajat on kokenu puutteeks sen yhteistyöajan tai sen, että sitä aikaa ei ole.
(Marianne, erityisopettaja)

MM: Tosta luokanopettajien kanssa yhteistyöstä. Milloin te teette yhteistyötä ja suunnittelette?

T: No, siinä se. Mutta aina on kaikilla kiire. Välitunnilla. Se on oikeestaan se. Mutta kyllä joskus soitellaan.
(Tuija, erityisopettaja)

Naukkarinen (2005, 69–71) havaitsi, että opettajien yhteissuunnittelun vähäisyys on sidoksissa opettajien nykyisiin työaikajärjestelyihin. Hän kysyy, voisiko opettajien kokonaistyöaika olla ratkaisu opettajien suunnitteluajan puuttumisen kysymykseen. Myös Kirkonkylän koulun rehtori näkee yhdeksi yhteistoiminnan ajan puutteeksi opettajien työajan. Ajan puute ei ole kuitenkaan ainoa yhteistoimintaa estävä seikka, vaan kyse on myös valinnoista ja työn organisoinnista.

R: Että ois joku kiinteä palaveriaika heillä siellä [erityisluokassa], et avustajat ja opettajat, et se on se. Siellä on niitä silloin tällön pidetty, mutta että, kyl se on tommonen [huokaa] tommonen ikuisuuskyse, kun tää opettajien työaikakysymys, joka siinä. Että kun avustajalla on vielä työaika, niin opettajalla ei enää ookkaan. (...) enemmänkin se on se este [yhteissuunnittelulle], että jos opettajalla loppuu tunnit kahdelta tai kolmelta, että hän jäis vielä tunniks sitten säännöllisesti tavallaan sitten tekemään.
MM: Onko puutetta yhteisestä ajasta?

R: Kyllä se yks semmonen tekijä on, mutta se on, mun mielestä se on tietyllä tavalla myöskin sellanen valintakysymys ja organisaa-tiokysymys, tai organisointikysymys, että valitaan, että mitä me nyt halutaan, mikä on meille aidosti tärkeintä.
(rehtori)

Tiistaiaamuisin Kirkonkylän koulussa pidetään opettajien yhteistyöaika (YT-aika), jolloin oppilailta koulu alkaa myöhemmin ja opettajat tulevat kouluun tuntia aiemmin. Havaintoni eräästä aamupalaverista osoittaa, että palaveriaika täyttyy informaatiotyypisistä sisällöstä. Kaikkien yhteinen aika ei toimi luokkien aikuisten pedagogisen suunnittelun foorumina.

Erityisluokanopettajat ovat pyrkineet yhteisten palaverien järjestämiseen, mutta tulokset ovat vaihdelleet.

S: Yks sellanen palaveri on ollu, joka me saatiin sitten pidettyä, että ihan kaikki avustajat on ollu siinä samassa ja puhuttiin siitä, että vois ottaa niin, että tunti viikossa ois sellasta [yhteissuunnittelua], mutta ei nyt vielä ainakaan toistaiseksi oo saatu järjestettyä tai ei no mistä lie johtunut että ei oo.
(Sirkka, erityisopettaja)

Luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyöajasta Sirkka toteaa:

S: Sehän [yhteisopetus] on hirveen luonteva tapa mun mielestä kuitenkin tehdä yhteistyötä. Vai tullaanko tässä tähän kiirekysymykseen, että luokanopettaja ei uskalla irtautua siitä omasta, lukujärjestyksestään ja omasta ja kiirerytmistään.
(Sirkka, erityisopettaja)

Oppitunnit sitovat opettajat oppilaiden kanssa työskentelyyn. Usein myös välitunnit täyttyvät oppilaiden asioista, valvunnoista, puheluista, siirtymistä, opetusvälineiden hakemisesta sekä erilaisista pikapalavereista. Välitunnista muodostuu koulussa eräänlaista tihentynyttä aikaa. Päivä rakentuu ajallisesti varsin tiukaksi, ja opettajalla ei jää riittävästi aikaa yhteistyöhön, suunnitteluun tai kollegojen kanssa keskusteluihin.

Tätä välitunnin mahdollisuutta yhteistyöaikana kuvaa luokanopettaja Irma:

MM: Kun sä aattelet sitä yhteistyötä, niin miten sitä vois parantaa?

I: Se vois se purkukin olla ihan mukava [avustajan kanssa], niin kun vaikka heti sen tunnin jälkeen, mutta siinäkin on kuljetusoppilaita ja niitä pitää lähteä viemään ja sitten on erityisoppilailta välipalaa ja pukemista että näin. Ettei se käytännössä ihan mahdoton tehtävä ja sitten mulla alkaa taas liikuntatunti ja mun pitää lähteä hakeen suksia. Jonkun näköstä aikaa, eikä sen tarttis olla joka tunti. Kerran kuukaudessa varsinkin ehkä siihen alkuun ennen kuin tulee uusia oppilaita, tässä on jo melkein mennyt vuosi ja kyllä tässä on selvinnytkin paljon matkan varrella, mutta niin ehkä välttyttäisiin monelta ja pystyttäisiin ottamaan paremmin huomioon.
(Irma, luokanopettaja)

Irma toivoisi tilanteitten purkamista avustajan kanssa tunnin jälkeen, mutta koulun systeeminen todellisuus aikatauluineen estää tämän toiveen. Luokkahuoneen tapahtumat kietoutuvat luokan aikuisten yhteistoiminnan mahdollisuuteen oppituntien ulkopuolisena aikana. Irman mukaan parempi yhteistointi auttaisi ottamaan oppilaat paremmin huomioon ja *ehkä välttyttäisiin monelta*.

Willman (2001) puhuu kiirerepertuaarista, jolla opettajat selittävät yhteistyön vähäisyyttä, siinä ilmeneviä ongelmia sekä muita työssään kohtaamiaan ongelmia.

6.1.5 Oppilaan pirstoutunut aika

Janne on 5.-luokkalainen, joka käy koulua oman henkilökohtaisen opetussuunnitelmansa (HOJKS) mukaan. Hänen opetusjärjestelynsä on suunniteltu siten, että osa koulupäivästä on erityisluokassa ja osa integroituneena yleisopetuksen ryhmään ns. kotiluokkaan. Lisäksi erityisopettaja pitää hänelle yksilöopetus-tunnin. Yksilölliset opetusjärjestelyt tekevät Jannen ajankäytön pirstaleiseksi.

Jannen siirtymiset vievät osan välituntiajasta. Jannen tulee myös oppia huolehtimaan tavaroistaan. Olla oikeassa paikassa oikeaan aikaan on Jannelle koulussa haasteellinen tehtävä, mutta hän on oppinut suoriutumaan siitä. Hänellä on lukujärjestys (taulukko 5) teipattuna pulpetin sisäkanteen, ja siitä hän tarkistaa, minne tulee seuraavalle tunnille mennä. Janne opiskelee kouluviikon aikana yhteensä 26 oppituntia, joista 14 yleisopetuksen 5. luokassa. Näillä tunneilla häntä opettaa kolme eri luokanopettajaa, koska luokanopettajat eivät opeta kaikkia oman luokkansa tunteja.

TAULUKKO 5 Jannen lukujärjestys

Ma	Ti	Ke	To	Pe
musiikki 5.lk. musiikkiluokka	äidinkieli erit.lk.		matematiikka erit. lk.	englanti erit.lk.
historia 5.lk.	kuvaamataito 5.lk.	matematiikka avustajan kanssa eri tilassa	ympäristötieto 5.lk.	matematiikka avustajan kanssa
ympäristötieto 5.lk.	uskonto erillinen tila 2 oppilasta	äidinkieli erit.lk.	uskonto erit.lk.	äidinkieli erit.lk. tarinatunti
äidinkieli erit.lk., 2 oppilasta	matematiikka 5.lk.	englanti erit.lk.	historia 5.lk.	kuvaamataito 5.lk.
liikunta 5.lk. liikuntasali tai muu liikunta- paikka	liikunta 5.lk. liikuntasali tai muu liikunta- paikka	käsityö 5.lk. teknisen työn luokka	fysiikka/kemia 5.lk.	
liikunta 5.lk.		käsityö 5.lk.	musiikki 5.lk.	

Jannen opiskeluryhmät vaihtelevat suuresti. Hänen oppimistaan ohjaavat kouluviikon aikana kuusi aikuista, kolme luokanopettajaa, kaksi eri erityisopettajaa ja avustaja. Hän opiskelee kahdeksassa kokoonpanoltaan erilaisessa ryhmässä. Vaikka erityisluokan tunteja on 12, näillä tunneilla oppilaiden kokoonpano on usein erilainen, koska kaikki oppilaat integroituvat eri tunneille luokkasteittain. Näin Jannen kouluviikosta muodostuu varsin pirstaleinen niin ryhmien, tilojen kuin aikuistenkin osalta.

Taulukko 6 näyttää yhdentoista oppilaan viikon eri opetusryhmien määrän ja pääasiallisen oppimisen ohjaajan. Oppilaille on tehty erityisen tuen päätös, ja heille on laadittu HOJKS. Osa oppilaista kuuluu pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Ohjaavia aikuisia on useita. Esimerkiksi erityisluokanopettajat ryhmittelevät joustavasti ryhmiä tason mukaan, jolloin erityisopettajana voi viikon aikana olla kaksi eri henkilöä. Olen tulkinut avustajan ohjaamaksi oppitunniksi oppitunnin, jolloin oppilaan pääasiallinen opettaja on avustaja erillisessä tilassa tai samassa tilassa siten, että opettaja ei puutu oppimistilanteeseen. Ryhmien lukumäärään sisältyy erityisopettajan ja avustajan ohjaama yksilötunti.

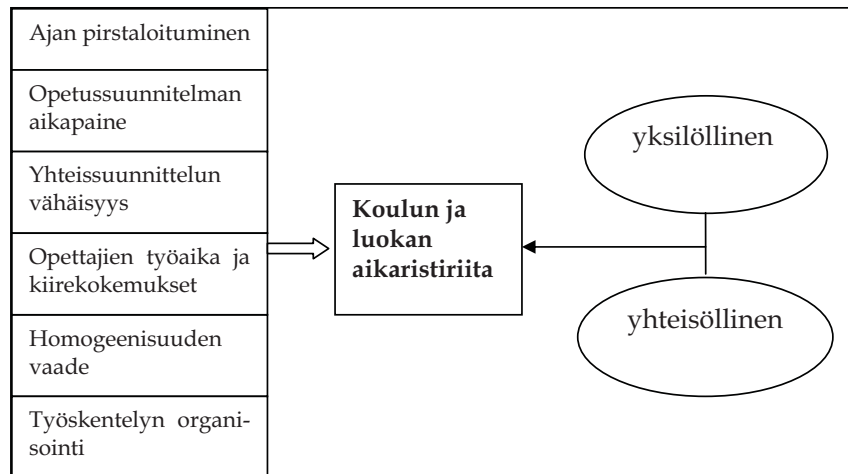
TAULUKKO 6 Erityisluokkien oppilaiden oppimisen ohjaajat ja ryhmät

oppituntien ja eri ryhmien määrät	avustaja tuntia/ryhmät	erityisluokanop. tuntia/ryhmät	luokanopettajat tuntia/ryhmät	yhteensä tuntia/ryhmät
oppilas				
Anneli	10/3	8/4	6/2	24/9
Riikka	14/2	8/3	2/2	24/7
Henna	12/4	7/5	5/2	24/12
Valtteri	4/3	10/3	12/2	26/8
Santeri	7/3	9/5	7/2	23/10
Matti	9/3	8/5	7/3	24/11
Juuso	12/3	8/5	4/2	24/10
Jenna	2/2	7/3	18/3	27/8
Sami	10/3	8/5	4/2	22/10
Tuomas	10/3	8/5	6/2	24/10
Essi	11/4	8/5	7/3	26/12
Janne	5/3	7/3	11/2	23/8

Taulukot 5 ja 6 osoittavat, että erityisluokan oppilaan kouluviikko saattaa muodostua varsin sirpalemaiseksi luokassa, jossa toteutetaan joustavan pienryhmän mallia. Oppilas opiskelee useammanlaisissa eri ryhmissä ja useampien aikuisten ohjaamina kuin muut oppilaat. Hänen opiskeluryhmänsä ja fyysinen oppimisympäristönsä vaihtuu päivän aikana usein. Tämä saattaa kuormittaa osaa oppilaista. Oman paikan löytäminen koulussa vaikeutuu, ja hajanaisuus saattaa leimata koko oppilaan kouluviikkoa. Matin kouluviikko koostuu yhdeksästä avustajan ohjaamasta tunnista kolmessa erilaisessa ryhmässä, kahdeksasta erityisluokanopettajan ohjaamasta tunnista viidenlaisessa ryhmässä ja kahden eri luokanopettajan ohjaamista tunneista taito- ja taideaineissa. Toisaalta oppilaat osaavat varsin itsenäisesti kulkea lukujärjestyksen osoittamaan uuteen ryhmään. Lukutaidottomille oppilaille lukujärjestys on merkitty kuvin ja/ tai värikoodein. Osa oppilaista siirtyy integraatiotunneille avustajan saattamana. Usein avustaja myös osallistuu oppilaan kanssa integraatiotunneille. En havainnut oppilaiden vaikeutta siirtyä uusiin ryhmiin, vaan siirtymät onnistuivat hyvin. Pulmaksi joidenkin oppilaiden kohdalla syntyi ryhmään kuulumattomuus tai oppilaan

halu kuulua kiinteästi kotiluokkaansa. Kuuluminen ja ryhmän jäsenyys oli selkeämmin järjestelmän sujuvuutta häiritsevä tekijä kuin tekninen siirtyminen opiskelemaan eri tiloihin ja ryhmiin. Janne ei voi kokea ryhmään kuulumisen tunnetta. Tämä on joustavan pienryhmän oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta häiritsevä tekijä.

Alla olevissa kuviossa tiivistän koulun ja luokan aikaristiriidan muotoutumisen ulottuvuuksia.



KUVIO 19 Koulun ja luokan aikaristiriidan ulottuvuudet

Koulun aikajärjestelyt eivät välttämättä ole sopuissa yksilön tarpeiden tai kouluyhteisön yhteistoiminnan vaatimusten kanssa. Tästä kohtamattomuudesta kehkeytyy koko koulun, mutta myös luokkatasolle heijastuva aikaristiriita. Aikaristiriita on jokapäiväinen ja arkinen ilmiö, joka kytkeytyy monin tavoin koulun arkityöhön.

6.2 Tilan merkitys osallistumiselle

Kirkonkylän koulun arkkitehtuuria voi luonnehtia perinteiseksi suomalaiseksi 1970-luvun kouluarkkitehtuuriksi. Koulurakennuksen tunnistaa ympäristösään kouluksi. Rakennus sijoittuu yhteen tasoon, luokkahuoneet käytävän varrelle. Sisääntulo-ovia on kolme, joten ruuhkilta vältytään ulos ja sisään koulurakennukseen siirryttäessä. Yleisilme koulussa on viihtyisä ja siisti. Aulaan ja luokkiin on sijoitettu viherkasveja ja oppilaiden töitä. Koulu on remontissa saanut uutta ilmettä, uusia tiloja ja tiloja on järjestelty uudelleen. Opettajat ovat päässeet remontin suunnitteluvaiheessa vaikuttamaan tiloihin ja väreihin. Luokkahuoneiden lisäksi oppilaat voivat työskennellä yhdistetyssä kirjastotietokonetilassa, terapialuokassa, erityisluokan pikkukeittiössä, koulun käytävälle sijoitetun työpöydän ympärillä ja rentoutumishuoneessa. Erilaiset tilat

lähellä kotiluokkaa mahdollistavat oppilaiden jakamisen opiskelemaan pienryhmiin esimerkiksi avustajien ohjauksessa. Lisäksi laaja-alaisen erityisopettajan luokka on osan viikosta tyhjillään.

Oppimisympäristön fyysinen esteettömyys on ollut koulurakennuksen remontin yksi pääperiaate. Koska koulussa opiskelee myös liikuntarajoitteisia oppilaita, on tilaratkaisuissa pyritty takaamaan mahdollisimman esteetön liikuminen kaikille. Oppilaiden erityistarpeet on huomioitu rakentamalla koulurakennukseen erillinen erityisopetuksen siipi.

Luokanopettajilla on omat nimetyt luokkansa, englannin opetukseen on varattu yksi luokkahuone ja laaja-alaiselle erityisopettajalle yksi. Kaksi erityisluokkaa on sijoitettu erityisopetuksen siipeen. Luokat toimivat pääsääntöisesti yksi luokka – yksi opettaja-mallin mukaisesti. Erityisluokassa on pääsääntöisesti useampia aikuisia, ja opettajat vaihtavat luokkia joustavasti. Yleisopetuksen luokissa työskentelee joko opettaja yksin tai yhdessä avustajan tai avustajien kanssa.

Näiden yksittäisille opettajille nimettyjen luokkatilojen lisäksi koulussa on yhteisiä tiloja, kuten koulun piha, ruokala, liikuntasali ja kirjasto-tietokoneluokka. Opettajanhuone toimii yhdistettynä tauko- ja työtilana sekä opettajille että avustajille. Opettajanhuoneen ovi on useimmiten auki, ja oppilaat tulevat varsin luontevasti toimittamaan asioitaan opettajien kanssa välituntien aikana.

Tarkastelen seuraavassa koulua pedagogisena tilana ja tämän pedagogisen tilan tarjoamia mahdollisuuksia kaikkien oppilaiden osallistumiseen.

6.2.1 Luokkahuone oppimisympäristönä ja pedagogisena tilana

Kirkonkylän koulussa oppilaat, opettajat sekä avustajat viettävät eniten aikaa luokkahuoneissa. Omaksi koettu luokkatila on tärkeä sekä opettajille että oppilaille. Luokkahuoneen etuosaan on useimmiten sijoitettu opettajan työpöytä, pulpetit on asetettu riveittäin ja oppilaiden katse kohti opettajan työpöytää. Liitutaulu, piirtoheitin ja televisio sijaitsevat päätyseinällä opettajapöydän takana. Luokkahuoneisiin ja luokkien ulkopuolelle on ripustettu oppilaiden kuvataiteen, käsityön ja ryhmätöiden tuotoksia. Erityisesti alkuopetuksen luokkahuoneissa oppilaiden askartelut täyttävät seinät, pöydät ja ikkunat.

Tilan järjestelyt tekevät näkyväksi opettajakeskeisyyden tai oppijalähtöisyyden luokan toiminnassa. Kirkonkylän koulussa vallitseva luokkahuonejärjestys ilmentää opetuksen opettajakeskeisyyttä. Kohn (1998, 277–280) esittelee koulu- ja luokkaympäristön oppijalähtöisyyden osatekijöitä. Tarkastelen Kirkonkylän koulun oppijalähtöisyyden ilmenemistä näiden osatekijöiden avulla. Kirkonkylän koulussa luokkien kalustus ei yleensä tue oppijalähtöisyyttä, oppijalähtöisyys sen sijaan näkyy luokan seinille ja käytäville asetetuissa oppilaiden töissä, joiden samankaltaisuus ei aina kuitenkaan kerro oppilaiden omien valintojen mahdollisuuksista.



KUVA 3 Muunneltavia työpisteitä ja askartelut ikkunassa

Erityisopetuksen siivessä sijaitsevassa tilassa on joustavaa ryhmittelyä suosivia kalusteita. Askartelut ilmentävät lopputuloksen korostamista, koska ne näyttävät hyvin samanlaisilta.

Oppijälähtöisessä mallissa opettajan paikka on useimmiten luokassa oppilaiden joukossa eikä opettajakeskeisen opetustyylin mukaisesti keskellä edessä. Tämä kriteeri vaihtelee luokissa opettajakohtaisesti. Koulussa ovat molemmat mallit vaihtelevasti käytössä. Jotkut opettajat kuitenkin toimivat luokissaan oppijälähtöisemmin kuin toiset. Pääsääntöisesti opettajat puhuvat oppilaille kunnioittavasti ja lämpimästi.

TAULUKKO 7 Oppijälähtöisyyden osatekijöitä Kohnia (1998) mukaillen, ks. myös Naukkarinen (2005, 90)

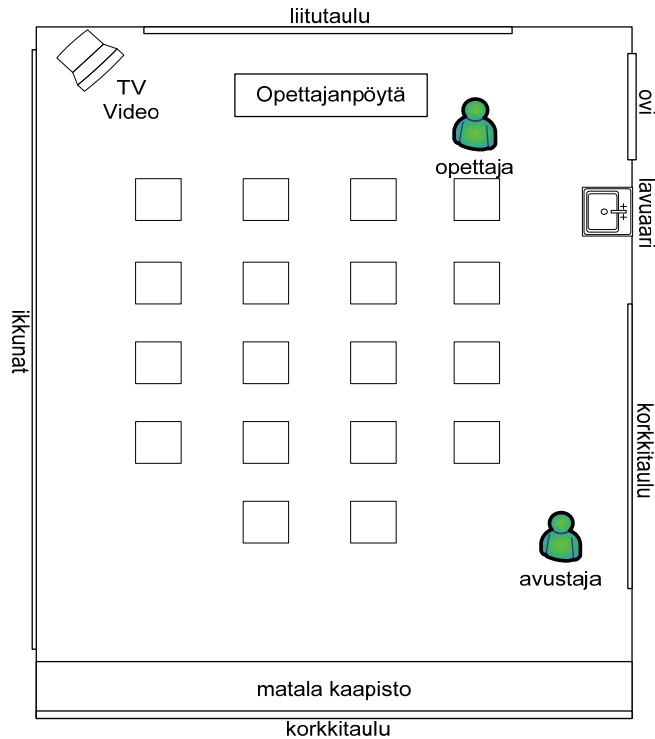
Luokkahuoneen ominaispiirre	Hyviä merkkejä	Mahdollisia huolenaiheita
Kalustus	-tuolit sijoitettu pöytien ympärille vuorovaikutuksen helpottamiseksi -mukavat työskentelyalueet	-rivissä olevat pulpetit tai kaikki tuolit osoittavat eteenpäin

(jatkuu)

TAULUKKO 7 (jatkuu)

Seinät	-oppilaiden töitä seinillä -oppilaiden yhteistoiminnan jälki näkyy	-paljaat seinät koristeltu kaupallisilla julisteilla -luettelo huonon käyttämisen seurauksista -luettelo aikuisten laatimia sääntöjä -oppilaiden arvojärjestystä osoittavat listat -näytteillä olevat oppilaiden työt ovat: a) epäilyttävän virheettömiä b) kaikki melkein samanlaisia
Äänet	-usein hälyä, joka liittyy toimintaan ja ajatustenvaihtoon	-usein hiljaista, opettajan ääni kuuluu kovimmin ja useimmin
Opettajan paikka	-usein työskentelee oppilaiden kanssa	-yleensä keskellä luokan edessä
Opettajan ääni	-kunnioittava, aito, lämmin	-hallitseva ja käskevä -alentuva tai imelä
Opettajan suhtautuminen vierailijoihin	-vierailija toivotetaan tervetulleiksi	-oppilaat eivät reagoi tai toivovat päästä tekemästä sitä, mitä oli tarkoitus tehdä
Tehtävät	-samanaikaisesti erilaista toimintaa	-kaikki oppilaat tekevät samanlaista tehtävää
Luokassa käytävät keskustelut	-oppilaat puhuvat usein toisilleen -oppilaat tekevät usein kysymyksiä	-opettaja ohjaa kaikkea keskustelua tai on siinä mukana, oppilaat odottavat, että heiltä kysytään -korostetaan tosiasioita ja oikeita vastauksia
Kouluympäristö	-kutsuva ilmapiiri -WC:t siistit ja hyvässä kunnossa -käytävillä oppilaiden töitä -henkilöstön viihtyisät tilat	-kolkko, laitosmainen tunnelma

Kirkonkylän koulun ympäristö on siisti ja viihtyisä. Luokissa käytäviä keskusteluja ohjaa pääosin opettaja, ja oppilaat odottavat, että heiltä kysytään. Keskustelukuluttuurissa korostetaan tosiasioita ja oikeita vastauksia. Oppilaiden keskinäinen kommunikointi luokissa vaihtelee suuresti opettajakohtaisesti. Pääosin luokissa oppilaat tekevät samoja tehtäviä, mutta joissakin luokissa opetusta eriytetään enemmän kuin toisissa. Opettajat ohjaavat paljon oppilaita henkilökohtaisesti. Oppijälähtöisyys toteutuu kouluympäristössä eri tekijöiden kohdalla eri tavoin ja opettajakohtaisesti vaihdellen.



KUVIO 19 Mariannen luokan perinteinen luokkahuonejärjestys

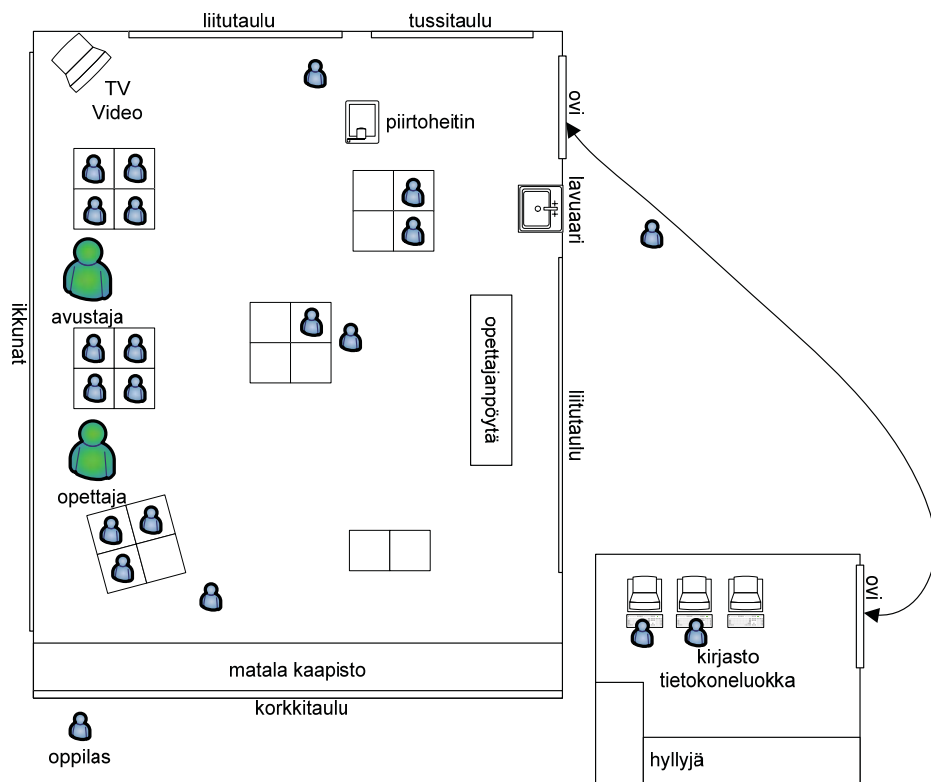
Erään havaintopäivän aikana kiersin luokkia ja havaitsin, että luokat oli järjestetty tämän perinteisen mallin mukaisesti yhtä luokkaa lukuun ottamatta. Toisaalta saman koulupäivän aikana pulpetteja siirrettiin tilannekohtaisesti luokan seinustoille, jos tarvittiin tilaa johonkin toimintaan. Parityöskentelyn ajaksi parit siirsivät pulpetit vierekkäin, ja ryhmätyön ajaksi pulpeteista muodostettiin usein neljän pulpetin ryhmiä. Kuitenkin pysyvä malli luokissa oli perinteinen rivimalli, vaikkakin muuntelua esiintyi eri luokissa eriasteisesti. Sarasonin (1996) mukaan perinteiset opetusjärjestelyt ”yksi luokka – yksi opettaja” sekä luokan kalusto ja sen sijoittelu kuvastavat vähäistä osallistumisastetta (ks. myös Shachar & Sharan 2002).

Opettajan opetusmenetelmällisillä valinnoilla on tärkeä merkitys luokkahuoneen tilankäyttöön, samoin kuin tilankäyttö ja kalustuksen sijoittelu kuvastavat vallitsevia opetusmenetelmiä. Shachar ja Sharan (2002, 331–332) ovat havainneet, että suorassa luokkaopetuksessa opetuksen tahti on sama koko luokalle. Suoran opettamisen mallissa fyysisen luokkatilan ja kaluston sijoittelun tarkoituksena on helpottaa tiedon tehokasta siirtoa opettajalta samanaikaisesti kaikille oppilaille. Tällöin luokan oppilaita käsitellään eriytymättömänä yleisönä. Vaikka oppimistilanteet muuttuvatkin, fyysisesti luokkatila pysyy suhteellisen pysyvänä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä luokan rakenne on joustava

ja muuttuva oppimistehtävien luonteen ja oppilaiden toiminnan vaatiman vuorovaikutuksen mukaisesti. Lukujärjestys on myös joustava.

Tilankäyttö voi muuttua vallitsevasta tilankäytöstä koulun ryhmätöissä. Maantieteen ryhmätyössä oppilaiden pulpettiin sidottu tilankäyttö murtuu. Oppilaat liikkuvat luokassa huomattavasti enemmän kuin opettajakeskeisellä oppitunnilla. Oppilaat neuvottelevat toistensa kanssa, esittelevät aikaansaannoksiaan, hakevat materiaaleja, tulostavat tietokonehuoneesta ja piirtävät karttaa luokan edessä. Yhdessä tekeminen mahdollistaa erilaiset kohtaamiset ja antaa mahdollisuuden liikkumiseen tavallista enemmän liikeaistimuksia tarvitseville oppilaille. Joustavan ryhmittelyn periaate vaatii koulun tiloilta muunneltavuutta, jotta erilaisille ryhmille saadaan opiskelutiloja (ks. Happonen 2002, 338).

Seuraava kuvio näyttää oppilaiden, opettajan ja avustajan sijoittumisen luokahuoneessa ja sen ulkopuolella erään ryhmätyötunnin aikana. Kirjasto-tietokonetilalla sijaitsee samalla käytävällä kuin varsinainen opiskeluluokka.



KUVIO 20 Ryhmätyötunnin luokahuonejärjestys

Istumajärjestykset. Opettajat laativat oppilaiden istumajärjestyksiä monilla peruteilla.

(...) että jos nyt välillä istutaan pareittain, mä katsoin parit vähän niin, että on oman luokkalainen kaveri. Siellä on muutamia, jotka tarvitsee vähän tukea, niin saa kaverilta tukea. Mahdollisesti tapahtuisi sellaista auttamista. Muutamalla pariskunnalla siellä sitten on mennyt välillä älämälöksi, niin vaihdettiin tänään istumajärjestystä. Ei nyt oo varsinaisesti vielä mitään rangaistuksia, ne on tosi hyvin tehneet, rauhassa töitä, se viimeinen istumajärjestys nyt paljastaa vasta loppuviikolla, että kuinka nyt toimii.

(Katja, luokanopettaja)

Opettajan laatima istumajärjestys toimii tämän katkelman mukaan oppilaiden vertaistuen ja sosiaalisen kontrollin keinona. Opettaja toivoo istumapaikkoja vaihtamalla rauhoittavansa *muutamia pariskuntia*. Havaintojeni mukaan oppilaat eivät saa itse valita paikkojaan, vaan opettajat pääsääntöisesti määräsivät istumajärjestyksen. Istumajärjestyksillä luokissa näyttää olevan tärkeä merkitys luokan sosiaalisen kontrollin ja sosiaalisten suhteiden muotoutumisen kannalta.

Samoin kuin Katja, myös Irma pyrkii ohjaamaan oppilaita auttamaan istumajärjestyksen avulla toinen toisiaan. Hän sijoittaa oppilaat istumaan oppimisen tason mukaisesti. Tämä järjestely koskee vain matematiikan tunteja. Irma vaihtelee istumajärjestyksiä tilanteen ja oppitunnin mukaan.

(...) matematiikassa yleensä vähän parempi ja heikompi vierekkäin taas parempi ja heikompi, että sitten ne pystyy ainakin tukeutumaan siihen vieruskaveriin ja kysymään, että mä oon sanonu, että pitää siltä lähimmältä kysyä ensiksi ja sitten ne siellä selvittelee ja välillä ne kulkee kirjan kanssa toistensa luo ja siellä sutina käy. Täytyy muistaa vaan se, että se melutaso ei saa nousta liikaa, että siellä täytyy hirveästi sietää sellasta hälyä.

(Irma, luokanopettaja)

Opettajan ja koulunkäyntiavustajan paikka luokahuoneessa. Koulunkäyntiavustajan paikalla ja sijoittumisella luokkatilaan on tärkeä merkitys. Opettajan paikka on havaintoni mukaan selkeä. Oppitunnin alussa opettaja asettuu luontevasti ja itsestään selvästi oppilaiden eteen, luokan etualalle. Hän ottaa luokassa johtajuuden. Opettaja käyttää oppitunnin aikana usein koko tilaa. Hän seisoo etualalla, mutta myös kiertelee pulpettirivien välissä tarkkaillen ja ohjaten oppilaiden työtä. Verrattuna opettajan paikkaan luokassa koulunkäyntiavustajan paikka on väistyvämpi ja epämääräisempi. Koulunkäyntiavustajat kuvaavat omaa paikkaansa seuraavissa katkelmissa:

(...) sillä lailla *lähellä ja turvana tarvittaessa, mutta kuitenkin etäällä* et se on hyvin eri tyyppinen homma ekassa luokassa. (Heidi, koulunkäyntiavustaja)

(...) silloin kun Sirkka [erityisopettaja] kertoo, niin yritän olla taustalla ja yritän laittaa itteni sivuun, että oppilas keskittyisi Sirkkaan ja jotenkin siinä opettajan tukena. (Sanna, koulunkäyntiavustaja)

(...) että jos on sellaisia tunteja ettei tartte siinä vieres olla niin mä *istun siinä takana* ja teen jotain kirjallisia.

(Anne, koulunkäyntiavustaja)

Usein mä kiertelen ja kattelen missä tarvitaan apua. Melkein aina pitää istua Jaakon vieressä.

(Katri, koulunkäyntiavustaja)

Nämä neljä katkelmaa kuvaavat sitä, että koulunkäyntiavustajan paikka luokkatilassa on *vieressä, sivussa, takana ja taustalla*. Avustajan paikka on myös siirtynyt oppilaan mukana tilasta toiseen. Joskus avustaja siirtyy oppilaan mukana luokan takaa etualalle. Seuraava katkelma kuvaa tätä siirtymisen tapahtumasarjaa yleisopetuksen luokassa, jossa opiskelee Heikki ja Taija tukena henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja Hanne.

MM: Sä oot suurimman osan ajasta heidän vieressään?

H: Joo, joo.

MM: Te ootte vaihtanut takaa eteen, mä huomasin. Te olitte syksyllä ihan takana, mistä tää on lähtösin tää paikan vaihto?

H: Meillä on kolmas paikka jo. Ihan alussa meillä oli ikkunan vieressä takana ja sitte valitti joku oppilas, että hän ei pysty keskittymään kun me puhutaan. Sitten me siirryttiin keskemälle ja sitä mietittiin vuosi sitten sitä sijoittelua, että olis hyvä, että ei ois kaks aikuista edessä. Mutta mistähän syystä ollaan tultu eteenpäin? Joo, vanhemmat, olisko se ollut vanhempain illassa, että ne rupes kattomaan, että tää on aika takana, joo ja sitä oli muuten, että Heikin oli hankalampi hahmottaa, että siinä on monta lasta ja oli siinä sitten Heikin nä-kemishommaa, koska se on pieni poika niin, toi on ollut hyvä toi etupenkin reunapaikka.

(Hanne, koulunkäyntiavustaja)

Hanne ja kaksi erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta ovat hakeneet paikkaansa luokahuoneessa. Koska luokahuonejärjestyksen perusmalli on rivimalli, jossa pulpetit ovat säännöllisissä riveissä, oman paikan löytäminen voi olla tässä järjestyksessä hankalaa. Takaa ei näe, jossain paikassa häiritsee muita, lopulta löytyy sopiva paikka, *etupenkin reunapaikka*. Avustaja ja avustettavat ovat ikään kuin ylimääräisiä henkilöitä, joiden tulee etsiä paikkansa muuten pysyvässä ja muuttumattomassa järjestyksessä. Samansuuntainen tilanne on oppilailla ja avustajilla, jotka tulevat yleisopetuksen luokkaan muutamiksi tunneiksi viikossa.

6.2.2 Luokan ja koulun ovi aukeaa – lähiympäristö oppimisympäristönä

L: Me ollaan hiihdetty ja me tänään taas mennään. Mikä päivä se nyt oli, kun me hiihdettiin tuonne metsään, laitettiin nuotio ja pojat tuli heti, vaikka mä en poikia liikunnassa opetakaan. Sieltä tuli heti vieraitakin poikia mun nuotiolle. Oli kaksi nuotiota ja [pojat kysyivät] saako he tulla laittamaan nuotion. Sitten he tuli sitä nuotiota siihen tekemään ja autoin niitä siinä. Kauhee kasa paperia siinä sitten laitettiin, ja se lähti se nuotio käyntiin eikä tukehtunut. Se luontoliikunta on ittelle tärkeä ja ajattelee, että mitä sen kautta voi opettaa. (...) oppilaat käyttäytyy ihan erilailla siellä metsässä, ja ehkä sieltä näky sellainen ilo luonnossa olost. Mä olin ohjaaja kuitenkin, mutta metsässä oli vapaampi keskustelu. Pääsee siitä pulpetista ulos, että pääsee siitä, ettei tarvitse aina jyskyttää päälle, että 15 minuuttia. Voi kysellä kuulumisia ja mitä ootte viikonloppuna tehneet. On sellaista rauhallista aikaa tutustua lapseen. Sellainen ilo, mikä sieltä näky, niin kyllä se on se mikä jää mieleen ja vie eteenpäin. Sitä vielä lisää eri muodoissa, kun sais kanssa omaan opetukseen kytkettyä, niin se olis ihan kova tavoite.

(Leena, luokanopettaja)

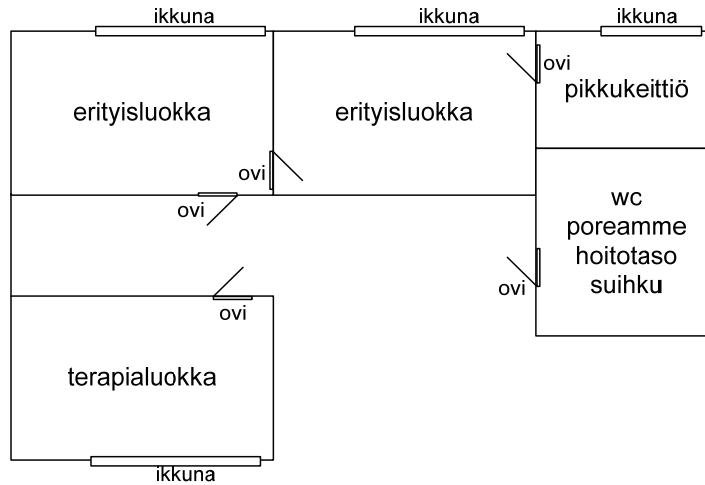
Edellä kuvatussa haastattelukatkelmassa näyttää ajan ja perinteisestä poikkeavan oppimisympäristön keskinäisen suhteen. Vastakohtana oppitunnin päälle jyskyttävänä kiireelle metsäretki tarjoaa pysähtymisen mahdollisuuden. Leena kokee iloa ja työn mielekkyyttä silloin, kun hänellä on mahdollisuus kohdata oppilaita luonnollisesti ja kiireettömästi, kun *pääsee siitä pulpetista ulos*. Tämän mahdollistaa hiihtoretki metsään. Yhdessä toisen luokanopettajan kanssa toteutettu hiihtoretki rikkoo opetusryhmien rajoja, kun naapuriluokan pojat tulevat nuotiota syöttämään. Samalla opettajan tavoite tutustua paremmin oppilaisiin toteutuu. Opettaja kutsuu oppilaita nimellä lapsi, ja hän tulee aiempaa lähemmäksi oppilaita tavanomaisesta poikkeavassa ympäristössä. Leena toivoo lisää opetukseensa samankaltaisia tilanteita, jolloin voisi oppia tuntemaan oppilaat paremmin yksilöinä. Retkessä toteutuu konkreettisesti autenttisen oppimistilanteen periaate.

Tämä Leenan esittämä toive toteutuu havaintojeni mukaan erityisluokan oppimistoiminnassa useammin kuin yleisopetuksen ryhmissä. Koulun lähiympäristö oppimisympäristönä tarjoaa erityisluokan oppilaille ympäristötiedossa virikkeellisen ja havainnollisen ympäristön, joka on luokkien käytössä syksyllä lähes joka tunti. Toiminta-alueittain järjestetty opetus on perinteisesti sisältänyt konkreettisuuden, monikanavaisuuden ja toiminnallisuuden elementtejä. Tulkitsen, että tämä perinne ohjaa käyttämään erityisluokissa koulun lähiympäristöä oppimisympäristönä.

Leenan metsäretkiesimerkki ilmentää konkreettisesti autenttisen oppimisen (Peterson & Hittie 2003) ja oppimisen ohjaamisen luonnetta. Koulun lähiyhteisö voi tarjota parhaimmillaan runsaasti mielekkäitä oppimiskokemuksia niin oppilaille kuin opettajallekin autenttisessa ympäristössä.

6.2.3 Tilan merkitys erillisyyden ja osallisuuden rakentajana

Kirkonkylän koulussa erityisluokat ja niiden viereiset aputilat on sijoitettu toiseen päähän koulua omaan siipeen. Näihin tiloihin syntyy oma erillinen yhteisö, joka linkittyy monin tavoin koko Kirkonkylän kouluyhteisöön. Kaikki erityisopetuksen siivessä toimivat henkilöt, oppilaat, avustajat ja opettajat käyttävät koulun yhteisiä tiloja sekä osittain yleisopetuksen luokkia. Koulun muu väki käyttää vähemmän erityisopetuksen siiven tiloja. Muista luokista käytiin lainaamassa tavaroita erityisluokista tai käytettiin pikkukeittiön uunia.



KUVIO 21 Erityisopetuksen siipi

Erityisopetuksen siipeen on rakennettu tiloja, jotka mahdollistavat myös perushoivaa paljon tarvitsevien oppilaiden koulunkäynnin. Hoitotilaan on rakennettu poreamme ja hoitotaso. Tämä tila on ainoastaan erityisluokan oppilaiden käytössä.

Terapialuokka toimii monitoimitilana lähinnä erityisluokkien oppilaille. Terapiatilassa pidetään toiminta- ja fysioterapiaa. Tilassa opetetaan pienryhmiä tai se toimii eriyttämisen tilana. Välillä terapialuokassa levätään, pelataan, neuvotellaan, leikitään tai odotellaan taksia. Tila, jota ei ole suunniteltu perinteisen luokahuoneen tavoin, saa monenlaisia käyttötarkoituksia, ja se on jatkuvassa oppilaiden, avustajien, opettajien ja terapeuttien monipuolisessa käytössä. Terapialuokassa on tilaa liikkua, sinne on sijoitettu sohva lepoa ja yhteisiä lukuhetkiä varten, hyllykkö pelejä ja opetusvälineitä varten sekä muunneltavia työpöytiä. Terapialuokan toiminta kuvastaa tilankäytön monenlaisia tarpeita koulussa.

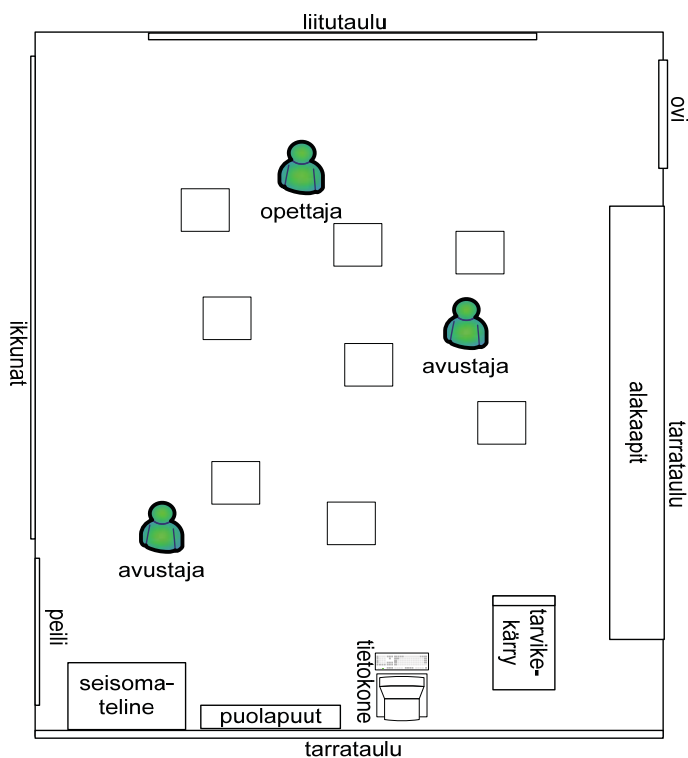
Erityisluokkien sijoittelu omaan siipeen koulussa vähentää erityisluokkien oppilaiden ja muiden oppilaiden luontevia kontakteja. Erilliset tilat lisäävät erillisyyttä. Tilojen järjestelyt koulussa voivat näin estää osallistumista yhteisössä. Erityisluokkien oppilaiden ja aikuisten keskinäisestä vuorovaikutuksesta tulee ensisijaista suhteesta liittymiseen muuhun kouluyhteisöön. Opettajat ja koulunkäyntiavustajat ovat tähän järjestelyyn tyytyväisiä. Yksi opettaja toteaaakin, *saa olla omassa rauhassa.*

Oppilaiden reitit tilassa. Kaikille oppilaille muotoutuu kouluviikolle omat reittinsä tilassa. Tavallisimmin reitti kulkee koulun pihalta sisälle luokahuoneeseen ja taas ulos. Ruokailuun siirrytään koulun ruokalaan, taito- ja taideaineiden tunnit edellyttävät usein siirtymistä eri luokkiin tai liikuntapaikkoihin. Lukujärjestys toimii eräänlaisena karttana koulun maastossa näillä erilaisilla reiteillä. Oppilaat voivat liikkua käytävillä, yksityisiin wc-tiloihin tai opettajanhuoneeseen. Tämä lukujärjestyksen viitoittama reitti kulkee virallista polkua.

Oppilaiden epäviralliset polut voivat muuttaa tätä reittiä. Havaintojeni mukaan erityisluokan oppilaiden omat, epäviralliset reitit ovat vähäisiä. He viettävät koulupäivänsä tiukemmin aikuisen valvovan katseen alla kuin muut oppilaat.

Taulukosta 6 näkyvät erityisluokkien oppilaiden lukuisat opiskeluryhmit. Monien opiskeluryhmien vuoksi heidän virallinen reitistönsä koulussa on tiheämpi kuin muilla oppilailla. He kohtaavat muita oppilaita eri luokkahuoneissa integraatiotunneilla, juhlasalissa, ruokalassa, käytävillä ja koulun pihalla. Nämä kohtaamiset yhteisissä tiloissa toimivat eräänlaisina risteysasemina, jotka mahdollistavat yhteisen vuorovaikutuksen. Gordon (2003) käyttää oppilaiden liikkumisesta koulun tilassa ja ajassa käsitettä koulun aika-tila-polut. Hän kuvaa tilaa vuorovaikutusta rajoittavana ja mahdollistavana elementtinä, mutta samalla myös vuorovaikutuksen kautta järjestetään tilaa. Tila muokkaa koulun toimintaa, mutta samalla myös tilaa muokataan.

Perinteisen luokkahuonejärjestyksen malli kertautuu erityisluokkien tiloissa. Erityisyys ei tässä ympäristössä ilmene erilaisuutena lukuun ottamatta luokkahuoneen tavallista pienempää kokoa. Yleisopetuksen luokkiin verrattuna erityisluokkiin on sijoitettu runsaasti konkreettista opetusvälineistöä.



KUVIO 22 Erityisluokan järjestys

Erlaiset tilat heijastuvat myös oppilaiden käyttäytymiseen. Katri kertoo seuraavassa, mikä merkitys vaihtuvilla tiloilla on Hannun käyttäytymiseen.

K: Liikuntatunnit on aivan jotain hirveää.

MM: No, kerro.

K: Se menee ihan mahdottomaksi, että siinä ei ole mitään järkevää, että se on se häly, että ylipäätään kun me ollaan tuolla tilassa, missä pystyy juoksemaan. Ei pysty ottamaan ohjeita vastaan, se vain menee.

MM: Joo, mä taisinkin olla siinä ryhmässä seuraamassa liikkatuntia, joo, se lähtee menemään. Säkö sitten pysäyttät, vai?

K: Niin, sitten pitää pysäyttää ja nostaa hetkeksi huilaamaan, se kyllä aina tehoaa. Ja sitten kanssa käsityötunnit on mahdottomia, että ne on ruvennu menemään mahdottomaksi, että mahdoton hälinä, että siellä kenenkään ei ole enää kiva olla, se melu. Me ollaankin menty tekemään töitä eri tilaan.

(Katri, koulunkäyntiavustaja)

Liikuntatunti avarassa tilassa saa Hannun käyttäytymisen *mahdottomaksi*. Havaintojeni mukaan Hannun on liikuntatunnilla vaikea kontrolloida impulssiaan, hän ryntäilee ja törmäilee toisten päälle liikuntaleikeissä. Käsityötunneilla Hannu siirtyy opiskelemaan erilliseen tilaan avustajan kanssa. Tila voi näin toimia tulkinnasta riippuen joko rauhoittamisen tai sosiaalisen kontrollin väliin.

6.3 Tiivistelmä

Fyysinen oppimisympäristö. Arkkitehtuurilla ja pedagogiikalla on yhteys. Tämä tutkimus osoittaa, että koulun fyysisellä ympäristöllä ja tilankäytöllä on merkitystä kaikkien oppilaiden osallistumisen mahdollisuuteen kouluyhteisön toimintaan. Nuikkinen (2005) näkee samoin ja korostaa tilojen turvallisuutta ja niiden vuorovaikutuksen mahdollistamisen luonnetta.

Osallistumista kouluyhteisössä estävät tai vähentävät eri oppilasryhmien erilliset tilat. Koulun tilajärjestelyt muovaavat pedagogiikkaa ja opettajakeskeinen pedagogiikka tilaa. Erityisluokkien sijoittelu omaan siipeen koulussa vähentää erityisluokkien oppilaiden ja muiden oppilaiden luontevia kontakteja. Erilliset tilat lisäävät oppilaiden, koulunkäyntiavustajien ja erityisopettajien erillisyyttä. Luokkahuoneiden järjestys ilmentää usein luokkahuoneopetuksen perusrakennetta (Jackson 1968; Broady 1986.) Kirkonkylän koulun tilaratkaisut kertovat tästä perusrakenteesta: edessä on opettajan tila, ja sitä vastapäätä ovat oppilasjoukon pulpetit. Toisenlaiset, ryhmämuotoiset järjestykset ovat myös mahdollisia, mutta ne eivät ole vallitsevia. Erilleen omaan siipeen sijoitetut tilat luovat kuitenkin yhteisöllisyyttä tiloissa toimivien välille. Erityisluokkien oppilaiden ja aikuisten keskinäisestä vuorovaikutuksesta tulee tällöin ensisijaista suhteessa liittymiseen muuhun kouluyhteisöön.

Esteetön fyysinen ympäristö Kirkonkylän koulussa mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistumisen. Koulun monipuoliset tilat tukevat joustavien opetusjärjestelyjen toteuttamista. Opettajahuoneen avoimuus koko henkilöstön tilana lisää vuorovaikutusta eri ammattiryhmien kesken. Koulun lähiympäristön käyttö oppimisympäristönä tuo koulun lähiyhteisön lähelle koulua. Kirkonkylän koulun lähiympäristöä käytetään oppimiseen monin tavoin. Historiallinen

rajaus murtuu, sillä koulu on perinteisesti erotettu ulkopuolisesta maailmasta. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 234–235.)

Ajan organisoituminen. Opettajat puhuvat paljon ajasta, joten aika on koulussa tärkeä kysymys. Ajan pirstaloituminen ehkäisee oppilaiden ja opettajien oppimista ja osallistumista. Ajallisesti oppiaineiden oppitunneiksi rajatut oppimisjaksot lisäävät pirstaloitumista koulupäivän ja kouluviikon aikana. Tiukat aikaraamit estävät huomioimasta riittävästi oppilaiden yksilöllisiä tarpeita luokissa. Opettajakeskeinen luokkatyöskentely tuottaa helposti samantahtisuuden vaateen oppilaille. Yleisopetuksen luokissa eriyttämisen puute tuottaa joillekin oppilaille aikapaineita. Luokkatyöskentelyyn heijastuu kouluyhteisössä koettu ajanpuute samanaikaisesti kiireenä ja odotteluna. Luokkahuoneen ajankäytön käytäntöjen juuret ulottuvat luokan oven ulkopuolelle. Nämä juuret liittyvät kouluyhteisön yhteistoimintaan, lukujärjestykseen, opetusjärjestelyihin ja opetussuunnitelmaan. Integraatioajattelu, jossa oppilas opiskelee erityisluokassa ja yleisopetuksen ryhmässä, saattaa tuottaa oppilaalle pirstaleisen kouluviikon sekä tilojen, henkilöiden että ajan suhteen.

Koulun aika ja tilajärjestelyt ovat historiallisesti varsin vakiintuneet (ks. Miettinen 1990, 11–34). Kyvyiltään, temperamentiltaan, taustaltaan ja taidoiltaan erilaisten oppijoiden samassa ryhmässä oppiminen ja oppimisen ohjaaminen haastaa tämän historiallisen perinteen muuttumaan. Petersonin ja Hittien (2003) mukaan inklusion toteutuminen edellyttää perinteisen koulun aika- ja tilajärjestelyjen uudelleen organisointia. Luokkatyöskentelyn uudelleen organisoimisen rinnalle tarvitaan koko koulun ajan järjestelyjä siten, että joustavuus ja eriyttäminen oppimisen ajoissa ja tavoissa on mahdollista.

Luokan aikuisten, erityisopettajien ja luokanopettajien yhteinen suunnittelu, tiedonvaihto ja yhteinen pohdinta tarvitsevat oman aikansa. Opettajat kokevat kiirettä työssään, ja työpäivä näyttää rakentuvan hektiseksi ja tarkkaan aikataulutetuksi. Päivän sisään ei jää hengähdystaukoja eikä riittävästi mahdollisuutta kollegiaaliseen vuorovaikutukseen. Kiire sävyttää opettajan ja usein myös oppilaan työtä. Kiireen syntymisen alkuperä muotoutuu sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti, ja myös ratkaisut ovat sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä.

Kasvatussosiologit (Kivinen, Kivirauma & Rinne 1985; Antikainen, Rinne & Koski 2006) ovat eritelleet ajan ja tilan merkitystä hyödyntäen piilo-opetussuunnitelman käsitettä. Heidän mielestään koulun rationaaliset käytännöt ovat paljolti rationaalisen ajan käytäntöjä. Opettajan vastuulle jää täsmällisestä aikataulusta huolehtiminen. (Jackson 1968; Broady 1986.)

7 INKLUUSION HAASTE PEDAGOGIIKALLE –TULOSTEN TARKASTELUA JA YHTEENVETOA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia tutkimustehtävään peilaten ja nivon tuloksia yhteen.

Hahmottelin tutkimuksen käsitteellisessä taustaluvussa viisi inklusioreittiä, erilasta tulokulmaa inklusioon. Tarkastelen aluksi näitä reittejä ja kuljetan reiteillä mukana Kirkonkylän koulun pedagogista prosessia, jonka eri tekijöitä sijoitan inklusiojatkumolle. Peilaan koulun pedagogista prosessia myös inklusion ominaislaatuun. Tämän jälkeen valotan inklusiivisen pedagogiikan dynamiikkaa ja siihen liittyviä tekijöitä. Inklusiopedagogiikan muovautumisen dynamiikkaan kytkeytyvät opettajuus, koulun kulttuuri ja opetussuunnitelma.

7.1 Viisi inklusioreittiä viitoittaa Kirkonkylän koulun inklusiojatkumolle

Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden reitti. Kirkonkylän koulu on ottanut askeleen kohti inklusiota rakenteellisella tasolla. Kaikki oppilaat – myös vaikeimmin vammaisiksi luokitellut oppilaat – opiskelevat samassa koulurakennuksessa. Inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen arvot (ks. Booth & Ainscow 2002) hyväksytään sekä maailmanlaajuisesti että suomalaisessa koulutuksen arvokeskustelussa yleisesti. Kirkonkylän koulun arvot ovat samansuuntaisia tämän yleisen ajattelutavan kanssa.

Koulun inklusiivisuutta pedagogiikassa voi tarkastella Boothin & Ainscowin (2002) toisiinsa kytkeytyvän kolmen inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen ulottuvuuden avulla: opetuksen inklusiiviset periaatteet, inklusiiviset käytännöt ja inklusiivinen koulukulttuuri. *Inklusiiviset periaatteet* toteutuvat Kirkonkylän koulussa osittain. Kaikkien oppilaiden opiskeleminen samassa koulussa kunta- ja koulutason ratkaisuna lisää tasa-arvoa. Inklusiivisuutta tulisi

kuitenkin toteuttaa kaikilla toiminnan tasoilla. Tämä ei vielä toteudu täysin koulussa. Opettajat kokevat, ettei samassa luokassa voi kokoaikaisesti opettaa kaikkia oppilaita. Esteiksi täyden inklusion (*full inclusion*) toteutumattomuuteen opettajat näkevät kuilun heidän toiveidensa ja käytännön opetustyön mahdollisuuksien välillä. Täyden inklusion esteiksi opettajat näkevät heterogeenisten ryhmien oppimisen ohjaamisen vaikeudet ja ison ryhmäkoon, jolloin oppilaiden yksilöllisyyden kohtaaminen on heidän mielestään vaikeaa.

Inklusiivisten periaatteiden toteutuminen Kirkonkylän koulussa liittyy erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteeseen. Dysonin (1999, 39–40) mukaan inklusion oikeuksia ja etiikkaa korostavassa diskursissa on nähtävissä rakennesosiologinen kritiikki erityisopetusta kohtaan. Dysonin (emt.) oikeuksia ja etiikkaa korostavassa diskurssin tarkastelukulma liittyy demokratian ja erilaisuuden kunnioittamisen näkökulmaan ja näin myös inklusion periaatteisiin.

Poliittinen diskurssi voi sisältää sekä suoria kannanottoja syrjittyjen ryhmien puolesta että kriittistä suhtautumista sellaisiin rakenteisiin, jotka ylläpitävät erillistä erityisopetusta. (Dyson 1999, 41–42.) Esimerkiksi Yhdysvalloissa Biklenin (2001, 56–57) mukaan poliittinen taistelu inklusion puolesta alkoi 1970-luvulla käydyistä oikeustaisteluista, joissa vammaisten lasten vanhemmat vaativat lapsilleen oikeutta koulutukseen. Myös Kirkonkylän koulussa vanhemmat ovat aktiivisesti vaikuttaneet siihen, että kaikki oppilaat opiskelevat samassa koulussa.

Koulutuksen kaksoisjärjestelmä tarkoittaa käytännön tasolla sitä, että erityisopetus ja yleisopetus ovat eriytyneet hallinnossa, opettajankoulutuksen järjestämisessä ja tiedeyhteisössä (Naukkarinen 2001, 123). Kaksoisjärjestelmä luokittelee oppilaat tavallisiksi oppilaisiksi ja oppilaisiksi, jotka poikkeavat jostakin määritellystä standardista. Oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen on järjestetty kaksoisjärjestelmässä toisistaan erillisissä erityisopetuksessa ja yleisopetuksessa.

Kirkonkylän koulun nelivaiheinen inklusioprosessi sisältää pyrkimyksen murtaa tätä kaksoisjärjestelmää koulun tasolla. Inklusioon pyrkivästä vaiheesta siirtyminen uudelleen arvioinnin vaiheeseen liittyy koulutuksen kaksoisjärjestelmän sisäänrakentumiseen koulun kulttuuriin ja opetusjärjestelyihin. Uudelleenarvioinnin vaiheen epätietoisuus kehittämisen suunnasta ja keinoista kääntää jatkumon kohti aiempaa kiinteämpiä erityisluokkia.

Kaksoisjärjestelmään pyrkii puuttumaan Erityisopetuksen strategia 2007 (Opetusministeriö 2007), jossa pyrkimyksenä on kehittää erityisopetusta ja yleisopetusta yhdessä. Tämä ei kuitenkaan voi kokonaisuutena täysin toteutua, koska vallitsevia ovat vielä perusopetuksen sisällä erityisopetuksen ja muun opetuksen erilliset rakenteet. Yksittäisen koulun tasolla yleisopetusta ja erityisopetusta voidaan toki kehittää yhdessä. Tähän viittaa Naukkarinen (2005), jonka mukaan erityisopetusta ja yleisopetusta tulee kehittää yhtenä kokonaisuutena, niin sanotun yhdistyneen mallin avulla. Yhdistynyt koulutusjärjestelmä tarkoittaa sitä, että erityisopetus ja yleisopetus on sulautettu yhdeksi kokonaisuudeksi. Tässä kokonaisuudessa pyritään vastaamaan kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Naukkarinen 2005, 12.)

Ydinkysymykseksi tasa-arvon toteutumisen kannalta tutkimani koulu ja yksittäiset opettajat näkevät oppilaan oikeuden saada hänelle sopivaa opetusta. Tämän katsotaan toteutuvan parhaiten erillisissä ryhmissä. Oppilaiden ryhmitteilyä opiskelemaan erilaisiin ryhmiin ohjaa oppilaiden valikointi eri ominaisuuksien mukaan. Osallisuuden merkitys nähdään tälle alisteisena. Koulun näkemys järjestää oppilaalle sopiva opetus edustaa integraatioajattelua, jota ohjaa yksilöorientaatio. Erityisopetus käsitetään tässä ajattelussa usein paikaksi, erityisluokaksi tai muuksi yleisopetuksen luokasta erotetuksi tilaksi.

Pedagogiikka voi koulussa joko tukea monenlaisten oppijoiden opiskelusta samassa ryhmässä tai estää sitä. Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kannalta pedagogisella lähestymistavalla on merkitystä. Kirkonkylän koulussa oppilaiden tasa-arvoisuuden kysymykset tiedostetaan ja koulu etsii erilaisia ratkaisuja toteuttaa koulun tehtävää kaikkien oppilaiden mahdollisimman hyvään oppimiseen ja osallistumiseen. Pedagogiikka, samoin kun koulun muu toiminta, heijastaa niitä arvoja, joihin koulun arkityö pohjaa. Inklusiivisen pedagogiikan arvona on kaikkien oppilaiden kunnioittaminen siten, että he saavat tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen ja osallistumiseen. Arvot yhteisössä kertovat Scheinin (1985, 32–36) mukaan siitä, miten yhteisön näkemyksen mukaan asioiden tulisi olla ja miten tulisi toimia, jotta organisaatio voisi toteuttaa perustehtävänsä.

Inklusiiviset käytännöt tarkoittavat koulun arkipäivän toimintojen kehittämistä inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen suuntaan. Ydinkysymykseksi inklusion kehittämisessä nousee inklusiivisten arvojen toteutuminen käytännössä. (Ks. Väyrynen 2001.) Tämän kysymyksen äärellä myös Kirkonkylän koulussa koetaan hämmennystä. Inklusiiokehitys onkin ollut Suomessa varsin verkkaista. (Naukkarinen 2001; Kivirauma 2002; Saloviita 2006b; Teittinen 2006.) Yhtenä tekijänä tähän hitauteen saattaa olla heterogeenisen ryhmän tarpeisiin soveltuvan käytännön pedagogiikan kehittämisen vähäisyys. Ryhmien heterogeenisyys on nähty pikemminkin ongelmana kuin lähtökohtaisesti luonnollisena asiana. Heterogeenisen ryhmän opettamisen ongelmiin apua on haettu erityisopetuksesta. Käytäntönä ei ole ollut kehittää yleisopetuksen luokkien pedagogiikkaa erityisopettajien ja yleisopettajien yhteistoiminnassa. Kirkonkylän koulun opetuksen järjestämisen tapa johtaa tilanteeseen, jossa inklusiivisia käytäntöjä kehitetään tilannekohtaisesti. Pedagogisen kehittelyn tulokset eivät välttämättä siirry koulu yhteisön omaisuudeksi.

Inklusiivisessa koulukulttuurissa yhteisön arvoina ovat toinen toistensa kunnioitus, myötätunto ja yhteisöllisyys. Kirkonkylän koulussa koulun yleinen ilmapiiri on toisia kunnioittava. Inklusio nähdään koulussa ennen kaikkea niin kutsuttujen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integraationa ja heidän opetusjärjestelyinä, ei niinkään koko koulu yhteisöä koskevana kulttuurisena kysymyksenä. Monet koulun kulttuuriset piirteet sisältävät lähtökohtaisesti erotelevia käytäntöjä, kuten erilliset tilat tai erilliset iltapäiväkerhot.

Koulun aikuisten yhteisöllisyyden astetta voi tarkastella Maslowin (1987) tarvehierarkian avulla. Voivatko koulun aikuiset toteuttaa itseään eli toteuttaa hierarkian korkeinta astetta? Tämän tutkimuksen mukaan itsensä toteuttamisen

tarpeet ja alemman tason yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tarpeet toteutuvat kouluyhteisössä eri yksilöiden välillä eri tavoin. Tämä kysymys liittyy tiiviisti eri ammattiryhmien yhteistoimintaan ja yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden rajapintaan. Koulun yhteistoiminnassa kohtaavat aikuisten yksilölliset tarpeet ja yhteenkuuluvuuden ja yhteistoiminnan tarpeet. Rajankäyntiä käydään näiden tarpeiden välillä.

Kulttuurinen muutos on hidasta. Inklusiivinen koulukulttuuri rakentuu askeleittain, prosessina ja jatkumona. Kirkonkylän koulun inklusiokertomus saa uusia käännteitä, eli kertomuksen kulkusuuntaa tarkistetaan.

Medikalisaatiosta sosiaaliseen malliin. Tämä reitti sisältää paradigma-
tasaisen muutoksen psykolääketieteellisestä ajattelutavasta erilaisuuden ymmärtämisen sosiaalisen mallin mukaiseen ajatteluun. Siirtyminen medikalisaatiosta kohti sosiaalista mallia ja osallistavan kasvatuksen ja opetuksen käytäntöjä ei ole ristiriidaton.

Clough (2000, 7–33) on ryhmitellyt inklusion viisi näkökulmaa ja kehityslinjaa 1950-luvulta 2000-luvulle: 1) psykomedikaalinen perintö, 2) sosiologinen lähestymistapa, 3) opetussuunnitelmallinen lähestymistapa, 4) koulun kehittämisen strategia ja 5) sosiaalisen vammaistutkimuksen kritiikki (*Disability studies critique*).

Kirkonkylän koulun toimintatavoissa, puheessa ja koulun aikuisten käsityksissä heijastuu psykomedikaalinen perintö oppilaiden moninaisuuteen. Opettajien puhe sisältää kolme eri käsitystä moninaisuudesta: erillisyyskäsityksen, erityistarvekäsityksen ja osallisuuskäsityksen. Erillisyyskäsityksen voi sijoittaa segregatiiviseen kouluun, jonka vallitseva puhetapa on psykolääketieteellinen. Integraatioajattelua heijastaa erityistarvekäsitys, joka sisältää yksilöllistävän pedagogisen strategian. Integraatioajattelu perustuu vähiten rajoittavan ympäristön (*Least Restrictive Environment*) periaatteeseen. Inklusiioajattelussa moninaisuuden puheessa korostuu oppilaiden osallisuus.

Vehkakoski (2006) on eritellyt vammaisuuteen liittyviä diskursseja, joita asiantuntijat käyttävät lausunnoissaan ja puheessaan. Kirkonkylän koulun lähikouluajattelu liittyy oikeusdiskurssiin, puhetaivat ja lausunnot osin vammaisdiskurssiin ja kehitysdiskurssiin. Vammaisdiskurssi (oirelähtöinen, eroja rakentava kieli) ja kehitysdiskurssi (jatkuvan kehittymisen vaatimus) ovat vallitsevia puhetapoja Kirkonkylän koulussa. Psykolääketieteellisen ajattelutavan, vammaisdiskurssin ja erillisyyskäsityksen rinnalla voi nähdä orastavaa muutosta, joka liittyy koulun kehittämisen strategiaan ja opetussuunnitelmalliseen lähestymistapaan. Opetussuunnitelmallinen muutos liittyy oppilaiden tuen tarpeiden ymmärtämiseen kokonaisvaltaisesti, oppilaan koko kehitys-, kasvu- ja oppimisympäristön muokkaamisena oppilaalle sopivaksi. Kirkonkylän inklusiokertomuksessa voi havaita eri suuntiin kulkevia polkuja, jotka johdattavat samanaikaisesti psykomedikaalisen perinnön ja inklusiivisen koulun kehittämisen reiteille. Tämä ilmenee koulun arjessa inklusiiokehityksen kannalta ristiriitaisessa päätöksenteossa.

Petersin (2007a, 99) jaottelussa sosiaalisen mallin perusoletuksia ovat: 1) jokainen oppilas on erilainen, 2) yleisen koulutusjärjestelmän tulee vastata kai-

kista oppilaista, 2) joustavat opetusjärjestelyt yleisessä koulutusjärjestelmässä ja 4) inklusiivisten yhteisöjen luominen, joka nostaa opetuksen laatua. Joustavilla opetusjärjestelyillä Peters (emt.) tarkoittaa korkealle asetettuja tavoitteita ja korkealaatuisia opetussuunnitelmia. Peters (emt.) painottaa ohjauksen merkitystä ja pitää tärkeänä, että opettajankoulutus kouluttaa opettajia, jotka kykenevät vastaamaan monenlaisten oppilaiden tarpeisiin (ks. myös Naukkarinen 2010). Petersin kriteereihin peilaten Kirkonkylän koulussa etäämpänä sosiaalisen mallin perusoletuksista koulu on inklusiivisen yhteisön luomisessa. Opetuksen laadun nostaminen yhteisöllisellä pedagogisella kehittämistyöllä koko koulun tasolla ottaa ensiaskeleitaan. Perusoletuksista toteutuu yleisen koulutusjärjestelmän vastaaminen kaikista oppilaista.

Organisaationäkökulma ja koulun kehittäminen. Organisaationäkökulma avaa pedagogiikkaan koulukulttuurin yhteistoiminnallisuuden ja oppivan yhteisön näkökulman. Tämä reitti johdattaa Kirkonkylän koulun väen uudelle näköalapaikalle, josta voi pysähtyä tarkastelemaan näkymää aiempaa yhteisöllisemmin. Kirkonkylän koulussa tämä tarkoittaa opettajien yhdessä opettamista, luokkarajoja ylittäviä projekteja, vanhempainyhdistyksen aktiivista roolia, erityisopetuksen ja yleisopetuksen rajan osittaista madaltumista sekä opettajien ja avustajien päivittäistä arkista yhteistoimintaa. Näköalapaikalta voi tarkastella samalla koko maisemaa, kouluyhteisöä, joka systeemisenä kokonaisuutena (Senge 1994) pyrkii yhdessä kehittämään ja oppien luomaan pedagogiikkaa, joka vastaa heterogeenisten ryhmien tarpeita. Pedagogiikka koulukulttuurin näkökulmasta sisältää tällöin sekä opettajan henkilökohtaisen että kouluyhteisön ulottuvuuden. Tämä yhteisöllisen näkökulman mahdollisuus on olemassa Kirkonkylän koulussa, mutta tämän tutkimuksen mukaan se ei kuitenkaan ole koulun valtakulttuuria. Yksilöllinen ja yksinäinen pedagogiikka on joillekin opettajille ainoa tapa lähestyä oppimisen ohjaamisen tapoja. Monesti hyvä pedagoginen käytäntö voi syntyä yksittäisen opettajan omassa luokassaan toteuttamasta kokeilusta. Sahlberg (1998, 109) näkee, että koulun kehittymisen näkeminen oppimisena antaa muutokselle aiempaa syvemmän viitekehyksen. Sahlbergin (1998, 111) mukaan tullakseen oppivaksi organisaatioksi koulun tulisi seurata seuraavia periaatteita: yksittäisten opettajien on oltava oppijoita, oppimisen tulee tapahtua sekä yhteistoiminnallisesti että itsenäisesti ja oppiminen pitää vakiinnuttaa koulun keskeiseksi toiminnaksi.

Hargreaves (1995) kiinnittää huomiota koulun jatkuvan kehittämisen vaaroihin. Hän näkee, että koulun kehittämisessä olisi nähtävä tasapaino rutiinien ja muutosvoimien välillä. Koulua kehitettäessä olisi ymmärrettävä, että koulu on myös tietyn kulttuuriperinnön siirtäjä. Muutoksessa on oleellista ymmärtää se, mikä on perinteenä arvokasta ja välttämätöntä. Hargreaves (1994) ja Syrjäläinen (2002) näkevät koulun muutoksessa tärkeäksi ymmärtää muutosvaatimuksen aiheuttavan opettajien syyllistymistä. Syyllistymisestä ja riittämättömyyden tunteesta seuraa opettajien voimavarojen vähenemistä.

Koulun aikuiset puhuvat paljon opetusjärjestelyistä. Kirkonkylän koulun inklusioprosessi käytännössä keskittyy opetusryhmien ja oppilaiden ryhmitteilyjen kysymyksiin. Se, opiskeleeko oppilas erityisluokassa kokonaan, integroi-

tuneena yleisopetuksen luokkaan osin tai kokonaan, nähdään inklusion kehittämisessä tärkeäksi. Sen sijaan pedagogisen kehittämisen puhe koulussa on vähäistä, eikä inklusiota tarkastella niinkään pedagogisena kysymyksenä.

Koulun muuttumista, myös pedagogiikan muuttumista, soveltumaan moninaisten oppilaiden tarpeisiin voidaan tarkastella organisationaalisen oppimisen käsitteiden avulla. Argyris ja Schön (1996) puhuvat organisaatiossa oppimisen yhteydessä käsitteistä pintaoppiminen (single-loop learning) ja syväoppiminen (double-loop learning). (Ks. myös Collinson & Cook 2007; Seppälä-Pänkäläinen 2009.) Syväoppiminen tarkoittaa asenteiden, uskomusten ja merkitysjärjestelmien reflektointia tarkastelua. Pintaoppiminen sen sijaan käsittelee enemmän näkyviä seikkoja, kuten ulkoisten rakenteiden korjaamista. Koulun pedagogisen prosessin muuttumisessa opettajan ja kouluuyhteisön oppimisessa osallistavan pedagogisen strategian kehittäminen tarkoittaa syväoppimiseen suostumista. Yhteisössä voidaan tuottaa uusia käytäntöjä ja kehittää toimintaa yhteistoiminnallisen tutkimisen avulla. Tällöin ei muutu ainoastaan käyttäytyminen, vaan myös yhteisön normit muuttuvat.

Collinson ja Cook (2007, 98) esittävät yhteistoiminnallisen tutkimisen syväoppimiseen johtavana kehänä: yhteistoiminnallinen tutkiminen johtaa onnistuneeseen muutokseen tai innovaatioon, mikä lisää tehokkuutta, mikä puolestaan johtaa suurempaan varmuuteen ja vaikuttavuuteen. Mezirovin (1995) transformatiivisen, uudistuvan oppimisen teorian mukaan kriittisen itsereflektio on väline, jolla oppija voi tulla tietoiseksi omaa ajatteluaan ohjaavista uskomuksista ja näin tarkistaa ja muuttaa omia oletuksiaan ja käsityksiään.

Kulkeminen inklusiojatkumolla eteenpäin edellyttää pedagogisten itsensäselvyyksien uudelleentarkastelua yhteisössä. Joistakin uskomuksista luopuminen ja uusien toimintatapojen uudelleenkehittäminen edellyttää yhteistä dialogia. Rakenteelliset opetusjärjestelyt syntyvät opettajien, rehtorin ja hallinnon yhteistyönä. Tämän tutkimuksen perustella voi todeta, että pedagogiikka sitä vastoin nähdään vahvasti opettajan henkilökohtaisten valintojen piiriin kuuluvaksi. Rakenteet ja pedagogiikka eivät aina kohtaa koulun yhteistoiminnassa.

Opettajuuden reitti. Kirkonkylän koulun opettajien puheesta voi erottaa pysyvyys-, toive- ja reflektiopuheen. Pysyvyyspuheessa toivotaan työn säilyvän muuttumattomana, toivepuheessa korostuu opettajan toive tehdä toisin, mutta koulun arki asettaa tälle toiveelle rajat. Reflektiopuheessa opettajat pohtivat omaa toimintaansa ja sitä leimaa kriittinen arviointi. Inklusiokeskustelussa voi havaita reflektiopuheen piirteitä. Puheen tavalla on merkitystä. Reflektiopuhe sisältää mahdollisuuden työn muuttumiseen.

Kirkonkylän koulun inklusioprosessissa voi havaita opettajan työn muuttuvan. Ensinnäkin oppituntien pitämisen ja siihen liittyvän suunnittelutyön rinnalla opettajien muu työ lisääntyy. Tämä joidenkin opettajien ylimääräiseksi kokema työ sisältää opetussuunnitelmatyötä, yhteissuunnittelua koulunkäyntiavustajien ja kollegojen kanssa, HOJKS-palaveriteita, oppilashuoltotyöhön osallistumista ja tiivistynyttä yhteistyötä perheiden kanssa. Toiseksi nämä työn uudet vaatimukset edellyttävät opettajalta halua ja kykyä työskennellä toisten ammattiryhmien ja kollegojen kanssa. Oma luokka ei ole "oma"

aiemmassa merkityksessä, vaan oppilaiden ja heidän perheidensä kanssa työskentelevät monet muut ammattiryhmät. Kolmanneksi muutoksesta kertovat myös opettajien kokemukset heterogeenisten ryhmien opettamisen vaikeudesta, joka saattaa johtaa riittämättömyyden tunteisiin.

Opettajan työ on koulussa muutoksessa, mutta onko opettajuus muuttunut? Inklusiokehityksen vaatiman yhteistyön esteiksi tämän tutkimuksen mukaan koulutasolla voi havaita kolme tekijää: 1) toisten työn tuntemisen puute, 2) individualistinen työkuulttuuri ja 3) yhteistoiminnan organisoiminnan vaikeus ja koettu ajan puute.

Individualistinen työkuulttuuri (Hargreaves 1994) leimaa pääosin Kirkonkylän koulun opettajuutta kouluyhteisön tasolla. Individualistinen työkuulttuuri voi muodostua esteeksi osallistavan pedagogiikan kehittämiseksi. Opettajan ainakin jonkin asteinen pedagoginen autonomia luo kuitenkin vapaan kentän yksittäisten opettajien erilaisiin opetuskokeiluihin. Hargreaves (1994, 172) jaottelee individualismin koulussa pakotettuun (*constrained*), strategiseen (*strategic*) ja valinnaiseen (*eclectic*) individualismiin. Individualismi on usein seurausta organisaation tavasta toimia. Pakotettu individualismi kumpuaa usein hallinnosta tai organisaatiossa vallitsevasta kulttuurista. Eräs tällainen tekijä Kirkonkylän koulussa on oppiaineisiin sidottu lukujärjestys. Strateginen individualismi liittyy opettajan kykyyn selviytyä työstään. Hän pyrkii organisoimaan työnsä tehokkaasti. Opettajat kokevat usein yhteistoiminnallisen kulttuurin vievän aikaa ja siten vähentävän tehokkuutta. Kolmas, valinnaisen individualismin muoto on opettajan valinta yksin tekemiseen silloinkin, kun yhteistyöhön rohkaistaan ja sitä tuetaan. Kirkonkylän koulussa rehtori kannustaa ja tukee yhteistyötä, mutta sille luodut rakenteet ovat vasta kehittymässä. Koulun viikoittainen kaikkien opettajien yhteispalaveri on askel yhteistoiminnallisuuden suuntaan. Opettajat voivat valita yksin tekemisen monista eri syistä, kuten työajan säästymisen, tradition ja tehokkuuden vuoksi.

Individualistisen työkuulttuurin rinnalla koulussa viriää kollaboratiivisen työkuulttuurin (Hargreaves 1994) käytäntöjä, kuten yhteistoiminnallinen opettaminen, koulunkäyntiavustajien ja opettajien tiivis yhteistoiminta, opettajien osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön ja erilaiset luokkarajat ylittävät projektit.

Opettajan johtajuus (*teacher leadership*) korostuu inklusiivisessa opettajuudessa aiempaa enemmän. Tämä ilmenee opetussuunnitelmatyössä, opettajien yhteistyön lisääntymisenä ja joidenkin opettajien yksittäisinä opetuskokeiluina. *Instructional leadership* käännetään suomeksi useimmiten pedagogiseksi johtamiseksi. MacNeill ym. (2005) kuitenkin erottavat käsitteet pedagoginen johtaminen ja opetuksellinen johtaminen. Tutkijat näkevät pedagogisen johtamisen ottavan huomioon kulttuuriset, moraaliset ja sosiaaliset näkökohdat ja keskittyvän lapsen kokonaisvaltaiseen kasvamiseen. Pedagogisessa johtamisessa oleellista on oppilaan oppiminen, opetuksellisessa johtamisessa opettajan ohjaaminen. Opetuksellisessa johtamisessa opetussuunnitelman toteuttaminen nähdään ensisijaiseksi, sitä vastoin pedagogisessa johtamisessa oppilaiden tarpeet ja kiinnostusten kohteet ovat keskeisiä. Pedagogiseen johtamiseen kuuluu myös

jaettu johtajuus ja ammatillisen oppimisyhteisön luominen. Opettajan asiantuntijuuden tiedonluomisnäkökulma (ks. Bereiter 2002; Tynjälä 2006) kouluyhteisötasolla jää helposti näkymättömäksi koulun arjessa. Transformatiivinen tiedon luominen edellyttää opettajan transformatiivista johtajuutta. Schmuck ja Schmuck (2001, 243) viittaavat opettajan johtajuuteen: hyvät opettajat ovat heidän mielestään transformatiivisia johtajia, jotka kehittävät (ks. Leinwood ym. 2003) yhteisöllistä toimintaa, mutta samalla myös itseään.

Itsensä kehittämistä voi kutsua ammatilliseksi kasvuksi. Ammatillisen kasvun käsite on liitetty opettajan professioon jo parin vuosikymmenen ajan. Schön (1983) toi reflektion käsitteen kasvatuksen kenttään. Tärkeäksi välineeksi ammatilliseen kasvuun nähdään yleisesti reflektio. (Schön 1990; Mezirow 1995; Sahlberg 1998; Naukkarinen 1999; Ojanen 2001; Luukkainen 2004, 2005; Poikela 2005.) Opettajan reflektioivaa työtettä käsitellään tutkimuksessa eri painotuksin. Puhutaan reflektiosta, itsereflektiosta ja kriittisestä itsereflektiosta. Reflektion käsite on moniulotteinen, ja se voidaan ymmärtää monella tavalla. Käsitteen sisältö on riippuvainen määrittelijän taustateoriasta. Reflektiivinen työote ei kehity itsestään. Askel reflektiivisen työotteen omaksumiseen on vastavuoroinen, molemminpuolinen dialogi. (Sahlberg 1998; Ojanen 2001; Poikela 2005.)

Syrjäläinen (1995, 34) on havainnut opettajien opetussuunnitelmatyötä tutkiessaan, että reflektiivinen opettaja kyseenalaistaa ja huomaa itsestäänselvyyksiä toisin kuin urautunut opettaja, jolla ei ole syntynyt tutkivaa otetta työhön. Reflektiivinen tutkiminen ja työote merkitsevät Ojansen (2001, 27) mukaan käytännössä pysähtymistä, ihmettelyä, kohtaamista ja uudelleen orientoitumista työhön.

Inkluusioprosessiin liittyvät eettisten kysymysten tarkastelu. Kirkonkylän koulussa koulun aikuisten kesken keskustellaan paljon eri oppilasta koskevien päätösten oikeutuksista ja eettisistä ulottuvuuksista. Opettajat pitävät tärkeänä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemista. He kokevat, että tämä ei aina ole mahdollista. Nämä kysymykset liittyvät usein paljon tukea tarvitsevien oppilaiden opetusjärjestelyihin, oppilaiden perheiden tilanteisiin ja oppilaiden käyttäytymisen taustalla oleviin seikkoihin. Oikeita vastuksia ei haeta, vaan usein puntaroidaan eri vaihtoehtojen välillä.

Monet tutkijat ovat olleet kiinnostuneita opettajan työn eettisistä vaatimuksista nykykoulussa (ks. esim. Tirri 2002; Niemi 2006; Atjonen 2007). Tirri (2002, 29–31) on jaotellut neljä kategoriaa, joissa opettajat kokevat eettisiä ongelmia:

- oppilaitoksen visioon ja sen rakentumiseen liittyvät yhteisten arvojen löytymisen kysymykset
- yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden ongelmat oppilaitoksessa
- vallan ja johtajuuden ristiriidat tai auktoriteetin ja johtajuuden puute koulussa
- opettajan sitoutumisen ja jaksamisen ongelmat sekä oppilaiden opiskeluun sitoutumisen vaikeudet.

Yhteiskunnallisen rakennemuutoksen seurauksena eriarvoisuus tekee opetustyöstä eettisesti entistä vaativampaa (Luukkainen 2005, 83). Tähän vaativaan

tilanteeseen inklusiivinen koulukulttuuri vastaa koulun yhteisöllisyyden rakentamisella: opettaja ei tällöin kohtaa näitä vaatimuksia yksin. (Naukkarinen 1999; Peterson & Hittie 2003; Ainscow, Booth & Dyson 2006; Shapon-Shevin 2007; Putnam 2009.)

Erilaiset opettajatiimit, yhteistoiminnallinen opettaminen, monialainen yhteistyö sekä kollegiaalinen apu ja tuki voivat keventää opettajan kokemaa työn kuormittavuutta. Kirkonkylän koulussa opettajan lähin tuki vaikeissa kysymyksissä on lähikollega. Opettajat toivovat kuitenkin joskus kehityskeskustelujen lisäksi systemaattisempaa tukea joko työnohjauksen tarjoaman tuen tai esimiehen tukena ongelmatilanteiden selvittelyssä. Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että heterogeenisen ryhmän oppilaiden tarpeisiin soveltuva pedagogiikka vaatii koulun aikuisten osallistumista, yhteistoimintaa, mutta myös oppilaiden keskinäistä yhteistoimintaa ja vertaistukea. Yhteistoiminnan organisointuminen liittyy läheisesti koulun toimintakulttuuriin.

Toiminnanteorian peruskäsitteet, kuten toimintajärjestelmä, kohde ja ristiriita, voivat olla apuna työn yhteiskehittelyssä. (ks. Engeström 2004). Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että tutkimusta voisi tulevaisuudessa kohdentaa luokan aikuisten työn yhteiskehittelyyn kehittävän työntutkimuksen menetelmin. Tässä tutkimuksessa tarkastellut koulunkäyntiavustajan työn kolme ristiriitaa liittyvät luokanopettajan, erityisopettajan ja koulunkäyntiavustajan vuorovaihtuksen rajapintoihin. Kehittävän työntutkimuksen tarjoamat käsitteet ja menetelmät voisivat tarjota uuden näkökulman kohdata yhteisen työn kehittämiseen haasteet koulussa ja luokassa.

Oppimisen ja oppimisen ohjaamisen reitti. Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kannalta oleellista on vuorovaikutus ja yhteisössä oppiminen. Kirkonkylän koulun vuorovaikutussuhteet muotoutuvat erilaisissa oppimistilanteissa eri oppilaille erilaisiksi: he opiskelevat erilaisissa ryhmissä eri aikuisten ohjaamina. Näin ollen vuorovaikutuksen luonne muuntuu opettaja- ja ryhmäkohtaisesti. Opettajakeskeisyyden tai oppijälähtöisyyden aste vaihtelee luokittain opettajakohtaisesti. Opettajilla on käytössään useimmiten useita tilannekohtaisesti vaihtelevia pedagogisia strategioita. Tynjälä (2004) näkee konstruktivistiseen epistemologiaan pohjautuvien pedagogisten ratkaisujen voivan olla erilaisia, mutta yhteinen piirre niissä on oppijoiden aktiivisuuden painottaminen ja opettajan roolin muuttuminen tiedonsiirtäjästä ennemminkin oppimisen ohjaajaksi.

Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsite kiinnostaa nykytutkijoita, ja se liitetään yleisesti myös inklusiopedagogiikkaan. Säljön (2001) mukaan Vygotskyn houkutteleva ajatus on, että ihmiset muuttuvat koko ajan. Ihmisillä on mahdollisuus omaksua tietoja muilta ihmisiltä vuorovaikutustilanteissa. Lähikehityksen vyöhykettä voi pitää myös sinä vyöhykkeenä, jolla oppija on valmis ottamaan tukea ja selityksiä vastaan osaavammalta henkilöltä. Oppimisen oikea-aikaisella tukemisella on yhtymäkohtia Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeeseen, se on ikään kuin pedagoginen sovellus siitä. Oppimisen oikea-aikainen tukeminen on osallistavan opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta tärkeä keino hyvien oppimistulosten saavuttamisessa.

Silvonen (2004) analysoi lähikehityksen vyöhykettä teoreettisena käsitteenä osana Vygotskyn tuotantoa ja löytää erilaisia näkökulmia. Kehityksen kannalta lähikehityksen vyöhyke on tärkeämpi kuin lapsen aktuaalinen osaamista-so. Kun lapsi hallitsee asiat lähikehityksen vyöhykkeellä, hallinta muuttuu lapsen itse hallitsemaksi. Lähikehityksen vyöhyke on riippuvainen lapsen herkkyykskausista ja lähikehityksen vyöhyke perustuu yhteistoimintaan "toisten" aikuisten tai lasten kanssa. (Emt.) Säljö puolestaan (2001) toteaa, että Vygotsky halusi painottaa lähikehityksen vyöhykkeellä sitä, että psykologisesta näkökulmasta katsottuna mielenkiintoista eivät ole vain lapsen *kyvyt*, vaan myös hänen ymmärryksensä ja toiminnan *mahdollisuudet*. Lähikehityksen vyöhykkeen käsite kouluoppimisen kannalta tarkoittaa sitä, että oppilas tarvitsee kehittyäkseen ja oppiakseen riittävän haastavia tehtäviä ja aikuisen tai tovereiden ohjaavaa tukea. Joidenkin oppilaiden kohdalla lähikehityksen vyöhykkeellä oppiminen ei useimmiten toteudu Kirkonkylän koulussa. Osalle oppilaista esimerkiksi matematiikan tehtävät eivät tarjoa oppimiselle haastetta. Näitä oppilaita ovat toisaalta matemaattisesti lahjakkaat oppilaat toisaalta osa toimintalueittain etenevistä oppilaista. Opetuksen "keskiarvoistuminen" on ristiriidassa lähikehityksen vyöhykkeen ajatuksen kanssa.

Inklusion kannalta lähikehityksen vyöhykkeen ymmärtäminen pedagogiikan perustaksi merkitsee kaikkien oppilaiden oppimispotentiaalin ja kehityksen huomioimista. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen perustuu yhteistoimintaan lasten kesken sekä aikuisten ja lasten kesken. Tämä sisältää inklusiopedagogiikan yhteistoiminnallisen piirteen.

Lähikehityksen vyöhykkeen käsite on kytketty kouluoppimisessa ongelmanratkaisuun. Kirkonkylän koulussa oppilaille mielekkäät oppimistehtävät ja oppilaiden omien aloitteiden ja oppilaiden elämämaailman kysymysten pohdinta koulussa oppilaita motivoivin menetelmin on haaste osallistavalle pedagogiikalle. Tämä näkökulma on koulussa tärkeä oppimisen esteiden tunnistamiseksi oppimisympäristössä. Jotkut oppilaat jäävät ulkopuolisiksi ja opetus ei ikään kuin kohtaa heitä. Tällöin on usein kyse, ei vain oppilaan ominaisuuksista, vaan myös opetuksen kohdentamisesta oppilaan tarpeita vastaavaksi. Mikäli oppilas ei ole halukas vastaanottamaan aikuisen apua ja tukea tai aikuiset eivät löydä oikeita pedagogisia lähestymistapoja, ollaan koulussa usein umpikujassa. Kaikessa oppimisessa ja opettamisessa oleellista lienee oppimistilanteiden mielekkyys oppilaan kannalta.

Kouluoppimisessa on käytännössä opetussuunnitelman oppimiskäsityksestä huolimatta behavioristisia käytäntöjä. Tynjälä (1999, 19) toteaa oppimiskäsitysten ja yhteiskunnan muuttuessa koulukulttuurienkin muuttuvan. "Virallinen" näkemys oppimisesta ei ole kuitenkaan johtanut siihen, että kouluoppimisessa olisi riittävästi vallalla oppijalähtöinen ja oppilaan omiin kokemuksiin pohjautuva opetus.

Transmissio-metaorientaatio (ks. Sahlberg 1998) oppimisen ohjaamisen taustalla on vielä vallitseva orientaatio koulussa. Tällöin pedagogiikka muotoutuu aikuislähtöiseksi ja oppilaiden aloitteet jäävät toisarvoiseen asemaan.

Fullan, Hill ja Crèvola (2006, 31–33) kiteyttävät koululuokassa oppilaiden hyvän oppimisen kolmeen tekijään: 1) motivaatio ja korkeat odotukset, 2) riittävä oppimiseen käytetty aika ja mahdollisuus oppia ja 3) fokusoitu opetus. Tutkijat tähdentävät, että meta-analyysit ja tutkimuskirjallisuus osoittavat laajasti näiden kolmen tekijän selittävän oppilaiden oppimista. Fokusoitun opetuksen Fullan, ym. (emt.) näkevät sellaisena opetuksena, joka on fokusoitu jokaisen oppilaan tarpeita vastaavaksi. Fokusoitussa opetuksessa voi erottaa kolme tekijää. Ensinnäkin opetus perustuu siihen, että tunnetaan oppilaan opetuksen kannalta tärkeät vahvuudet ja kehittämisen alueet. Tämä voidaan selvittää ennakoivan arvioinnin avulla. Toiseksi fokusoitussa opetuksessa huomioidaan, milloin ja miten opetuksessa käytetään opetuksellisia strategioita ja sopivia apukeinoja. Kolmanneksi tarvitaan luokahuoneen struktuurit, rutiinit ja työvälineet eriyttävän opetuksen ja fokusoitun opetuksen toteuttamiseksi päivittäisessä arjessa.

Näiden hyvän opettamisen tekijöiden valossa Kirkonkylän koulussa voi nähdä samanaikaisesti hyvin erilaisia oppimisympäristöjä. Pedagogiset orientaatiot, homogeenisuus-, yksilö- ja osallisuus-orientaatiot elävät koulun arkielämässä rinnakkain ja kehityssuunta on osittain ristiriitainen. Toisaalta korostetaan osallistumisen merkitystä, toisaalta toimintaa ei muuteta siten, että kaikkien osallisuus voisi toteutua.

Pedagogiset strategiat (selviytymis-, yksilöllistävä, osallistava ja piiloinen strategia) elävät koulussa myös rinnakkaisina. Yksilöllistävä strategia on Kirkonkylän koulussa vallitseva pedagoginen strategia. Osallisuusstrategiaan perustuvia käytänteet syntyvät yksittäisten opettajien aloitteellisuudesta. Opettaja tekee pedagogisia valintoja käytäntöorientaationsa varassa. Hän valitsee tilannekohtaisesti parhaiten toimivia pedagogisia ratkaisuja nopeassa päätöksenteossa. (Ks. Kansanen ym. 2000.) Toiset opettajat korostavat enemmän oppijälähtöisyyttä ratkaisuisaan, kun toiset taas pitäytyvät enemmän opettajakeskeisissä työtavoissa.

Kirkonkylän koulun pedagogiikkaa leimaa yksilökeskeisyys. Tämä näkyy koulussa suurena yksilö- ja pienryhmäopetuksen määränä. Oppimistoiminta luokissa ei perustu tietyn oppimisteoreettisen viitekehyksen mukaiseen toimintaan. Oppimista arvioidaan yksilöllisesti. Sellainen pedagogiikka, jossa opettajan työn kohteena on usein yli kaksikymmentä oppilasta ja jossa hän pyrkii yksinään huomioimaan erikseen jokaisen yksilölliset tarpeet samanaikaisesti, kuormittaa opettajaa kohtuuttomasti. Koululuokka on ryhmä. Osallistavassa pedagogiikassa korostetaan ryhmän merkitystä. Ryhmän ja yksilön tarpeiden yhdistäminen toimivaksi pedagogiseksi kokonaisuudeksi on osallistavan opetuksen ja kasvatuksen haasteellinen kysymys Kirkonkylän koulussa. Osallistavan pedagogiikan toteutuminen edellyttää lisäksi koulun aikuisten yhteistoinnallisuutta.

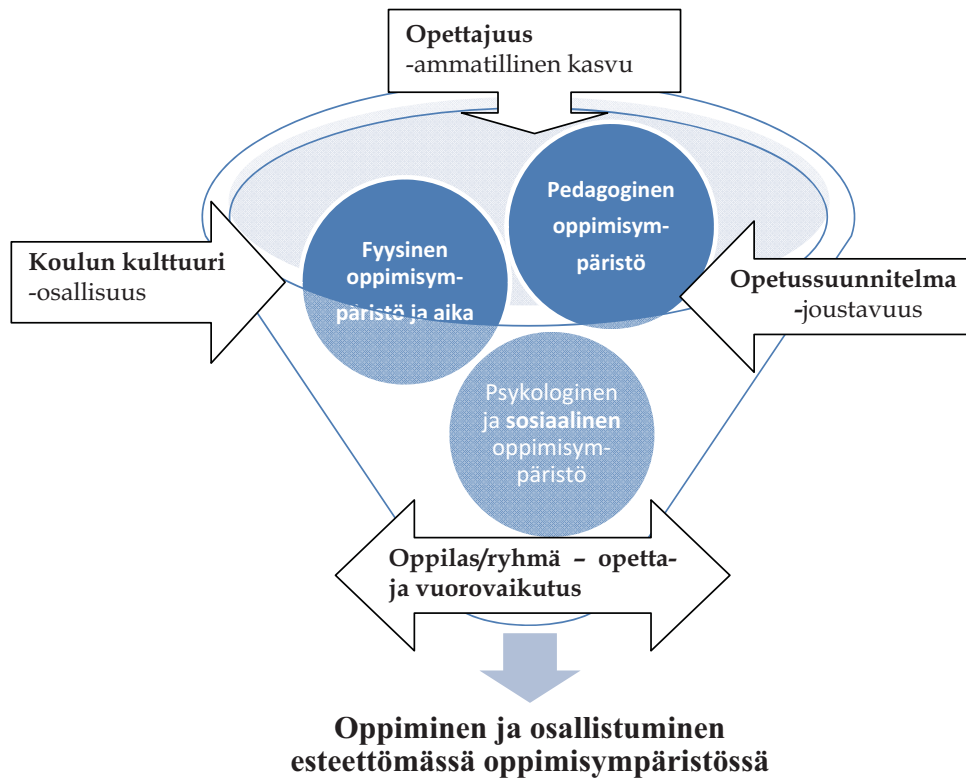
7.2 Inklusiopedagogiikan rakentuminen

Pedagogiikka punoutuu osaksi koulun kulttuuria, ja koulun kulttuuri punoutuu osaksi pedagogiikkaa. Se, mitä luokissa tapahtuu tai ei tapahdu, ei rakennu yksittäisen opettajan ja oppilaiden toimintana irrallisena koulu yhteisön kulttuurista. Koulu eikä sen pedagogiikka ui kuitenkaan irrallisena lauttana yhteiskunnassa, vaan sen elämä on sidoksissa valtakunnalliseen ja kunnalliseen päätöksentekoon. (Ks. Naukkarinen & Nykänen 2003.)

Osallistavan pedagogiikan dynamiikka muotoutuu ainutkertaiseksi jokaisessa ympäristössä ja kulttuurissa, koska inklusio on kontekstisidonnainen. (ks. Ainscow, Booth & Dyson 2006.) Näin ollen Kirkonkylän koulussakin pedagoginen prosessi on yksilöllinen ja koostuu kirjosta erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja tapahtumia koulupäivien aikana. Pyrkimykseni ei ole esittää osallistavan pedagogiikan mallia tai laatia sen kehittämissuunnitelmaa, vaan tehdä näkyväksi niitä Kirkonkylän koulun kulttuurisia tekijöitä, jotka ovat sidoksissa monenlaisien oppilaiden oppimisen kysymyksiin.

Käsittelen seuraavaksi alla olevan kuvion avulla inklusiopedagogiikan rakentumisen tekijöitä Kirkonkylän koulussa. Pedagogiikan peruselementit koulussa kytkeytyvät kolmeen perustekijään 1) oppimisen ohjaamiseen, 2) oppilaiden moninaisuuteen ja sen kohtaamiseen sekä 3) koulun ajan ja tilan organisoitumiseen. Näistä kolmesta elementistä muodostuvat myös edellä esitetyt tutkimukseni tulokset. Systemistä ja kompleksista kokonaisuutta ohjaa opetussuunnitelma ja koulun toimintakulttuuri. Keskeinen tekijä tässä prosessissa on opettaja ja hänen toimintansa.

Jännite pedagogiikan dynamiikassa syntyy opetussuunnitelman ja oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen leikkauspisteessä. Toinen perusjännite liittyy koulun toimintakulttuuriin, erityisesti koulun ajan ja tilan organisoitumiseen.



KUVIO 23 Inklusiopedagogiikan dynamiikka

Avaan seuraavaksi yllä olevaa kuviota suhteessa tutkimustehtävääni. Nostan tarkastelussa esille niitä keskeisiä tekijöitä koulun kulttuurissa, jotka tämän tutkimuksen mukaan estävät tai mahdollistavat inklusiopedagogiikan toteutumisesta koulussa.

7.2.1 Inklusioprosessin pedagogiset haasteet

Kirkonkylän koulun pedagogisen prosessin eteneminen inklusioprosessilla kohtaa neljä keskeistä estettä: 1) opettajan kokemus oppijälähtöisyyden toteuttamisen vaikeus luokkatyöskentelyssä, 2) opetussuunnitelmalliset kysymykset, 3) oppilaan tuen järjestelyt ja 4) osallisuuden toteutumisen vaikeus. Nämä tekijät kietoutuvat toisiinsa ja kytkeytyvät koulun aikuisten yhteistoiminnan kysymykseen.

Oppijälähtöisyyden toteuttamisen vaikeus. Lukuisissa tutkimuksissa on todettu opettajakeskeisen oppimisen ohjaamisen olevan vallitseva tapa kouluissamme. (esim. Sahlberg 1998; Korkeakoski 2008.) Näin on myös Kirkonkylän koulussa. Opettajat kokevat oppijälähtöisyyden toteuttamisen tärkeäksi, mutta vaikeaksi toteuttaa. Esteitä oppijälähtöisen pedagogiikan toteuttamiselle ovat työrauhan menettämisen pelko, oppikirjojen ja opetussuunnitelman läpisyörittämisen ja akateemisten taitojen korostaminen, opettajan yksin tekemisen pe-

rinne, koulun opetusjärjestelyihin liittyvä oppilaiden ryhmittely, eriyttämisen puutteet ja oppilaantuntemuksen puute.

Pedagogiset ratkaisut, jotka pohjautuvat vuorovaikutusta korostaviin oppimisteorioihin, kuten sosiokonstruktivismiin tai sosiokulttuuriseen teoriaan, jäävät opettajakeskeisten työtapojen vallitessa varjoon. Yhteistoiminnalliset lähestymistavat oppimiseen (ks. Johnson & Johnson 1994; Arvaja 2005; Saloviita 2006b; Putnam 2009) itävät kuitenkin koulun arjessa monin tavoin. Taito- ja taideaineiden opetuksessa vuorovaikutuksellisuus korostuu muita oppiaineita enemmän ja jotkut opettajat käyttävät monissa oppiaineissa eri työtapoja. Oppijalähtöisyyteen kuuluu myös oppilaan kunnioittaminen siten, että hänellä on sellaisia tehtäviä, että hän voi toimia lähikehityksen vyöhykkeellä. Oppilaan yksilöllisen huomioimiseen vastaa eriyttävä opetus.

Eriyttävän opetuksen (ks. Tomlinson 1999; Tomlinson & Allan 2000; UNESCO 2004a; Tomlinson & Strickland 2005; Tomlinson & McTighe 2006; Thousand, Villa & Nevin 2007; Bender 2008) periaatteet toteutuvat vain tietyltä osin luokkahuonekäytännöissä. Yleisimmin eriytetään aikaa, tehtävien määrää ja tehtävien vaikeustasoa. Opettajat kokevat eriyttämisen vaikeaksi ja työlääksi eikä heillä ole riittävästi tietoa eriyttämisen käytännöistä. Tutkijoiden mukaan eriyttävässä opetuksessa opettaja muokkaa sisältöjä, prosessia, arviointitapoja ja toimintaympäristöä. Näiden opetussuunnitelmallisten tekijöiden muokkaaminen on tarpeen vain silloin, kun eriyttäminen todennäköisesti lisää oppilaan ymmärtämistä. Eriyttävä opetus perustuu oppilaiden erilaisuuden kunnioittamiseen. Tällöin oppimistehtävät eri yksilöillä ovat tarpeen mukaan erilaisia. Opetukselle luonteenomaista on oppijalähtöisyys, monipuolisuus ja joustavuus. Joustavuus näkyy esimerkiksi joustavana ryhmien käytöllä. Oppilaat tekevät työtä, opettaja koordinoi aikaa, tilaa, materiaaleja ja toimintoja. (Tomlinson 1999, 9–16; Tomlinson & Strickland 2005.) Kun eriyttäminen ymmärretään Tomlinsonin (1999) ja Tomlinsonin & Stricklandin (2005) tavoin, eriyttäminen kohdistuu koko oppilasryhmään. Thousand, Villa & Nevin (2007) esittävät proaktiivisen eriyttämisen prosessin, jossa tärkeänä tekijänä voi pitää oppilaantuntemusta. Kehämäinen prosessi sisältää tietojen keruun oppilaasta, oppisisältöjen eriyttämisen, oppimisen arvioinnin eriyttämisen ja opetuksen toteuttamisen eriyttämisen. Kyse ei tällöin ole vain joidenkin oppilaiden erityisen tuen tarpeiden huomioimisesta. Eriyttämisen kysymys kytkeytyy koulunkäyntiavustajien työhön. Työnjaollisesti eriyttämisen käytännöt jäävät Kirkonkylän koulussa usein heidän vastuulleen.

Opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen lähtökohtana on usein keskiarvo-oppilas. Selvimmin opettajakeskeinen pedagogiikka murtuu luokkahuoneen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä, kuten retkillä, juhlissa, erilaisissa teemaprojekteissa, vierailuilla ja luokkien rajat ylittävässä yhteistoiminnassa. Autenttinen oppiminen (mm. Peterson & Hittie 2003) lisää opettajien ja oppilaiden motivaatiota ja kohtaamista oppimistilanteissa.

Kirkonkylän koulun oppilaita ryhmitellään iänmukaisesti, käyttäytymisen ja taitotason mukaan, sukupuolen perusteella ja erilaisiin väliaikaisiin oppimisympäristöihin oman luokan sisällä. Selvimmin iänmukainen ryhmittely murtuu yh-

dysluokissa ja erityisluokissa. Osallistavaan pedagogiikkaan liitetty joustavan ryhmittelyn periaate toteutuu vaihtelevasti. Koulussa tiedostetaan pedagogisten uudistusten tarve, mutta muutostarpeen tiedostamisesta käytännön muutokseen on kuitenkin pitkä matka. Oppilaiden osallistumista pidetään inklusiopedagogiikan keskeisenä piirteenä. (Booth ym. 2000; Peterson & Hittie 2003; Todd 2007.)

Luokkahuonevuorovaikutus perustuu Kirkonkylän koulussa opettajan aloitteisiin, kysymyksiin ja oppimistilanteiden johtamiseen. Oppilaiden aloitteisuus on tälle alisteista. Kysymisen tapa johtaa luokissa tilanteeseen, jossa oppilaat vastaavat opettajien kysymyksiin muutamalla sanalla. Tällöin opettajan puhe hallitsee luokkahuonevuorovaikutusta. Oppilaiden osallisuutta lisäävä tekijä on dialogisuus luokkahuonevuorovaikutuksessa. Alexander (2005, 26) viittaa dialogin merkitykseen oppilaiden osallistumisessa. Dialogipedagogiikka sisältää hänen mukaansa kollektiivisen, vastavuoroisuuden, oppilaita tukevan, kumuloituvan ja suunnitelmallisuuden piirteet. Osallistavassa pedagogiikassa tärkeää on havaita kommunikoinnin mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille, sillä osa oppilaista tarvitsee erilaista tukea kommunikointiinsa.

Opetussuunnitelmadilemmat. Opetussuunnitelma luo raamit koulutyökentelylle. Sillä on myös tärkeä merkitys oppijalähtöisyyden ja oppimisen mielekkyyden rakentumisessa. Opetussuunnitelma on keskeisimpiä koulua ohjauvasta asiakirjoista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) edustaa sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä (Korkeakoski 2008), joka on myös osallistavan koulun oppimisteoreettinen näkemys. Virallisen opetussuunnitelman ja osallistavan opetuksen ja kasvatuksen kesken ei siis vallitse ristiriitaa. Opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen arvopohja, tavoitteet oppisisällöt ja arvioinnin periaatteet. Siinä otetaan kantaa opetusmenetelmiin, vaikka niiden valinta kuuluu opettajien itsenäisen valinnan piiriin. (Uusikylä & Atjonen, 2005.) Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet poikkeaa vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista normiohjaavuuden vuoksi. Ne ovat siis edellisiä sitovampia. Olen hahmotellut kolme opetussuunnitelmadilemmaa, joiden avulla tarkastelen Kirkonkylän koulun opetussuunnitelman muodostamaa jännitteistä roolia pedagogisessa prosessissa.

Ensimmäinen dilemma liittyy opetussuunnitelman viralliseen ja piiloiseen puoleen. Opetussuunnitelman ideaalien ja opetuksen käytäntöjen välillä on murtumia, joita on analysoitu informaalin koulun ja piilo-opetussuunnitelman käsitteillä (Ks. Antikainen, Rinne & Koski 2006, 175.) Piilo-opetussuunnitelman käsite tuli kasvatustieteellisen keskusteluun jo Jacksonin (1968) klassikkoteoksen *Life in classroom* myötä ja suomalaisen koulukeskusteluun Broadyn teoksen *Piilo-opetussuunnitelma* suomentamisen jälkeen 1986. Piilo-opetussuunnitelma käsitteenä on monimerkityksinen. Jacksonin (1968) mukaan piilo-opetussuunnitelmaan sisältyy institutionaalisia seikkoja, kuten kouluinstituutioiden hallinto, valtasuhteet ja rakenteet. Toisaalta piilo-opetussuunnitelma voi ilmetä myös itse opetus-oppimistapahtumassa, kuten luokan oppilaiden keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa ja opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa.

Koulun piiloiset käytänteet, jotka eivät ole asiakirjoissa tai edes ääneen lausuttuja, voivat muodostua joidenkin oppilaiden oppimisen esteiksi. Kirkonkylän koulussa piiloisia kulttuurisia tekijöitä ovat eräät oppilaiden ryhmittelyyn liittyvät piiloiset käytännöt, jotka erottelevat oppilaita.

Toinen opetussuunnitelmadilemma liittyy oppikirjan ja opetussuunnitelman suhteeseen. Oppikirjasta on muodostunut koulupedagogiikan kulmakivi. Korkeakosken (2001) perusopetuksen luokkien 1.–6. opetuksen arvioinnissa opettajat kertoivat opettavansa oppikirjakeskeisesti. Vuoden 2008 perusopetuksen pedagogiikan käytäntöjen arvioinnissa (Korkeakoski 2008) oppikirjakeskeisyys opetuksessa on hieman vähentynyt. Oppikirjan merkitys on suuri ja syrjäyttääkin tutkimusten mukaan koulun arkityössä opetussuunnitelman. Kirkonkylän koulussa oppikirjan asema on vahva. Se ei ole vain oppimateriaalina, vaan se myös suuntaa opetuksen etenemistä ja syrjäyttää opettajan työvälineenä opetussuunnitelman.

Syrjäläisen (1990, 135) mukaan opettajat puhuvat opetussuunnitelman tavoitteista itsestäänselvyytensä ja samalla perustavat oman opetuksensa opetussuunnitelman sijaan omiin kokemuksiinsa ja intuitioonsa. Opetussuunnitelmaa ei opiskella yhdessä oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa: oppikirjat ovat olleet paras opetuksen suunnitelma myös oppilaille ja vanhemmille (Syrjäläinen 1994, 13). Hakkarainen (2002, 351) näkee samoin ja korostaa sitä että matka opetussuunnitelman perusteista toteutuneeseen opetukseen on pitkä. Oppimisen organisoimisen ratkaisut, oppimateriaalit ja opettajille suunnatut didaktiset oppaat ohjaavat tätä prosessia. Oppiaineiden laajat oppikirjapaketit, jotka koostuvat oppikirjasta ja runsaasta oheismateriaalista ohjaavat sisällöllisesti oppimistapahtumaa. Hakkarainen (emt.) toteaa, että oppimiskäsityksen kirjaaminen opetussuunnitelman laadinnan lähtökohdaksi ei riitä toteuttamaan uudenlaista oppimista. (Emt.; Marsh 2009.)

Kolmas dilemma syntyy ristiriidasta, joka sisältyy opetussuunnitelman sisältöön ja pedagogiikkaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) koostuvat kahdesta osasta, yleisestä osasta ja oppiaineiden oppisisältöjä koskevasta osasta. Käytännön kouluopetuksessa korostuvat oppiaineiden sisältöosuudet ja akateemiset taidot. Vitikka (2009) toteaa, että suomalaisessa opetussuunnitelman kehittämistyössä on aina käyty keskustelua ainejakoisuuden ja eheyttämisen puolesta ja vastaan. Vaikka keskustelussa on tuotu esiin eheyttämisen mielekkyys ja kritisoitu ainejakoista järjestelmää, aina on kuitenkin päädytty selvästi ainejakoiseen opetussuunnitelmaan. (Vitikka 2009, 75.) Ainejakoisen opetussuunnitelman ”läpikäytävät” laajat sisällöt hukuttavat alleen osan yleisen osan tavoitteista eivätkä riittävästi ota huomioon erilaisten oppijoiden yksilöllisiä tarpeita ja intressejä. Opetussuunnitelma ja sen toteuttaminen saa eri opettajien toiminnassa erilaisia merkityksiä. Osa opettajista pyrkii toteuttamaan tunnollisesti opetussuunnitelmaa, mikä johtaa helposti kiireeseen ja suorittamisen korostamiseen. Jotkut opettajista suhtautuvat opetussuunnitelmaan väljemmin ja lähtevät liikkeelle toisia enemmän oppilaiden tarpeista, jolloin opetussuunnitelman läpisuorittamisesta ei synny oppimistapahtuman keskeistä päämäärää. Monet Kirkonkylän koulun opettajat

kokevat opetussuunnitelman laajaksi ja koulutyötä leimaa heidän mielestään kiire ja oppikirjoja ”käydään läpi”. Tämä synnyttää ristiriidan akateemisten ja muiden, kasvatuksellisten tavoitteiden välille opettajien toiminnassa. Opettajan ammatilliseksi kysymykseksi näyttääkin syntyvän näiden tavoitteiden yhdistäminen.

Opetussuunnitelmadilemmat voi kiteyttää kolmeen tekijään: 1) virallinen opetussuunnitelma vs. piilo-opetussuunnitelma, 2) opetussuunnitelma vs. oppikirja ja 3) opetussuunnitelman oppiainekohtainen sitovuus vs. oppilaan yksilölliset tarpeet ja intressit. Järvinen ym. (2000, 79) toteavat, että kouluopetuksen tutkimuksessa tehdyt löydöt, kuten piilo-opetussuunnitelma ja koulukäyttämisen koodisto, kertovat siitä, että oppimisen organisoinnissa on otettava huomioon tekijöitä, joita ei aina voida suoraan kirjata opetussuunnitelmaan. Näiden tekijöiden havaitseminen on usein hankalaa.

Tämä tutkimus tukee Vitikan (2009) näkemystä siitä, että opettajien näkemykset opetussuunnitelmasta tulisi saada esiin. Opettajien arvot ja toiveet toteuttaa opetussuunnitelmaa kohtaamaan oppilaiden yksilölliset tarpeet törmäävät opetussuunnitelmassa olevien oppiaineiden sisältötavoitteiden kahlaimiseen luokissa. Avoimen ja suljetun pedagogiikan käsitteet (Bernstein 1996; ks. myös Vitikka 2009) tarjoavat työkalun opetussuunnitelman sisällön ja pedagogisen ohjaavuuden tarkasteluun. Suljetun pedagogiikan tekijöitä ovat Vitikan (2009, 141) mukaan etukäteissuunnittelu, tiukat struktuurit, eikonktextuaalisuus ja standardoitu arviointi. Avoin pedagogiikka puolestaan korostaa tilannesidonnaisuutta, koulun ulkopuolisia ympäristöjä opetuksessa, joustavuutta, kontekstuaalisuutta ja yksilöllistä arviointia. Osallistavan pedagogiikan painotukset sijoittuvat lähelle avointa pedagogiikkaa. Osallistava pedagogiikka korostaa kuitenkin arvioinnissa myös ryhmän ja kouluyhteisön arviointia.

Kirjoitettu opetussuunnitelma edustaa koulun virallista maailmaa. Svingby (1979) kirjoittaa opetussuunnitelmarunoudesta, mikä tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelman painettu teksti on jotain muuta kuin yhteisön arkitodellisuus. Opettajat ymmärtävät opetussuunnitelmalla kirjoitettua opetussuunnitelmaa. Kirjoitetusta opetussuunnitelmasta toteutuneeseen opetussuunnitelmaan ja lopulta oppilaiden oppimiseen johtava prosessi muodostaa monipolvisen ja yksilöllisen ketjun. Tämän ketjun lenkit sisältävät opettajan toiminnan, tunteet ja arvot sekä oppilaan ja oppilasryhmän yksilöllisyyden. Ketjun katkeaminen on mahdollista. Tällöin pedagoginen prosessi ei edustakaan koulun virallisia tavoitteita, vaan epäviralliset tai piiloiset käytänteet ja uskomukset nousevat keskeiseen asemaan pedagogisessa toiminnassa.

Arvioinnilla on koulussa tärkeä merkitys pedagogisessa prosessissa. Osallistavassa pedagogiikassa oppilasarvioinnin perustehtävä on kehittää ja tukea oppilasta oppimisprosessin aikana tapahtuvan arvioinnin keinoin. (Tomlinson & McTighe 2006.) Dynaamisen ja autenttisen arvioinnin periaatteet edustavat tätä käsitystä. Kirkonkylän koulun pedagogiikka sisältää piirteitä sekä staattisesta että dynaamisesta ja autenttisesta arvioinnista. Arviointi painottuu kuitenkin oppimistulosten arviointiin. Hattien (2009) meta-analyysin mukaan hy-

vää oppimista selittävästä tekijöistä itsearvioinnin merkitys on tärkein. Formaatiivisen arvioinnin merkitys on myös keskeinen koko oppimisprosessissa. Oppimistulosten arvioinnilla ei oppimisen kannalta ole todettu olevan suurta merkitystä.

Euroopan erityisopetuksen kehittämissyksikön julkaisemassa raportissa tähdennetään, että yksittäisten oppilaiden erillisen tarkastelun sijasta on alettu nähdä oppilaan oppimisen kontekstisidonnaisuus. Arviointiprosessi nähdään aiempaa enemmän ulkopuolisten ammattilaisten toteuttamasta yhden hetken tilannetta kuvaavaa pysäytyskuvaa enemmän jatkuvana prosessina, jossa ovat mukana opettajat, vanhemmat ja oppilaat itse. (Watkins 2007.)

Oppilaan tuen järjestelyt. Kirkonkylän koulussa oppilaan tuki järjestetään pääsääntöisesti oppilaiden omassa koulussa. Kaikkia oppilaiden tarvitsemia terapiapalveluja ei kuitenkaan ole saatavissa omalla paikkakunnalla. Tuen järjestelyt koulun sisällä muodostavat kompleksisen prosessin, eikä koulussa ole selkeitä menettelytapaohteita oppilaan tuen järjestämiseksi. Oleellista oppilaiden tuen järjestelyissä on, miten yhdistää oppilaiden yksilölliset tarpeet ja heidän oikeutensa kasvaa yhdessä ikätovereiden kanssa ryhmän jäsenenä.

Oppilaiden tarvitsema erityinen tuki järjestyy koulussa selkeimmin. Eri-tyinen tuki koulussa kohdennetaan ensisijaisesti pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaille. Heidän tärkeimmät tuen muotonsa ovat erityisopetus, oppilashuolto, koulunkäyntiavustajien tuki sekä HOJKSiin pohjautuva opetus. HOJKSin merkitys on suurin oppiaineiden opetussisältöjen yksilöllistämisen toteuttamisessa. Sen sijaan pedagoginen ohjaavuus oppilaiden osallistumisessa ja sosiaalisten taitojen harjoittamisessa jää vähäisemmäksi. Perusopetuslain (642/2010) mukaan HOJKS on pedagoginen asiakirja, joka tehdään kaikille oppilaille, joilla on erityisen tuen päätös. Erityisen tuen päätös perustuu moniammatillisesti laadittuun pedagogiseen selvitykseen.

Tuen kohdentaminen vaikeus liittyy ensisijaisesti yleisopetuksen oppilaiden yleisen ja tehostetun tuen järjestelyihin. Tuen järjestelyissä voi havaita rajakäyntiä tuki- ja medikaalisen paradigman välillä. Tukiparadigmaan (ks. esim. Ladonlahti 2004) perustuvassa ajattelumallissa tuki tuodaan oppilaan luokse. Oppilaat tarvitsevat monenlaista tukea koulunkäyntiinsä, vaikka heidän oppimääriään ei tarvitse yksilöllistää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (Opetushallitus 2010) korostetaan oppilaan tukea monin tavoin. Tuki koskee kaikkia oppilaita. Yleisen tuen keskeiset muodot, kuten eriyttävä opetus ja tukiovetus, toteutuvat Kirkonkylän koulussa varsin vaihtelevasti. Näiden tukimuotojen toteutuminen on opettajakohtaista. Oppilaiden oikeus tukiovetukseen ei aina toteudu.

Koulunkäyntiavustajien tuki on erityisopetuksen rinnalla keskeisin oppilaiden tuen muoto Kirkonkylän koulussa. Koulunkäyntiavustajien työ muotoutuu osin ristiriitaiseksi. Nämä kolme ristiriitaa ovat 1) oppilaan yhteisöön saataminen vs. oppilaan eristäminen yhteisöstä 2) koulunkäyntiavustaja opettajana vs. avustajana ja 3) koulunkäyntiavustaja oppilaan aloitteisuuden tukija vs. oppilaan puolesta tekijä. Koulunkäyntiavustajat tasapainoilevat näiden ristiriita-

parien maastossa, ja heidän työnkuvansa vastuun rajat vaatisivat tutkimukseni mukaan selkiyttämistä kouluyhteisössä.

Oppilaan tuen uudistunut järjestelmä Suomessa sisältää yhtymäkohtia RTI-mallin (*response to intervention*) kanssa, joka on ekologinen malli arvioinnista ja sen kytkemisestä opetukseen (ks. Salvia & Ysseldyke 2007; Hautamäki & Savolainen 2009.) Arvioinnin ja diagnostiikan avulla voidaan seurata yleisope- tuksen, tehostetun tuen ja erityisopetuksen tuloksia ja voidaan tehdä päätöksiä oppilaan liikkumisesta näiden eri tasojen välillä. (Salvia & Ysseldyke 2007.)

Osallisuuden toteutumisen vaikeus. Kirkonkylän koulun aktiivisen välit- tämisen kulttuuri antaa hyvän pohjan kohdata oppilaiden moninaisuus. Hy- vään oppimiseen tarvitaan emotionaalisesti ja fyysisesti turvallinen oppi- misympäristö. (Peterson & Hittie 2003; Sapon-Shevin 2007; Piispanen 2008; Urqhart 2009.) Turvallisuuden tavoitteen saavuttamiseen opettajat pyrkivät monin tavoin ja he pitävät sitä tärkeänä. Kuitenkaan kaikilla Kirkonkylän kou- lun oppilailla ei ole mahdollisuutta kasvaa ryhmän jäsenyydessä. Tämä rajoit- taa heidän osallistumisen mahdollisuuksiaan. Osa oppilaista kohtaa pirstaloi- tumisen kumulatiivisesti. He kohtaavat opiskelujärjestelyjen ja opetussuunni- telman yleisen hajanaisuuden ja lisäksi integraatiomalliin perustuvan tukijärjes- telmän tuoman pirstaloitumisen. Näin integraatiovaiheen pedagogiikkaa lei- maa oppilaiden kiertolaiselämä koulun sisällä, ja oppilas ei saavuta missään ryhmässä jäsenyyttä.

Ryhmän jäsenyyttä voi pitää oppilaan perusoikeutena. Ryhmään liittymis- tä ja ryhmän jäsenyyttä on tutkittu usein yksilön ominaisuutena, hänen kyky- nään liittyä ryhmään. (Ks. esim. Laine 2005.) Inklusiivinen ajattelu tarkastelee ryhmän jäsenyyttä yhteisöllisesti ja esittää kysymyksen, miten koululuokasta voidaan rakentaa fyysisesti ja emotionaalisesti turvallinen kaikkien oppimista edistävä ryhmä. (Schmuck & Schmuck 2001; Putnam 2009.) Kaikki ryhmät eivät ole itsestään yhteisöllisiä, vaan ryhmä rakentuu ja sitä rakennetaan yhteisölli- seksi.

Ryhmän ilmapiiriin ja sosiaaliseen rakentumiseen voidaan vaikuttaa. Pe- terson ja Hittie (2003, 333–349) korostavat luokkayhteisön tietoisien rakentami- sen merkitystä oppimisen ohjaamisessa. Avainkysymyksinä he pitävät sitä, että oppilas voi tuntea ryhmässä emotionaalista turvallisuutta ja että hän voi tuntea kuuluvansa ryhmään. Tärkeää heidän mielestään on, että ystävällistä ilmapiiriä rakennetaan koko kouluyhteisössä. Toimivan ja välittävän koulu- ja luokkayh- teisön rakentamisessa korostuvat oppilaiden oma vastuu ja oma toiminta. Opet- tajat voivat monin käytännön toimenpitein parantaa koulu- ja luokkayhteisön ilmapiiriä. Lewin (1955, 97–98) kiinnittää huomiota siihen, että ryhmän jäsenten omat subjektiiviset elämäntilat vaikuttavat ja muuttavat ryhmän tilannetta ja ryhmän käyttäytyminen taas vaikuttaa yksittäisen jäsenen elämäntilaan. Tämän vuoksi tilanteita pitää aina arvioida tietyissä hetkessä ja juuri silloin vaikuttavi- en ilmiöiden pohjalta.

Ryhmän ja sen tuoman resurssin oppimisessa ei vielä ehkä ole riittävästi paneuduttu suomalaisessa perusopetuksen pedagogiikassa. Ryhmänäkökul- man korostaminen aiempaa enemmän voi tuoda heterogeenisten ryhmien op-

pimisen ohjaamiseen uudenlaisen korostuksen: yhteistyötaitoja voi harjoitella vain tekemällä yhteistyötä. Ryhmässä kehittyvät sosiaaliset taidot, joten pareittain ja ryhmissä työskentely on perusteltua oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun kannalta.

Inkluusiopedagogiikan mahdollisuus koulutuksessa kytkeytyy käsitykseen erilaisuudesta ja moninaisuudesta. Hart ym. (2004) ja Florian (2009) näkevät, että käsitys oppilaiden erilaisuudesta voi perustua sellaisiin opetuksen ja oppimisen periaatteisiin, jossa yksilön erilaisuus nähdään häiriöinä ja deterministisinä uskomuksina kykyihin. Inkluusiopedagogiikka hylkää tämän ajatuksen ja näkee yksilöiden erot luonnollisena. Oppimisessa kohtaavat oppilaan yksilölliset tarpeet ja yhteisöön kuulumisen tarpeet. Daniels (2009) pohtii yksilön mahdollisuutta kasvaa sosiaalisesti yhteiskunnan jäseneksi. Mikäli opetus ja kasvatusta eivät onnistu luomaan oppilaalle yhteisöä, johon hän kuuluu ja jonka jäsenenä hän voi kasvaa, tavoite yhteiskunnan jäsenyydestä jää savuttamatta. Yhteisön ulkopuolelle voi jäädä opetusjärjestelyiltään monenlaisissa ympäristöissä. Inklusio ei toimi ilman osallisuutta. (Ks. Booth & Ainscow 2002.)

7.2.2 Pirstaloitunut koulun arki ja eheyden toive

Oppilaan koulunkäynti ja oppiminen pirstaloituu koulussa. Kirkonkylän koulun kulttuurisena tunnusmerkkinä voi pitää pirstaloitumista. Pirstaloituminen koskee 1) ajan organisoitumista, 2) opettajan työtä ja oppilaan aikaa, 3) opetussuunnitelmaa, 4) opetusjärjestelyjä, 5) oppilaiden tuen järjestelyjä ja 6) oppimistilanteita. Pirstaloitumisen vaikutukset heijastuvat kaikkiin kouluyhteisön jäseniin. Pirstaloituminen muodostaa systeemisen kokonaisuuden, jonka osatekijät vaikuttavat toisiinsa. Tämä kokonaisuus heijastuu pedagogiseen prosessiin siten, että pedagogiikka sirpaloituu helposti erillisiksi eri oppiaineiden oppisisältöjen läpikäymisen ohjaamiseksi, jolloin oppimisesta ei välttämättä kehkeydy sellaista pitkäjänteistä ohjattua prosessia, jolla on pitkän tähtäimen oppimisen ja kasvatukselliset tavoitteet. Pitkän tähtäimen tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelmaan, mutta sen toteuttaminen kohtaa erilaisia esteitä koulun arjessa. Opettajien toive on kuitenkin toisenlainen. He pitävät tärkeänä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Monitahoinen pirstaloituminen ehkäisee koulupäivän ja opetussuunnitelman eheyttä ja samalla inkluusiopedagogiikan toteuttamista.

Opetussuunnitelmallisen eheyden puolesta puhui jo Dewey. Hän kehotti saattamaan eri oppiaineet toistensa yhteyteen (Dewey 1950). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) sisältää aihekokonaisuuksia, jotka sisältävät tämän eheyttävän opetuksen idean. Perusopetuksen tuntijakotyöryhmä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010) ehdottaa opetuksen eheyttämistä ja tarkastelee opintoja oppiainekokonaisuuksina ja näihin kuuluvina oppiaineina. Työryhmä ehdottaa myös uusia oppiaineita. Tuoko uusien oppiaineiden tulo perusopetukseen eheyttä? Monitasoinen opetus (ks. Peterson & Hittie 2003) tarkoittaa sitä, että oppilailla voi olla samasta teemasta erilaisia ja eritasoisia tehtäviä. Myös tämä sisältää eheyttävän opetuksen periaatteen.

Opetussuunnitelman toteutumista ja yhteistyötä opettajat tarkastelevat aikaresurssin puutteen näkökulmasta (ks. myös Savonmäki 2007). Thomas Erik

Hylland (2003) pohtii ajan valtaa. Hän kirjoittaa, että hetken tyranniaa voi vastustaa vain, jos yhteiskunnan perusrakenteisiin liitetään kiinteitä jarruja. Milloin koulun aikaan voidaan asentaa jarrut? Ajan hahmottaminen aiempaa joustavammin ja yksilöllisemmin saattaisi hidastaa ja eheyttää koulun aikaa.

7.2.3 Kohti esteetöntä oppimisympäristöä

Esteettömän oppimisympäristön käsite kokoaa sateenvarjokäsitteenä alleen osallistavan pedagogiikan elementit: esteettömän opetuksen, fyysisen ympäristön esteettömyyden, koulun ajan joustavuuden, sosiaalisen ja psykologisen oppimisympäristön esteettömyyden ja teknologisen oppimisympäristön tarjoamat mahdollisuudet oppimiselle. Ymmärrän esteettömäksi oppimisympäristöksi koulussa sellaisen ympäristön, joka on hyvä oppimisympäristö kaikille oppilaille ja jossa oppilaiden moninaisuus kohdataan kaikilla oppimisympäristön osa-alueilla. Oppimisen esteitä madalletaan ympäristöä muokkaamalla, yhteisöllisesti ja oppilaan saamalla yksilöllisellä tuella.

Seuraavassa taulukossa hahmottelen kaikille sopivan, esteettömän oppimisympäristön kokonaisuutta. Hahmotteluni on synteesi Kohnin (1996), Peterson & Hittien (2003), McGuiren ym. (2006), Benderin (2008) ja Kirkonkylän koulun esteettömän oppimisympäristön piirteistä. Synteesi voi toimia esteettömän oppimisympäristön mallina suomalaisen koulun kehittämisessä.

TAULUKKO 8 Esteettömän oppimisympäristön tekijät (mukaillen Kohn 1998; Peterson & Hittie 2003; McGuire ym. 2006; Bender 2008) liitettynä Kirkonkylän koulun oppimisympäristön piirteisiin

	Koulun taso	Luokan taso	Lähiyhteisö
Fyysinen ympäristö	-Turvallinen ja terveellinen koulu -Muunneltavia tiloja -Hyvä akustiikka -Esteetön pääsy tiloihin pyörätuolilla -Tilat tukevat vuorovaikutuksen syntymistä -Ympäristöä jäsentävät merkit	-Mahdollisuus hiljaiseen työhön ja ryhmätoimintaan -Luokassa tilaa liikumiseen -Materiaalit helposti saavutettavissa, tavaroilla omat paikat -Tilaa oppilaan apuvälineille	-Kirjastot, museot ja leikkikentät kaikkien saavutettavissa -Ympäristön fyysinen esteettömyys
Pedagoginen ympäristö	-Henkilöstö, jonka tehtävänä tukea kaikkien oppilaiden oppimista -Aikuisten ja oppilaiden yhteistoiminnallisuus -Vuorovaikutusta korostava kulttuuri -Avustaja- ja tulkitsen palvelut -Luokka- ja ikärajat ylittävää toimintaa -Mediakeskus ja kirjasto, jossa eritasoisia materiaaleja ja ohjelmia	-Lähtökohtana monenlaisten oppijoiden tarpeet: eriyttävä opetus -Oppijalähtöiset työtavat -Tehokas käyttäytymisen ohjaaminen -Yksilöllisyys -Kielen ja kommunikation tuki -Visualisointi -Yhteistoiminnallisuus -Oppimista tukeva arviointi	-Kumppanuuskoulut -Hyvät suhteet lähiyhteisöön: järjestöt, yhteisöt -Koulun lähiympäristö oppimisympäristönä
Esteettinen ympäristö	-Puhdas ja viihtyisä koulu	-Luokka sisustettu viihtyisäksi -Oppilaiden töitä esillä	-Hoidettu koulun lähiympäristö, taide kaikkien saavutettavissa
Teknologinen ympäristö	-Mediakeskuksessa tietokoneet, jossa puhuvia ohjelmia, skannerit ym.	-Oppilailla käytössä avustava teknologia ja erilaiset apuvälineet luokassa	-Avustava teknologia kirjastoissa, museoissa jne.
Sosiaalinen ympäristö ja hyvinvointi	-Toimiva oppilashuolto -Yhteisesti sovitut menettelytavat käyttäytymisen ohjaamisessa ja tuen järjestelyissä -Tukipalvelut koulussa -Hyväksyvä koulu-kulttuuri -Kerhot -Vanhemmat ja vieraat tervetulleita -Lepuhuone	-Oppilaiden vertaistuki -Ryhmään kuuluminen -Vanhempien osallisuus -Yhteisesti sovitut säännöt luokassa -Luokkayhteisön rakentaminen -Sosiaalisten- ja tunteiden opettaminen	-Aamu- ja iltapäivätoiminta -Avoimet harrastuspiirit

Kirkonkylän koulussa taulukon 8 oppimisympäristön esteettömyydestä puutteellisimmin toteutuvat teknologisen oppimisympäristön tekijät. Opetuksessa jää hyödyntämättä tieto- ja viestintätekniiikan mahdollisuuksia ja uusin avustava teknologia vammaisten oppilaiden opetuksessa ei aina ole käytössä. Sosiaalisessa oppimisympäristössä kasvaminen ryhmän jäsenyydessä ei koske kaikkia oppilaita opetusjärjestelyjen vuoksi, ja luokkayhteisön rakentaminen vaihtelee paljon opettajakohtaisesti. Pedagogisessa oppimisympäristössä esteettömyys ei toteudu oppilaiden osallistumisessa, oppijalähtöisyydessä ja opetuksen eriyttämisessä.

7.2.4 Tutkimuksen merkitys käytännön koulutyölle

Koulun kehittämisessä on Ainscowin (2007) mielestä tärkeää, että kehittämistyö lähtee koulun omista tarpeista ja sitä johdetaan koulussa. Jokainen koulu ja opettaja kehittävät itse sopivat pedagogiset menetelmät ja käytänteet. Esitän Kirkonkylän koulussa tehdyn tutkimuksen valossa joitakin inkluusiopedagogiikan kehittämisen kannalta oleellisia ja huomioitavia tekijöitä, jotka voivat toimia koulun kehittämistyön osviitoina. Jaan nämä tekijät kehittämisen alueisiin, vahvistettavaan tekijöihin ja kriittisesti tarkasteltaviin alueisiin.

Koulu voi *kehittää* oppijalähtöisiä ja monenlaiset oppijat lähtökohtaisesti huomioivia työtapoja. Tällaisia työtapoja ovat esim. monitasoinen opetus (ks. Peterson & Hittie 2003), eriyttävä opetus (ks. esim. Tomlinson & Strickland 2005), oppilaiden vertaistuki ja erilaiset yhteistoiminnalliset oppimisen muodot ja rakenteet. (ks. esim. Putnam 1999.) Opetussuunnitelma-ajattelussa huomion kohdentaminen aiempaa enemmän kirjoitetusta opetussuunnitelmasta sen toteuttamiseen ja toteuttamisen ongelmiin voi viedä pedagogiikkaa luokissa oppijalähtöisempään suuntaan. Opetussuunnitelman joustavuus ja joustavuus oppilaiden ryhmittelyissä lisäävät oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista. Opetussuunnitelman soveltamisessa aihekokonaisuudet ja sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittämisen alueet tulisi ottaa oppiaineiden sisältötavoitteiden rinnalle. Kyse on näiden tavoitteiden yhdistämisestä pedagogisessa toiminnassa. Tätä voi kutsua myös opetuksen eheyttämiseksi. Oppikirjakeskeisen opetuksen rinnalle koulussa voi nostaa entistä enemmän oppilaiden elämismaailmaa koskettavia teemoja, jolloin opetuksen autenttisuus lisääntyy. Tämä voi lisätä oppimisen mielekkyyttä. Eheyttämisen koulussa voi ulottaa koskemaan myös oppilaan ja opettajan koulutyön kokonaisuutta. Arvioinnin monipuolistaminen siten, että monenlaiset oppilaat voivat osoittaa eri tavoin osaamisensa, lisää oppilaiden tasa-arvoa, ja arvioinnin suuntaaminen oppimisprosessin arviointiin oppimistulosten arvioinnin sijaan tukee oppimista.

Koulu voi *vahvistaa* pedagogisessa johtamisessa opettajien oma-aloitteista yhteistoimintaa, joka voi tuottaa uusia pedagogisia innovaatioita. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistymisprosessin tukemisessa ja rohkaisemisessa voi ensiaskeleena olla kouluyhteisössä toinen toistensa työn tunteminen. Luokkavierailut ja yli luokkarajat ylittävä toiminta koulun sisällä vie tätä tavoitetta eteenpäin. Kollegoilta oppiminen ja omien ajatusten jakaminen muuttaa koulukulttuuria yhteisöllisemmäksi. Pedagogisen johtamisen eräs avainkysymys

on, miten tehdä pedagogiikasta koulussa yhteistä eikä vain opettajan yksityiseen kuuluvaa toimintaa.

Koulu voi *tarkastella kriittisesti* koulun ryhmittelyn perusteita. Koulu voi kysyä, toteutuuko integraatioajatteluun perustavassa ryhmittelyssä kaikkien oppilaiden oikeus ryhmän jäsenyyteen. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen kokonaisuuden nivominen mahdollisimman hyvin palvelevaksi järjestelmäksi vaati tilanteen säännöllistä arviointia koulussa. Oppilaan tuen järjestelmässä koulunkäyntiavustajien rooli on tärkeä ja keskeinen. Heidän, erityisopettajien ja luokanopettajien roolien selkiyttäminen koulun arkielämässä vaatii huolellista suunnittelua, jottei koulunkäyntiavustajista tulisi käytännössä joidenkin oppilaiden ensisijaisia opettajia.

8 LOPUKSI

Kirkonkylän koulun inklusiokertomus jatkuu. Kertomuksessa on edessä uusia vaiheita, henkilöitä ja käännteitä. Olen tässä tutkimuksessa liittynyt kertomuksen kulkuun. Koulun arkielämä on värikästä, ja se punoutuu monista tarinoista. Tutkimuksessani kerron inklusiokertomusta, jossa päärooleissa ovat koulun aikuiset. Olen tarkastellut etnografisen tutkimusotteen avulla koulun pedagogisen prosessin muotoutumista yhdessä suomalaisessa perusopetuksen koulussa. Metodologisesti etnografia tutkimusotteena tarjoaa mahdollisuuden päästä lähelle tutkimuskohdetta tai pikemminkin tutkimukseen osallistujia. Siinä piilee myös sen haaste. Koulu yhteisön elämää kaikkine vivahteineen ei ole kuitenkaan mahdollista raportoida tässä tutkimusraportissa.

8.1 Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimukseni holistinen lähestymistapa kouluun avaa mahdollisuuden pedagogisen kokonaisuuden ymmärtämiseen. Pyrkimys kokonaisuuden hahmottamiseen voi kuitenkin vähentää tutkimuksen yksityiskohtaista syvyyttä, koska kokonaisuus muodostuu koulun arjessa lukemattomista tekijöistä. Käsittelen tutkimuksessani arviointia, koulun aikuisten yhteistoimintaa, opetussuunnitelmaa, opetuksen organisoitumista, työtapoja ja oppilaiden moninaisuutta. Jokainen teema olisi aiheen laajuuden vuoksi oman väitöstutkimuksen arvoinen. Väistämättä olen joutunut rajaamaan lähdekirjallisuutta ja pedagogisen kokonaisuuden tekijöiden aiheiden käsittelyä. Teemojen käsittelyn syvyys voi kärsiä tästä. Toisaalta tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole ollut mahdollisimman kokonaisvaltaisen ja syvällisen kuvan muodostaminen esimerkiksi perusopetuksen arvioinnista ja sen käytännöistä, vaan liittää arviointi osaksi pedagogiikan kokonaisuutta ja pohtia sen merkitystä monenlaisten oppijoiden opetuksen näkökulmasta. Kokoavana sateenvarjona toimii osallistavan kasvatuksen ja opetuksen viitekehys, johon peilaan havaintojani.

Tutkimuksessani oppilaiden ja vanhempien ääni kuuluu vähemmän kuin opettajien, rehtorin ja koulunkäyntiavustajien ääni. Tämä ei välttämättä ole inklusiotutkimuksen hengen mukaista. Osallistava kasvatus ja opetus korostavat yhteistoimintaa vanhempien ja koulun lähiyhteisön kanssa. Tämän rajauksen tein kuitenkin jo tutkimuksen alkuvaiheessa. Oppilaiden ja vanhempien näkemykset otettiin koulun kehittämisessä esille niissä hankkeissa, jotka koulussa olivat tutkimuksen kenttätöväaiheen aikana menossa. Lisäksi perustelen rajaustani sillä, että fokusoin tutkimusaiheeni pedagogiseen prosessiin koulussa, jolloin avainhenkilöitä ovat opettajat ja koulunkäyntiavustajat. Käytännöllinen este tälle rajaukselle liittyy tutkimusaineiston laajuuteen ja sen analyysiin.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimustulokset perustuvat niihin valintoihin, joita olen tehnyt tutkimuksen alkumetreiltä lähtien. Löydökset pohjautuvat metodologisiin valintoihin ja omaan toimintaani koulussa, vuorovaikutuksen luomiseen ja osallistujien kohtaamiseen. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa arvioidaan siis myös tutkijaa ja hänen toimintaansa.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 135–138) painottavat tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden vaatimusta, sillä tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tekijöiden tulisi tutkimuksessa olla suhteessa toisiinsa. Näitä tekijöitä ovat tutkimuksen kohde, omat sitoumukset tutkijana, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkijan ja tiedonantajan suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja raportointi. Yhteenvetona Tuomen ja Sarajärven huomioista voi todeta, että tutkimusprosessin yksityiskohtainen kuvaaminen lisää luotettavuutta. Tähän olen pyrkinyt kirjoittamalla auki tutkimuksen eri vaiheita tarkasti. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 136–137) vertailevat eri tutkijoiden esittämiä luotettavuuskriteereitä toisiinsa. Tämän vertailun pohjalta valitsen Tynjälän (1991) esittämän kriteereiden tarkastelun oman tutkimukseni luotettavuuden arviointiin.

Laadullisessa tutkimuksessa perinteiset tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetyt käsitteet validiteetti ja realilibiliteetti ovat ongelmallisia. Sen vuoksi laadullisen tutkimuksen arviointiin on kehitetty korvaavia käsitteitä. Lincoln & Guba (1985) ovat korvanneet nämä käsitteet laadulliseen tutkimukseen soveltuvilla käsitteillä, jotka Tynjälä (1991) on kääntänyt suomeksi. Käytän tässä arvioinnissa Tynjälän (1991) esittämää jäsenystä. Kriteerit ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus.

Vastaavuus. Vastaavuudessa tutkijan tulee osoittaa (Lincoln & Guba 1985; Tynjälä 1991), että ne rekonstruktiot, jotka tutkimus tuottaa tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita, eli sitä miten tutkittava ilmiö tutkittaville ilmenee. Grönforsin (1985, 177) mielestä pitkäkestoinen työskentely kentällä vähentää virheellisten ensivaikutelmien ja kohderyhmän todellisuuden

kannalta epäasiallisten tulkintojen mahdollisuutta. Havainnointipäivien sijoittuminen kahden lukuvuoden ajanjaksolle sekä haastattelujen sijoittuminen havainnointijakson jälkeen lisäsi tutkimukseni vastaavuutta. Raportoinnissa vastaavuutta pyrin lisäämään valitsemalla havainnointi- ja haastatteluaineistosta tutkimuksen kannalta mahdollisimman oleelliset katkelmat tutkimusraporttiin.

Tutkimuksen vastaavuuteen pyrin myös triangulaation avulla. Tutkimustani luonnehtii monimetodisuus. Etnografisen tutkimusotteen sisällä olen käyttänyt useita eri tiedontuottamisen menetelmiä. Pattonin (2002, 555–557) mielestä triangulaatio aineiston analyysissä kannattaa, ei vain siksi, että voidaan tarkastella samaa ilmiötä eri tavoin, vaan myös luotettavuuden lisäämiseksi. Patton (emt.) erottaa neljä eri triangulaation tapaa analyysissä: 1) metoditriangulaatio: tutkimuksessani todentuu metoditriangulaatio osallistuvan havainnoinnin, haastattelujen ja dokumenttiaineiston muodostaessa tiedonkeruumenetelmät, 2) lähdetriangulaatio: käytän tutkimuksessani saman metodin sisällä eri lähteitä, esimerkiksi haastattelin opettajia ja koulunkäyntiavustajia samoista teemoista, 3) teoria/näkökulmatriangulaatio: tutkimukseni tulkinnassa käytin eri teorioita ja 4) tutkijatriangulaatio: varsinainen tutkijatriangulaatio ei toteutunut tutkimuksessani.

Eri menetelmin tuotettu tieto synnyttää analyysissä vuoropuhelun. Analyysissäni yhdistyi haastattelujen, dokumenttien ja tutkijan havaintojen välinen vuoropuhelu, mikä lisäsi luotettavuutta.

Olen antanut tutkimuksen osallistujille mahdollisuuden kommentoida tutkimustani ja esittää omat huomionsa ennen tutkimuksen julkaisua. Tämän niin kutsutun member checkin toteutin lähettämällä koulun rehtorille väitöskirjan käsikirjoituksen ja saatekirjeen, jossa toivoin mahdollisia kommentteja. Vastauksessaan rehtori ilmoitti, ettei heillä ole huomauttamista väitöskirjaan ja että osallistujien puolesta väitöskirjan käsikirjoitus voi lähteä sellaisenaan eteenpäin julkaisuprosessissa.

Siirrettävyys. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, miten tutkimustulokset ovat siirrettävissä muihin konteksteihin. Tutkimuksessani siirrettävyys tarkoittaa sitä, missä määrin Kirkonkylän koulussa tehdyn tutkimuksen tulokset voivat olla samansuuntaisia jossakin toisessa koulussa. Etnografisen tutkimuksen luonteenomaiseen tapaan tavoitteenani ei ollut yleistää tuloksia koskemaan laajempia yhteyksiä. Olen tapaustutkimuksenomaisesti tarkastellut erästä suomalaista perusopetuksen koulua. Jokaisen koulun kulttuuri muotoutuu ainutkertaiseksi, ja jokainen tutkimusprosessi on yksilöllinen. Tämän vuoksi tutkimustulokset eivät sellaisenaan ole yleistettävissä. Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä tarkastellaan kuitenkin toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa.

Vaikkakin jokaisen koulun kulttuuri on yksilöllinen, voi olettaa, että kouluissa on myös paljon samankaltaisuutta. Suomalaista tyyppillistä perusopetuksen koulunpitoa ohjaavat lait ja asetukset, opetussuunnitelman perusteet sekä opettajien koulutus ovat melko yhtenäisiä. Lisäksi koulun hidas muuttuminen on ehkäissyt koulujen erilaistumista. Siksi rohkenenkin todeta, että Kirkonkylän koulun monet kulttuuriset ja erityisesti pedagogiikan muotoutumisen piirteet ovat nähtävissä myös monissa muissa perusopetuksen kouluissa. Esimerkiksi

Kirkonkylän koulun tapa järjestää oppilaiden tuki integraatioajattelun mukaisesti, koulun aikakäsitys ja koulun aikuisten yhteistoiminnan kysymykset ilmevät ehkä samansuuntaisina muissakin perusopetuksen kouluissa. Lisäksi opetussuunnitelman tulkinnat ja sen toteuttaminen voivat sisältää samoja piirteitä toisissa kouluissa.

Peräkylän (1995, 245, 248) mukaan laadullisen tutkimuksen yleistettävyysongelma voidaan paljolti ratkaista siten, että tutkimuksen eri vaiheissa viitataan muihin tutkimuksiin ja samalla käytetään saatavissa olevaa tilastotietoa. Ilmiö voidaan näin liittää laajempaan kontekstiin. Olen pyrkinyt tutkimuksessani toimimaan tämän periaatteen mukaisesti. Yleistämisoongelmaa ei voi pitää erillisenä tutkimuksen osana, vaan olen ottanut yleistettävyyden huomioon tutkimusprosessissa jo ennakolta.

Tutkimustilanteen arviointi. Tutkimustilanteen arviointi (Lincoln & Guba 1985, 294–316; Tynjälä 1991) edellyttää tutkimustilanteen ja siihen vaikuttavien tekijöiden tarkkaa kuvaamista, jolloin lukijalla on mahdollisuus luoda oma käsityksensä tutkimustilanteesta. Tutkija vaikuttaa itse vahvasti tutkimustilanteiden syntyyn. Tämän vuoksi olen kuvannut tutkimustilanteita ja omia lähtökohiani tutkimusraporttini eri vaiheissa.

Kenttätyövaiheessa tärkeitä tutkimustilanteeseen vaikuttavia tekijöitä olivat tutkimuksen aloitusvaihe koulussa, oppituntihavainnointi, haastattelutilanteet, tutkijana opettajanhuonekulttuuriin osallistuminen ja eräät yksittäiset keskustelut. Aloitusvaiheessa oleellista oli hyvän yhteistyön rakentaminen.

Tutkijan läsnäolo luokassa voi vaikuttaa opettajan toimintaan. Tulkitsen sen vaikuttavan siten, että vaikeita kasvatuksellisia asioita ei välttämättä oteta luokassa puheeksi juuri sillä oppitunnilla, jolloin luokassa on vieras aikuinen. Oppilaat hyväksyivät vieraan luokkaansa nopeasti, koska olivat tottuneet oppitunneilla useamman aikuisen läsnäoloon.

Tutkimuksen kenttätyövaiheen kahden lukuvuoden ajallinen kesto antoi itselleni tutkijana aikaa reflektointiin, omien toimintatapojeni tarkasteluun. Tutkimuksen ajallinen kesto antoi myös kouluuyhteisön henkilöstölle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen toteuttamista. Esitin henkilöstöpalaverissa tutkimuksen puolesta välissä arviotani tutkimuksen etenemisestä ja annoin henkilöstölle mahdollisuuden esittää omia havaintojaan tai toiveitaan.

Vahvistettavuus. Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, missä määrin tulkinnat ja aineisto vastaavat toisiaan. (Lincoln & Guba 1985, 299–300, 318–327; Tynjälä, 1991.) Subjektiiivisuus on laadullisessa tutkimuksessa usein väistämätöntä. Siksi on tärkeää, että tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa ja viitekehýksensä. Subjektiiivisuus on Pattonin (2002) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen voima, ei sen heikkous. Olen selvittänyt lähtökohtani luvussa 1.6. Olen pyrkinyt raportoimaan tarkasti tutkimusmenetelmästäni, jotta lukija voi arvioida tutkimukseni luotettavuutta. Luvussa kaksi esittelen tutkimukseni käsitejärjestelmän.

Fyysisen oppimisympäristön ja aikaa käsittelevän tulosluvun tulkintoihin (luku 6) olen saanut runsaimmin evidenssiä. Aineiston monipuolisuus ja videoaineisto täydentävänä aineistona lisää tulkintojeni luotettavuutta. Lisäksi tul-

kintojen perusteena esiintyvien ilmiöiden yleisyysaste on korkein. Vähiten evidenssiä sisältävät sosiaalista ja psykologista oppimisympäristöä käsittelevät tulkinnat, koska oppituntihavainnoista huolimatta esimerkiksi konfliktitilanteiden havaitseminen oli vähäistä ja työyhteisön yhteistoiminnan esteet välittyivät lähinnä haastatteluaineistosta. Tutkijan läsnäolo ristiriitoja sisältävissä vuorovaikutustilanteissa on tutkimuskoulussa saatettu kokea kiusallisena.

Vahvistettavuutta voi Lincolnin & Guban (1985) mukaan lisätä ulkopuolisten tarkastelu. Vaikka kukaan toinen tutkija ei ole suoraan tehnyt tutkimusta kansani, minulla on ollut mahdollisuus reflektoida omaa toimintaani erilaisissa vuorovaikutussuhteissa työ- ja opiskeluympäristöissä. Ohjaajani ja säännöllinen seminaarityöskentely ovat toimineet ulkopuolisena tarkasteluna: työympäristöni on tarjonnut päivittäisiä keskustelumahdollisuuksia työni aihepiiriin koskevista asioista.

8.3 Eettisten kysymysten tarkastelua

Eettiset kysymykset ovat ihmistieteissä tärkeitä. Tutkimuksen eettisyys on vastuussa olemista. Etnografinen tutkimusote ulottuu lähelle ihmisiä. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että etnografi on vastuussa tutkittavilleen. Jo tutkimusaiheen valinta on eettinen valinta. Aihe itsessään ohjaa tarkastelemaan koulua tietystä näkökulmasta. Tämän tiedostamisen katson tutkijan etiikkaan kuuluvaksi. Tutkimuksen eettisyyttä ei pidä tarkastella vain tutkimuksen valmistuttua, vaan koko tutkimuksen kulussa aina tutkimusluvasta tulosten raportointiin. Eettisyydessä on kyse tutkimuksen rehellisyydestä tutkittaville, raportoinnille, analyysille ja aineistonkeruulle. (Grönfors 1985, 188–209; Tuomi & Sarajarvi 2003, 122–130.) Tutkijan eettiset valinnat ovat läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Pyrin rehellisyyteen tutkimuksen eri vaiheissa koko tutkimuksen kulun ajan. Kuula (2006, 34) viittaa tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden lähtökohtaan, joka sisältää ajatuksen siitä, että tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden takaa parhaiten hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattamisen. (Ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002.)

Käytän tutkimuksen eettisyyden tarkastelussa apuna Kuulan (2006) tekemää jaottelua. Tämä jaottelu sisältää tutkittavien informoinnin, aineiston hankinnan eettiset kysymykset sekä tunnustettavuuden ja anonymisoinnin.

Tutkittavien informointi, tutkimukseen osallistuminen ja aineiston hankinta. Tutkittavien riittävä informointi kytkeytyy oleellisesti tutkimuksen etiikkaan. Tutkittavilla on oikeus tietää, mihin he osallistuvat ja lupautuvat osallistua. Kuula (2006, 87) korostaa vapaaehtoisuuden ehdottomuutta.

Aineiston hankinta vaatii etnografisessa tutkimuksessa eettistä tarkastelua. Eettisen pohdinnan kysymys tässä tutkimuksessa liittyy siihen, että toisaalta olin tutkijana yhteisössä, toisaalta osallistuin koulunpitoon yhteisön jäsenenä. Opettajat ja avustajat eivät varmaankaan aina olleet tietoisia siitä, että kyseessä on myös havainnointitilanne, vaikka he olivat tietoisia tutkijan roolistani. Arki-

sessä kanssakäymisessä kahden kenttätövuoden aikana tutkijan rooli voi tutkittavien mielissä saada erilaisia merkityksiä.

Ensimmäinen kontaktini kouluyhteisön jäseniin oli ennen tutkimusluvan allekirjoitusta. Kerroin tutkimuskoulun opettajille ja avustajille tutkimusaiheesta, taustayhteisöstä, tutkimuksen toteuttamistavasta, kenttätövaiheen ajallisen keston ja henkilökunnan osuudesta tutkimuksessa. Kerroin, että haastattelisin mielelläni kaikkia opettajia ja avustajia sekä tulisin oppitunneille havainnoimaan opetusta. Tapaamisen järjesti rehtori. Henkilökunta päätti vielä eritilaisuudessa myöhemmin osallistumisestaan tutkimukseen. Varsinaisen tutkimusluvan allekirjoittivat rehtori ja koulutoimenjohtaja. Informoin tutkimuksen edistymisestä henkilökunnan yhteistyöpalaverissa. Keväällä kerroin kaikille yhteisesti lopettavani kenttätövaiheen ja jätin kouluun vielä yhteystietoni, mikäli tutkittavilla olisi vielä jotakin kysyttävää tai kommentoitavaa.

Vaikka koulun opettajilla ja koulunkäyntiavustajilla oli mahdollisuus esittää kommenttinsa tutkimusluvan myöntämiseen ja he saivat ennen päätöksentekoa informaatiota tutkimuksestani, ennen tutkimuksen toteuttamista osallistujien on vaikea arvioida sitä, mihin he viime kädessä sitoutuvat. Sen vuoksi kysyin aina ennen oppitunnille osallistumista opettajalta henkilökohtaisesti luvan tulla oppitunnille. En pitänyt itsestään selvyytensä sitä, että opettaja tai koulunkäyntiavustaja on velvollinen osallistumaan haastatteluun. Yhteisöllisesti tehty päätös tutkimusluvan antamisesta voi helposti jättää toisenlaiset näkemykset varjoon. Yhden kerran opettaja kielsi oppitunnille osallistumiseni, ja yhden opettajan oppitunneille en osallistunut lainkaan. Nämä tilanteet olivat mielestäni luonnollisia ja perusteet ymmärrettäviä.

Haastattelutilanteet pyrin rakentamaan haastateltavalle psyykkisesti turvalliseksi. Vältin suorien kiusallisten tai ahdistavien kysymysten esittämistä. Jokainen haastateltava määrittä itse haastattelun avoimuusasteen. Koska haastattelijana en tuntenut läheisesti haastateltavia, en voinut ennakoita joidenkin kysymysten herättämiä tunteita. Annoin kuitenkin haastateltavan aina määritellä aiheen käsittelyn etenemisen.

Luokan ryhmätöytunnin kuvaamiseen pyysin vanhemmilta luvan kirjallisesti. Pyysin luvan oppilaiden HOJKSien käyttämisen tutkimusaineistona oppilaiden vanhemmilta kirjallisesti. Vanhempainillassa pyysin erikseen vielä suullisen luvan ja varmistin, että vanhemmat tiesivät, mihin luvan antoivat.

Anonymisointi. Kuula (2006, 214) määrittelee keskeisimmiksi kvalitatiivisen aineiston anonymisoinnin tavoiksi henkilönimien ja muiden erisnimien poistaminen tai muuttaminen, arkaluonteisten asioiden harkinnanvaraisen poistamisen tai muuttamisen ja taustatietojen luokittelun kategorioihin. Muutin erisnimet peitenimiksi jo litterointivaiheessa. Käytän raportin tekstikatkelmissa opettajan tai koulunkäyntiavustajan muutettua etunimeä ja ammatinimikettä. Poistin haastatteluista arkaluonteisia terveystietoja, joista jotkut opettajat puhuivat haastatteluissa. Olen pyrkinyt kaikin tavoin raportoinnissa ottamaan huomioon tutkimukseen osallistujien yksityisyyden suojaamisen – ei vain peitenimien suhteen, vaan koko raportoinnissa. Olen tehnyt parhaani tietosuojaan turvaamiseksi tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen eettisyyttä voi tarkastella siitä näkökulmasta, tuottaako se enemmän hyötyä vai haittaa. Haittaa tutkimukseen osallistuville saattoi tuottaa haastatteluaikojen sovittaminen kiireiseen koulutyöhön. Vieraan henkilön havainnointi luokkatilanteessa ei ole kaikille opettajille välttämättä ongelmatonta. Tutkimuksen hyötyä tutkimuskoululle voi arvioida tutkimustulosten hyödyllisyydellä koulun kehittämistyöhön. Lisäksi kenttätyövaiheessa kuuntelin paljon koulun henkilöstöä ja keskustelin heidän kanssaan. Yhteisön ulkopuolisen henkilön kanssa keskusteleminen voi parhaimmillaan toimia eräänlaisena vertaistukena tai työnohjauksellisenä pysähtymisen hetkenä koulun kiireessä.

Bogdan & Biklen (2003) painottavat tutkimuksen raportoinnissa totuuden kertomista eettisenä periaatteena. Tähän olen parhaani mukaan pyrkinyt. Totuuden kertominen voi kuitenkin olla ristiriidassa tutkimuksen muiden eettisten periaatteiden kanssa. Esimerkiksi anonymisoinnin vuoksi olen jättänyt kertomatta joitakin henkilökunnan terveyteen, koulutukseen tai työsuhteeseen liittyviä seikkoja. Totuuden kertomisen kanssa voi ristiriidassa olla myös arkaluonteisten seikkojen kertomatta jättäminen. Rajasin pois joitakin arkaluonteisia asioita tai paikkakunnalla yleisesti tunnettuja, mutta ei julkisesti kerrottuja "salaisuuksia". Näin menettelin sen vuoksi, että tutkijan tulee rehellisyydestä huolimatta olla tutkittavien luottamuksen arvoinen ja että paikkakunta ei olisi tunnistettava.

8.4 Osviittoja koulun kehittämiseen ja tulevaan tutkimukseen

Tutkimuksen johtopäätöksiä olen osittain esittänyt jo tutkimuksen tulos- ja yhteenvetoluvuissa. Perustan seuraavat johtopäätökseni kolmessa tulosluvussa esittämiini tutkimustuloksiin.

Integraatioajatteluun perustuvat opetusjärjestelyt saattavat johtaa oppilaan hajanaiseen ja pirstaleiseen koulunkäyntiin. Tämä malli oppilaan tuen järjestelyissä perustuu kuntoutusparadigmaan (ks. Ladonlahti 2004) ja vähiten rajoittavan ympäristön (*LRE*) ajattelumalliin. Inklusiivinen koulu ja inklusiopedagogiikka näkevät oppilaan osallistujana ja ryhmän jäsenenä. Joustavan ryhmittelyn idea voi toteutua parhaiten luokan sisäisenä järjestelynä, jolloin oppilas kuuluu tiettyyn ryhmään kiinteästi, mutta opiskelee väliaikaisesti erilaisissa luokan sisäisissä pienryhmissä. Tuki järjestetään oppilaan luo luokkaan ja omaan kouluun. Pirstaloituminen koulussa koskee oppiaineita, oppisisältöjä, opettajan työtä, oppilaan opiskelujärjestelyjä, oppilaan tuen järjestelyjä ja koulun ajankäyttöä. Eheyttäminen kaikilla näillä tasoilla voi johtaa parempaan oppimiseen ja aiempaa kiireettömämpään kouluun. Inklusion toteutuminen edellyttää koulun aika- ja tilajärjestelyjen uudelleen organisointia.

Opetussuunnitelman ja oppikirjan asema pedagogiikan ohjaajina muodostavat ristiriitaisen tilanteen käytännön pedagogisessa toiminnassa. Opetussuunnitelma tai sen tulkinta ohjaavat helposti suorituskeskeiseen pedagogiikkaan. Opetussuunnitelman toteuttaminen sisältää jännitteisiä elementtejä koulun arjessa. Opetussuunnitelman toteuttamisessa tärkeä tekijä on oppilaan ko-

konaisvaltaista kasvua tukevien sisältöjen nostaminen akateemisten taitojen oppimisen rinnalle. Näiden tavoitteiden yhdistäminen pedagogisessa kokonaisuudessa on tulevaisuuden haaste perusopetuksessa. Tulevassa opetussuunnitelman uudistustyössä tärkeitä kysymyksiä ovat tämän tutkimuksen perustella myös opetussuunnitelman eheyden lisääminen, arvioinnin kehittäminen ja oppisisältöjen laajuuden tarkastelu.

Tämän tutkimuksen perusteella voi olettaa, että inkluusiokehitys ei itsessään muuta pedagogiikkaa luokassa. Pedagogiikkaa ei välttämättä kehitetä koulussa tietoisesti vastaamaan oppilaiden moninaisia tarpeita. Mikäli pedagogiikka pysyy ryhmien heterogeenisuuden asteen lisääntyessä entisellään, koulussa tehdään johtopäätös inkluusion toimimattomuudesta ja lisätään pienryhmiä, erityisluokkia ja koulunkäyntiavustajien määrää. Pedagogiikan muuttumattomuus ohjaa omalta osaltaan koulun opetusjärjestelyjä. Pedagogiikan muutosta ei aina koulussa johdeta riittävästi tai sitä ei kehitetä yhteistoiminnassa, vaan oppilaiden moninaisuuden tuomaa pedagogiikan muutoshaastetta vie eteenpäin yksittäisten opettajien innostuneisuus ja heidän muodostamat epämuodolliset yhteistyöverkostot. Pedagogista keskustelua leimaa varovaisuus, koska pedagogiikan katsotaan kuuluvan opettajan henkilökohtaiseen, yksityiseen alueeseen. Pedagogisia innovaatioita ei tällöin välttämättä kehitetä vastamaan heterogeenisen ryhmän oppimisen ohjaamisen tarpeita.

Opettaja on avaintekijä pedagogiikan uudistamisessa vastaamaan heterogeenisen ryhmän ja oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Pedagogiikan uudistaminen ei ole vain yksittäisen opettajan asia, vaan se ulottuu luokkahuoneesta kouluyhteisöön, kuntaan ja valtakunnalliseen päätöksentekoon. Hargreavesin ja Fullanin (2000) mielestä opettajuuden yhteiskunnallinen professionaalisuus edellyttää verkostoitumista ja jaettua asiantuntijuuutta. Koulun kehittämisessä pedagogisella johtamisella on tärkeä osuus, se ei ole vain koulun rehtorin tehtävä, vaan opettajien oma johtajuus (*teacher leadership*) pedagogisessa kehittämisessä on tärkeää. Hyvän opettajan vaatimuksia on esitetty kasvatusalan tutkimuskirjallisuudessa lähes loputtomasti. Inklusiivinen opettajuus ei kuitenkaan synny asettamalla yksittäiselle opettajille yhä uusia hyvyysvaatimuksia. Ammatillista kasvua ja oppimista tapahtuu pikemminkin kouluyhteisössä, joka suostuu dialogiin, yhteisöllisyyteen ja reflektioon. Inklusioon pyrkivässä koulussa opettajan voimavarana ovat toiset opettajat ja koulunkäyntiavustajat sekä muut oppilaan kanssa työskentelevät ammattiryhmät. Inklusiokehitys koulussa tarvitsee koulun henkilöstön yhteistä pedagogista dialogia, reflektointia, kokeiluja ja yhteistoimintaa.

Koulunkäyntiavustajien vastuu oppilaan tuesta on tämän tutkimuksen mukaan suuri. Heidän koulutustaan ja täydennyskoulutustaan tulisi kehittää tämän vastuun mukaiseksi. Opettajien ja koulunkäyntiavustajien työn rajapinta vaatii uudelleentarkastelua. Kyse ei ole vain opettajien ja koulunkäyntiavustajien roolien selkiyttämisestä. Pohdintaa koulun kehittämisessä vaatii myös kysymys, miten paljon oppilaan tuesta koulussa hoidetaan koulunkäyntiavustajien työllä ja minkälainen tuen antaminen kuuluu erityisopettajien tai muiden opettajien tehtäviin.

Riittävät resurssit inklusion toteuttamiseksi ovat välttämättömät. Koulutyössä lienee aineellisten resurssien lisäksi myös käyttämättömiä resursseja, henkisiä voimavaroja, joiden käyttöönotto voi sisältää myös huomattavia resursseja. Tällaisia voimavaroja ovat usein arkisia ja jokapäiväisiä tekoja, läsnäoloa, toisten tukemista ja ymmärtämistä. Opettajat tuntevat vähän toistensa työtä ja erityisesti toisten ammattiryhmien työtä. Toisten luokissa vierailaan vähän eikä kollegiaalista palautetta juuri anneta. Toisten työn tunteminen saattaa olla avain ymmärtämiselle ja lisääntyvälle yhteistyölle, joka parhailaan voi luoda lisäresurssia kouluun. Käyttämätön resurssi koulussa on myös ryhmän käyttö oppimisessa.

Olen pohtinut *jatkotutkimuksen* aiheita läpi koko tutkimusprosessin. Paljon mielenkiintoisia inklusioon liittyviä teemoja rajautui pois. Tämän tutkimuksen perusteella esittelen seuraavaksi joitakin jatkotutkimusehdotuksia.

Inklusiopedagogiikkaa käytännössä voisi tutkia toimintatutkimuksena. Tutkimuksessa tuotaisiin inklusiopedagogiikan keskeiset piirteet pedagogisena interventioina luokkaan ja arvioitaisiin niiden merkitystä oppilaiden oppimiseen ja osallistumiseen.

Tutkimuksen mukaan arvioinnin tavalla on merkitystä oppimiseen. Arviointitutkimus, jossa pohditaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2004) sisältyvien hyvän osaamisen kriteerien merkitystä oppimisprosessissa tuottaisi mahdollisesti uutta tietoa näiden kriteerien vaikutuksesta oppimisprosessiin ja sen ohjaamiseen. Mitkä tekijät opetussuunnitelmassa ja opetus- ja kasvatuskäytänteissä edistävät oppimisprosessin tukemista arvioinnin avulla?

Tutkimukseni mukaan teknologinen oppimisympäristö toteutuu puutteellisesti Kirkonkylän koulussa. Jatkotutkimuksen avulla voisi selvittää, mikä tukee avustavan teknologian ja verkkoympäristöjen käyttöönottoa perusopetuksen pedagogiikassa.

Vanhempien osallistuminen pedagogiseen prosessiin on vielä varsin tutkimatonta aluetta Suomessa. Mitä vanhempien osallisuus koulussa tarkoittaa? Millainen rooli vanhemmille tarjotaan kodin ja koulun välisessä yhteistoiminnassa ja minkälaisen roolin vanhemmat ottavat?

Suomalaisella koulutuspolitiikalla ja koululla on tärkeä hetki pysähtyä tarkastelemaan palvelevatko ne lähtökohtaisesti kaikkia oppilaita. Lähes kolmasosa oppilaista saa tehostettua tai erityistä tukea. Osa oppilaista alisuoriutuu ja yhä useampi oppilas on vaarassa syrjäytyä koulutusjärjestelmien ulkopuolelle kokonaan. Tämän tutkimuksen perusteella esitän kysymyksen, onko aika keskittyä koulun kehittämisessä pedagogisiin kysymyksiin. Oleellisia tekijöitä ovat oppimisen mielekkyyden ja motivaation kysymykset, lähtökohtaisesti oppilaiden moninaisuuden huomioonottava pedagogiikka, opetussuunnitelman eheyttäminen sekä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden toteutuminen yksittäisen oppilaan koulunkäynnissä. Opetajakoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen antamat valmiudet kohdata oppilasryhmän monenlaiset tarpeet on merkittävä muutosta ohjaava tekijä.

Lopuksi annan puheenvuoron Kirkonkylän koulun luokanopettajalle, joka kuvaa työtään: *Tärkeintä on kuitenkin se oppilaan kasvu ja että tietää tekevänsä parhaansa. Sitten se on sitä epätäydellisyyden sietämistä.*

SUMMARY

Background

Inclusion is an approved educational development policy both in Finland and worldwide. However, the number of pupils attending separate special needs classes and schools in Finland is high compared to the average international level. In practice, developing school education includes conflicting dimensions. Finnish teachers' attitudes toward inclusion are often reserved and critical, but some of them see it in a positive light. The positive attitudes are connected to teachers' practical experiences at inclusive schools (see e.g. Naukkarinen 2005). The development of inclusion has been slow in Finland, even though our basic (primary and lower secondary) education is based on the comprehensive school system, a factor which contributes to social equality.

Inclusion rhetoric emphasises all pupils' rights to participate, learn and receive individual support. Implementing this goal in practice has turned out to be a challenging mission. My interest in investigating everyday school practices and pedagogy arose from the conflict between the official educational policy and the practical solutions. This interest has also been motivated by my extensive teaching experience. In my study I focus on what contributes to and what prevents collaborative learning for all pupils.

Purpose of the study

The purpose of the study is to describe, analyse and interpret the shaping of teachership, school pedagogy and the significance of pedagogical solutions on all pupils' opportunities to learn and participate. The objective is to find out which factors in the school's pedagogical, social, psychological and physical learning environment prevent and which promote collaborative learning.

A study on the possibility to participate at primary school

My study is a qualitative school ethnography, which can also be called a case study. According to Denzin and Lincoln (2000, 8), qualitative research can be characterised by the intention of interpreting and understanding meanings that people give to their own activities and experiences. My research questions are associated with the school's operating culture and the activities and experiences of the people involved in it. Ethnography is understood in my study to be broader than simply a method: it is a holistic approach to school research.

The setting of the study, a Village School, is a primary school with approximately 190 pupils, located in a rural district in Finland. The school has two special needs classes. In addition to teachers, the Village School employs several special needs assistants. I also analyse how the special needs assistants' work is shaped through the collaboration of the school's adults.

I utilised various methods to produce the research data. The main data collection methods were participatory observation and interviews with teachers, special needs assistants and the principal (32). The document material essentially contributes to the data, which I collected during two school years (2003–2005). The data is complemented by a video of a group assignment and photos of the school as the physical environment. The data analysis was a complex, phased process. I have aimed at a narrative approach in my writing. The data is filtered through my experiences at the Village School over the two years. I integrate into the analysis the people I met, the events I experienced, and my sensations and emotions. In field work, the ethnographer usually observes and participates. However, I principally tried to listen to and notice even the silence – the things that are not said aloud but are present nonetheless in the culture.

I analyse the school's pedagogical entity via the concept of a learning environment, which I interpret broadly. The school's learning environment is thus explored from 1) a pedagogical perspective, 2) a psycho-social perspective, and 3) a physical perspective and the organisation and experience of time at school.

The routes to inclusion determine the direction of change in schools

In my study I delineate five routes to inclusion: 1) the equality and justice route, 2) the route from medicalisation to the social model, 3) the organisational perspective and school development route, 4) the teachership route, and 5) the learning and participation route. The routes to inclusion direct the inclusion process at the Village School.

The first two routes – i.e. the route enabling everyone's involvement and the one regarding diversity as a social construction – create a foundation for change in schools. They create the conditions for inclusion. (See Dyson 1999.) The three other routes are directly linked to teachership, learning and its facilitation. I will examine school pedagogy on the interface of these routes and the shaping of the Village School's pedagogy in their respective dimensions. The Village School's story of inclusion can be read by following these routes.

The dimensions of inclusion pedagogy

I will approach pedagogy as a broad concept. The dimensions of inclusion presented by Booth and Ainscow (2002) encompass inclusive principles, practices and culture, which I will apply to pedagogical analysis. Inclusive pedagogical principles are related to e.g. pupil-centeredness, assessment and pupil grouping issues at the Village School. Pedagogical practices include the work methods, approaches, learning materials and organisation of teaching at the school. Pedagogical culture reflects e.g. teacher-pupil interaction, interaction between pupils and school adults, and the culture in classes. Pedagogy is aimed at change and the promotion of learning. A key factor in the pedagogical process is interaction between a teacher and a pupil or a group of pupils. The school's informal and formal culture is linked to this process.

Seven important elements can be summarised to constitute the strategies for the facilitation of learning within a heterogeneous group: 1) collaborative learning and involvement, 2) versatile pedagogical methods, flexible group formation and efficient organisation of class work, 3) a learner-centred approach and the meaningfulness of learning, 4) consideration of pupil's individuality, 5) curricular flexibility and assessment that promotes learning, 6) pupil wellbeing and a peaceful study atmosphere, and 7) an accessible learning environment.

Results of the study

I will examine the results by mirroring the Village School along a continuum of inclusion through the five routes to inclusion.

The equality and justice route

The Village School has taken a step towards inclusion on a structural level. All the pupils – even those classified as the most severely disabled – study in the same school building. The school's rate of inclusion in pedagogy can be examined using Booth & Ainscow's (2002) three interconnected dimensions of inclusive education and teaching: inclusive policies, practices and cultures. *Inclusive policies* have been partly implemented at the Village School. As a municipality-/school-level solution, the fact that all pupils attend the same school increases equality. However, inclusion should be integrated into the practices of all activity levels. This has not been fully implemented in the school yet. Teachers experience that it is impossible to teach all the pupils in the same classroom on a permanent basis. In teachers' views, *full inclusion* cannot be implemented due to the evident gap between their aspirations and the actual teaching conditions; in particular, due to the problems in facilitating learning in heterogeneous groups, as well as the large sizes of the groups, which make it difficult to consider the individuality of pupils.

The Village School's four-phased inclusion process contains the effort of breaking away from the dual system in education (Stainback et al. 1989) at the school level. The transition from the phase that aims at inclusion in the phase of re-evaluation is connected with the fact that the dual system in education is integrated into school culture and teaching arrangements. Uncertainty at the re-evaluation stage regarding the development direction and methods shifts the direction of the continuum towards more compact special education classes.

At school, inclusion is primarily seen as the integration of pupils who need special support and the teaching arrangements associated with it, rather than as a cultural question concerning the school community as a whole. Many cultural characteristics of the school include basically segregating practices, such as separate premises or after-school activities.

The route from medicalisation to the social model

This route contains a paradigm-level transition from a psycho-medical approach to the social model of understanding diversity. The transfer from medicalisation to the social model and participatory education and teaching practices has its own contradictions. Skrtic (1991, 51–54) states that in an ideological sense the new paradigm has won, but in practice the psycho-medical model is the winner.

Teachers' discourse includes three different approaches to diversity: segregation, special needs, and involvement/inclusion. The segregation approach can be linked to the segregative school, in which the dominating discourse is psycho-medical. The special needs approach reflects integrative thinking and includes the strategy of individualistic pedagogy. In inclusive thinking, the diversity discourse underlines pupils' involvement.

In the Village School's inclusion story, we can identify paths going in different directions, which simultaneously lead us to developing the psycho-medical heritage and the inclusive school.

The organisational perspective and school development route

The adults at the school speak a great deal about the teaching arrangements. In practice, the Village School's inclusion process focuses on issues concerning groups and the grouping of pupils. Whether a pupil studies exclusively in a special class or is partially or entirely integrated into a general class is regarded as significant for the development of inclusion. In contrast, there is but little pedagogical development discourse at school, and inclusion is not usually viewed as a question of pedagogy.

Progress along the continuum of inclusion requires the re-consideration of pedagogical "truths" in the community. Giving up certain beliefs and developing new ways of working calls for shared dialogue. The structural teaching arrangements result from collaboration between teachers, the principal, and the administrative staff. This study indicates that pedagogy, instead, is clearly considered to remain within the sphere of teachers' personal choices. Structures and pedagogy do not always meet in school cooperation.

The teachership route

In the Village School teachers' discourse, we can distinguish between stability, aspiration and reflective discourse. The stability discourse contains the desire to leave the work unchanged, whereas the aspiration discourse emphasises the teacher's desire to do things differently, which is restricted by the school's everyday routine. Through the reflective discourse, teachers reflect on their own activities and typically present critical evaluations. Features of reflective discourse can be observed in the inclusion debate. The mode of discourse is significant. Reflective discourse entails the possibility of change in work.

Within the inclusion process of the Village School, we can observe a change in teachers' work. First, along with class instruction and related planning, the amount of teachers' other tasks grows. Second, these new demands require that teachers are willing and able to collaborate with other professional groups and colleagues. A teacher's own class is not his/her "own" in the earlier sense, as various other professional groups also work with pupils and their families. A third indication of change is the fact that teachers find it difficult to teach heterogeneous groups, which may lead to feelings of insufficiency.

Based on this study, we can summarise three school-level obstacles to the collaboration required for inclusion: 1) unfamiliarity with other people's work, 2) individualistic working culture, and 3) difficulties in organising collaboration and insufficiency of time resources. In addition to the individualistic working culture, the practices of a collaborative working culture are also established in schools (Hargreaves 1994), with such elements as collaborative teaching, close cooperation between special needs assistants and teachers, teacher participation in curriculum work, and different projects that cross classroom boundaries.

The learning and participation route

Interaction and collective/cooperative learning are essential for inclusive education and teaching. Interaction relations at the Village School take different shapes in different learning situations: diverse pupils study in different groups, guided by different adults. The nature of the interaction thus changes depending on the teacher and the group. The degree of teacher- or pupil-centeredness varies from one class and teacher to the next. Most teachers utilise different pedagogical strategies in accordance with what the situation requires. According to Tynjälä (2004), the pedagogical solutions based on constructivist epistemology can have various differences, but all of them emphasise the activeness of the learner and the role of the teacher as a facilitator of learning rather than a transferor of information.

Through the following three dimensions, Fullan, Hill and Crévola (2006, 31–33) crystallise what is good learning from the viewpoint of pupils: 1) motivation and high expectations, 2) the time spent on learning and the possibility of learning, and 3) focussed teaching. The researchers underline that meta-analyses and research literature provide extensive proof of the significance of these three factors for learning.

In light of these components of good teaching, one can simultaneously see very different learning environments at the Village School. Pedagogical orientations, homogeneity, individual and involvement orientations exist side by side in the school's daily life, and the development trend is somewhat inconsistent. On the one hand, the importance of participation is emphasised; on the other, activities are not changed in order to enable involvement from everyone.

In my research I outline four pedagogical strategies (coping, individualised, inclusive and implicit strategies) that exist side by side at school. The individualised strategy prevails at the Village School. The inclusive strategy prac-

tices are established through individual teachers' initiative. Teachers make pedagogical choices relying on their practice orientation. They choose the most functional pedagogical solutions for the situation through quick decision-making. (See Kansanen et al. 2000.) Some teachers emphasise learner-centeredness in their solutions, whereas others stick to teacher-centred methods.

The Village School's pedagogy is characteristically individualistic. This is demonstrated by the large amount of individual and small-group instruction. Learning is evaluated individually. The significance of the group is stressed in inclusive pedagogy. Integrating group and individual needs into a functioning pedagogical entity is a challenging issue for inclusive teaching and education at the Village School.

Components of inclusive pedagogy

Pedagogy is an integral part of school culture, just as school culture is part of pedagogy. What happens or does not happen in class is not determined by the activities of individual teachers and pupils, disconnected from the culture of the school community.

The dynamics of inclusive pedagogy are shaped in a unique way in each environment and culture, because inclusion is contextually bound. (See Ainscow, Booth & Dyson 2006.) Consequently, the Village School's pedagogical process is also individual, consisting of a palette of pedagogical solutions and events occurring during the school days. The basic elements of school pedagogy are linked to three central aspects: 1) facilitation of learning, 2) pupils' diversity and confronting it, and 3) organisation of time and space at school. The systemic and complex entity is guided by the curriculum and the school's operating culture. Teachers and their activities play a key role in this process. The tension in pedagogical dynamics emerges on the interface of the curriculum and pupils' diversity. Another basic tension is associated with the school's operating culture, particularly the organisation of time and space.

The progress of the Village School's pedagogical process faces four main obstacles along the inclusion continuum: 1) teachers find it difficult to implement a learner-centred approach in class work, 2) curricular issues, 3) organisation of support for pupils, and 4) difficulties in implementing inclusion. These factors are intertwined and linked to collaboration between the school's adults.

The umbrella concept of accessible/barrier-free learning environment covers the elements of inclusive pedagogy: barrier-free teaching, accessibility of the physical environment, flexibility of school time, accessibility of the social and psychological learning environment, and the possibilities that the technological learning environment offers to learning. In my opinion, an accessible learning environment at school is a learning environment that is good for all of the pupils and in which pupils' diversity is taken into consideration as regards all dimensions of the learning environment. The obstacles to learning are lowered by adapting the environment, collectively and through individual support to the pupils.

Conclusions

Teaching arrangements based on integration thinking may lead pupils to disintegrated and fragmented studying. Learning in several groups, guided by several adults, can prevent the pupils from becoming members of a group. The idea of flexible group formation may be best implemented as an intra-class arrangement, in which all of the pupils belong to a larger group on a permanent basis, but temporarily study in different, smaller intra-class groups, or are occasionally provided with individual guidance.

On the basis of this study, we can hypothesise that the development of inclusion does not automatically change the method of pedagogy applied in the classroom. A school's pedagogy is not necessarily developed consciously in order to meet pupils' diverse needs. Inclusion can be developed only through the school staff's joint pedagogical dialogue, reflection, experiments, and cooperation. Pedagogical debate is typically timorous, as pedagogy is considered a teacher's personal, private domain. Pedagogical innovations are consequently not necessarily developed to meet the requirements of facilitating learning in a heterogeneous group. The unchangeability of pedagogy also has an impact on a school's teaching arrangements.

Teachers occupy a key role in reforming pedagogy to respond to the individual needs of pupils and heterogeneous groups. But individual teachers are not the only ones responsible for pedagogical innovations – the responsibility ranges from the classroom to the school community, the municipality, and national policy-making. Educational science literature has presented endless lists of 'requirements of a good teacher'; however, inclusive teachership cannot be achieved by posing on individual teachers continuously increasing standards. Professional growth and learning rather takes place in a school community that agrees to engage in dialogue, communality and reflection. A safe community, in which the staff members have the opportunity to experiment and even make mistakes, promotes innovative teachership. Pedagogical development based on spontaneous collaboration of teachers creates new ways of confronting pupils' diversity. The school's arrangements in terms of time and space also need to be reorganised in order to implement inclusion. In addition to reorganising classroom work, the school as a whole must organise its schedules and premises to allow flexibility, harmonisation and differentiation of teaching with regard to learning times and methods.

The role of the curriculum and the text book in guiding pedagogy constitutes a controversial situation in practical pedagogical activities. The curriculum or its interpretation easily leads to performance-centred pedagogy. Fragmentariness applies to subjects, contents, teaching, learning and support arrangements, and the school's time management. Harmonisation in all of these dimensions could lead to better learning and to a more 'unhurried school'.

Proposals for further research. Inclusion pedagogy practices could be studied as action research. The central elements of inclusion pedagogy would be brought to the classroom as pedagogical interventions and their impact on

learning and participation would be evaluated. Curriculum research at the school and class levels could increase understanding and knowledge of what type of a curriculum would best serve teaching in basic education. The significance of assessment as a factor guiding the learning process of all pupils would be an interesting future research topic in inclusion pedagogy.

In conclusion. Finnish educational policy and schools are facing a major challenge: they should reflect on whether they, in essence, serve all pupils. Many pupils are underachievers, and an increasing number face the threat of exclusion from all educational systems. Based on this study, I suggest that we should focus on pedagogical issues in developing the school. The primary issues to be addressed include the meaningfulness and motivation of learning, the harmonisation of the curriculum, and the implementation of individuality and communality in each pupil's learning. In carrying out the curriculum, it is vital to emphasise contents that support holistic growth in pupils, in addition to teaching them academic skills. Combining these objectives in the pedagogical whole is a future challenge for basic education. The abilities provided by teacher education and continuing education to meet the diverse needs of groups of pupils is a crucial factor that determines the change.

LÄHTEET

- Aebli, H. 1996. Opetuksen perusmuodot. Helsinki: WSOY.
- Ahokas, M. 2005. Kurt Lewin. Kenttäteoria, ryhmädynamiikka ja toimintatutkimus. Teoksessa: V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä 2. painos. Tampere, Vastapaino, 105–128.
- Ainscow, M. 2000. The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76–80.
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M. 2007. From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa: F. Florian (toim.) *Sage Handbook of Special Education*. London: Sage, 146–157.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, R. 2005. Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk. 2. painos. York: Dialogos UK.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski L. 2006. *Kasvatustutkimus*. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Arnkil, T. & Eriksson E. 2008. Älkää leimatko lapsia huolten vyöhykkeistöllä! *Dialogi* 8/2008. Saatavana [www-muodossa: http://www.dialogi.stakes.fi/FI/dialogin.arkisto/2008/8/sis.808.htm](http://www.dialogi.stakes.fi/FI/dialogin.arkisto/2008/8/sis.808.htm)
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteesta vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.
- Atkinson, P. 1990. *Ethnographic imagination: The textual constructions of reality*. London: Routledge.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, I. 2001. Editorial Introduction. Teoksessa: P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & I. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. Cromwell press. Ltd, Trowbridge, Wiltshire: Sage, 1–7.
- Atkinson, P. & Hammarsley, M. 1998. Ethnography and participant observation. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage, 110–136.

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology* 20(2), 191-211.
- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Basso, D & McCoy, N. 2007. *The Co-Teaching Manual. How general and special teachers work together to educate students in an inclusive classroom.* Columbia: Twins Publications.
- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu.* Suomentanut J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bender, W. N. 2008. *Differentiating instruction for students with learning disabilities. Best teaching practices for general and special educators. 2. painos.* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Berg, P. 2010. *Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta.* Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 22.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma.* Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique.* UK: Taylor & Francis Ltd.
- Biklen, D. 2001. *Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.* Suomentanut A. Naukkarinen. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-81.
- Bill, G. 2008. *Observation Techniques. Structured to Unstructured.* London: Continuum.
- Black-Hawkins, K., Florian L. & Rouse, M. 2007. *Achievment and Inclusion in Schools.* London ja New York: Routledge.
- Blatchford, P., Russell, A., Basset, P., Brown, P. & Martin C. 2007. The effect of class size on the teaching of pupils aged 7-11 years. *School Effectiveness & School Improvement* 18(2), 147-172.
- Bloom, B. S. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I. Kognitive Domain.* New York: Longman.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2003. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn and Bacon.
- Booth, T. & Ainscow, M. Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. 2000. *Index for inclusion. Developing Learning and Participation in Schools.* Bristol, UK: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* Bristol UK: CSIE.

- Booth, T., Ainscow, M. & Dyson, A. 1998. *England: Inclusion and exclusion in a Competitive system*. Teoksessa: T. Booth & M. Ainscow (toim.) *From them to us. An international study of inclusion in education*. London: Creative Press and Design.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. *Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Toim. L. Kokko & E. Pietiläinen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- Broer, S. M., Doyle, M. B. & Giangreco, M. F. 2005. Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71(4), 415–430.
- Bronferbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. 3. painos. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1991. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18, 1–23.
- Bruner, J. S. 1996. *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Burgess, R. G. 2006. *An Ethnographer's Tale: A Personal View of Educational Ethnography*. Teoksessa D. Hobbs & R. Wright (toim.) *The Sage Handbook of Fieldwork*. London: Sage, 293–306.
- Burr, V. 2003. *Social constructionism*. London: Routledge.
- Campbell, P., Wang, A. & Algozzine, B. 2010. *55 tactics for implementing RTI in inclusive settings*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Cheminais, R. 2004. *How to Create the Inclusive Classroom. Removing Barriers to Learning*. London: David Fulton.
- Clough, P. 2000. Routes to inclusion. Teoksessa: P. Clough & J. Corbett, (toim.) *Theories of inclusive education*. London: Paul Chapman Publishing, 7–33.
- Coffey, A. 1999. *The ethnographic Self. Fieldwork and the representation of identity*. London: Sage.
- Coffey, A. 2005. "Toisen" kohtaaminen ja vieraan monimerkityksellisyys. Teoksessa: R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentällä: erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 213–223.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cole, M. 1985. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. Teoksessa: J. V. Wertch (toim.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York; NY: Cambridge University Press, 141–161.
- Collinson, V. & Cook, T. F. 2007. *Organizational learning: Improving learning, teaching and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cremin, H. 2007. *Peer mediation. Citizenship and social inclusion revisited*. Maidenhead: Open University Press.

- Cremin, H., Thomas, G. & Vincett, K. 2003. Learning Zones: an evaluation of three models for improving learning through teacher/teaching assistant teamwork. *Support for Learning* 18, 154–161.
- Croll, P. & Moses, D. 2000. Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 1–12.
- Daniels, H. 2000. Journeys in inclusive education: profiles and reflections. Teoksessa: P. Clough & J. Corbett (toim.) *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman Publishing, 80–83.
- Daniels, H. 2007. Pedagogy. Teoksessa: H. Daniels., M. Cole & J. V. Wertch (toim.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 307–331.
- Daniels, H. 2009. Vygotsky and inclusion. Teoksessa: P. Hick., R. Kerschner & P. T. Farrell (toim.) *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice*. Lontoo ja New York: Routledge.
- Delamont, S. & Atkinson, P. 1995. *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography*. Cresskill: Hampton Press.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa: N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1–28.
- Dewey, J. 1916/1966. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. 1950. *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Suomentanut K. Kajava. Helsinki: Otava.
- Downing, J., Ryndak, D. & Clark, D. 2000. Paraeducators in inclusive classrooms. Their own perceptions. *Remedial and Special education* 21(3), 171–181.
- Dunst, J. D. 2000. "Rethinking Early intervention". *Topics in early childhood special education*, 20(2), 95–104.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa: H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education. World yearbook of education 1999*. London: Kogan Page, 36–53.
- Dyson, A. & Millward, A. 2000. *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Dyson, A., Farrwell, P., Polat, F., Hutchison, G. & Gallanough F. 2004. *Inclusion and pupil achievement*. Department for Education and skills. Research Report 578. University of Newcastle.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. 2006. *Inkluderande pedagogic i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: LIBER.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työn tutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäely työssä*. Tampere: Vastapaino.

- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction* 5, 319–336.
- Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa: M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 158–178.
- Eriksen, T. H. 2003. Hetken tyrannia. Helsinki: Johnny Kniga kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2003. Key Principles in Special Needs Education. Saatavana [www-muodossa: http://www.european-agency.org/publications/ereports](http://www.european-agency.org/publications/ereports)
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009. Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe. Saatavana [www-muodossa: http://www.european-agency.org/agency-projects/indicators-for-inclusive-education/indicators-documents/indicators-EN.pdf](http://www.european-agency.org/agency-projects/indicators-for-inclusive-education/indicators-documents/indicators-EN.pdf)
- Fattig, M. L. & Taylor, M. T. 2008. *Co-Teaching in the Differentiated Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Florian, L. 2007. Reimagining special education. Teoksessa L. Florian (toim.). *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Publications, 7–19.
- Florian, L. 2009. Towards an inclusive pedagogy. Teoksessa: P. Hick, R. Kershner & P. T. Farrell (toim.) *Psychology for Inclusive Education*. New directions in theory and practice. Lontoo ja New York: Routledge, 38–51.
- Forlin, C. 2001. Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research* 43(3), 235–245.
- Forness, S. 2001. Special education and related services: what have we learned from meta-analysis. *Exceptionality* 9, 185–197.
- French, N. K. 2001. Supervising paraprofessionals: a survey of teacher practices, *Journal of Special Education*, 35(1), 41–53.
- Friend, M. & Cook, L. 1996. *Interactions. Collaboration skills for school professionals*. New York: Longman.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. 1994. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. Teoksessa: D. Kauffman & D. Hallahan (toim.) *The illusion of full inclusion*. Ausin: Pro-Ed, 213–242.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M., Hill, P. & Crévola, C. 2006. *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gardner, H. 1993. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Geertz, G. 1973/1993. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Griangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M. & Doyle, M. B. 2001. Paraprofessional support of students with disabilities. *Exceptional children* 68, 45–64.

- Giangureco, M. F. & Broer, S. M. 2005. Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? Focus on Autism and other Developmental Disabilities 20(1), 10-26.
- Giangureco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P. & Fialka, J. 2005. "Be careful what you wish for...": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. Teaching Exceptional Children, 37(5), 28-34.
- Giangureco, M. F. 2007a. Including students with disabilities in the classroom. Teoksessa: M. F. Giangureco & M. B. Doyle (toim.) Quick-Guides to inclusion: Ideas for educating students with disabilities (2. painos). Baltimore: Paul H. Brookes, 1-14.
- Giangureco, M. F. 2007b. Extending Inclusive Opportunities. Educational Leadership 2, 34-37. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Giddens, A. 1985. Time, space and regionalisation. Teoksessa: D. Gregory & J. Urry (toim.) Social Relations and Spatial Structures. London: Macmillan, 265-295.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Goffman, E. 1986. Frame analysis. An essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press.
- Gordon, T. 2003. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa: E. Lahelma & T. Gordon (toim.). Koulun arkea tutkimassa. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 59-63.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools. London: Macmillan ja New York: St Martin's Press.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 35 (1), 66-78.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41-64.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli, Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 124-141.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The handbook of qualitative research. London: Sage, 107-117.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The handbook of qualitative research. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 191-216.
- Haapanen, R. 1985. Koulunkäyntiavustajat - opetuksen tukitoimenpide. Opettaja 79(42), 14-15.

- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Suomentanut Inkeri Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, K. 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 212.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa: S. Lappalainen., P. Hynninen., T. Kankkunen., E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia Metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Hakkarainen, P. 2002a. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, P. 2002b. Opetussuunnitelma ja kehittävä opetustyö. Kasvatus 33(4), 350–362.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järke, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia 37(2), 448–464.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Helsinki: Kansainvalistusseura, 59–82.
- Hammersley, M. 1992. What's wrong with ethnography? London: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995 Ethnography: Principles in Practice. London. Routledge.
- Happonen, H. 2002. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa, 333–334.
- Hargreaves, A. 1994. Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age. London: Cassell.
- Hargreaves, A. 1995. Renewal in the age of paradox. Educational Leadership 52(7), 14–19.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new Millenium. Theory into Practice 39, 50–59.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. & McIntyre, D. 2004. Learning without limits. Berkshire: Open University Press.
- Hattie, J. A. C. 2009. Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Hautamäki, J. & Savolainen, H. 2009. Arviointi, diagnoosi ja interventio. Teoksessa: S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 142–169.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa

- toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 175.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa: R. Huttunen, H. L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi*, 13–28.
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelman ja oppimateriaalin merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. *Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 257.
- Hemmingsson, H., Borell, L. & Gustafsson, A. 2003. Participation in school: school assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities, *Occupation, Participation and Health*, 23 (3), 88–98.
- Hick, P. 2009. Reframing psychology for inclusive learning within social justice agendas. Teoksessa: P. Hick, R. Kershner & P. T. Farrell (toim.) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. New York: Routledge.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erytynen tuki - hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa: K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Horne, P. E. & Timmons, V. 2009. Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal on Inclusive Education* 13(3), 273–286.
- Howes, A., Davies, S. M. B & Fox, S. 2009. Improving the Context for Inclusion. Personalising teacher development through collaborative action research. London ja New York: Routledge.
- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtanen, K. & Laitinen, K. 2009. Erytyskasvatus muutoksessa - varhaisesta puuttumisesta pedagogiseen ennakointiin. *Kasvatus* 40(2), 168–176.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu - yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jackson, P. W. 1968/1990. *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jahnukainen, M. 2001. Erytysluokkaopetuksen tuloksellisuus - retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus* 32(3), 217.
- Jansson, T. 1978. *Nukkekaappi ja muita kertomuksia*. Suomentanut Eila Pennanen. Helsinki: WSOY.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1999. Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning. 5. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. 2003. *Joining together: group theory and group skills*. Boston: Allyn and Bacon.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1994. An overview of cooperative learning. Teoksessa J. S. Thousand, R. A. Villa & A. I. Nevin (toim.) *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Brookes, 33-58.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2002. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa: P. Sahlberg & S. Sharan (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*, Helsinki: WSOY, 119-136.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2005. The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Saatavana www-muodossa: <http://www.cooperation.org/>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2006. Cooperative learning, values and culturally plural classrooms. Saatavana www-muodossa: <http://www.cooperation.org/pages/ClancD.html>
- Johnson, E. B. 2002. *Contextual teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, P. 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa: A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 49-61.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa: A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183-198.
- Joutseno, J. 2007. Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa: L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 181-209.
- Järvinen, A., Koivisto, A. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Kagan, S. 1998. *New Cooperative Learning. Multiple Intelligences and Inclusion*. Teoksessa: J. W. Putnam (toim.) *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. London: Brookes, 105-136.
- Kagan, S. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa: P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 22-47.
- Kagan, S. 2003. A brief history of Kagan structures. Saatavana www-muodossa: <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles/ASK20.html>.
- Kaikkonen, P. 1995. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielen ja kulttuurin opetuskokeilusta. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A1/1995.
- Kaikkonen, P. 1999. Itsenäinen ja sosiaalinen oppilas: oppiminen ja opettajan merkitys oppilaiden arvioimina. Teoksessa: P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 3*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19. Tampere: Tampereen yliopisto, 81-100.
- Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä*. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' pedagogical thinking: theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karten, T. J. 2005. Inclusion Strategies That Work! Research-Based Methods for the Classroom. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. 1995. The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon. Austin: Pro-Ed.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Temperamentti ja koulumenestys. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston kasvatustieteen julkaisusarja A: 105.
- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 203–214.
- Kivirauma, J. 2001. Erityispedagogiikka, normaalisuus ja medikalisaatio. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & S. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–183.
- Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–33.
- Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa: S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet, 26–45.
- Kivirauma J., Klemelä K. & Rinne R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21, 117–133.
- Kohn, A. 1998. What to look for in a classroom and other essays. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY, 130–143.
- Kontoniemi, E. 2003. "Mikset ota itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 210.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 885.
- Kontu, E., Jarimo, O., Törmänen, E. & Vänskä, K.-M. 2009. Perusopetuksen marginaaliryhmä – vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetus Suomessa. *Kasvatus* (40)2, 177–180.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.

- Korkeakoski, E. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arvioinnin tulosten tiivistelmä ja kehittämisehdotukset. Jyväskylä: Koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 32. Saatavana www-muodossa: http://www.edev.fi/img/portal/19/julkaisu_nro_32.pdf
- Korkeakoski, E., Hannen, K., Lamminranta, T., Niemi, E. K., Pernu, M.-L. & Uurto, J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Helsinki: Opetushallitus, 147-190.
- Koskenniemi, M. 1946. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Kugelmass, J. W. 2007. Constructivist views of learning: implications for inclusive education. Teoksesessa: L. Florian (toim.) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage, 272-279.
- Kumpulainen, T. 2009. Opettajatiedot. Perusopetus ja lukiokoulutus. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2008. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa: http://www.oph.fi/download/46467_Opettajat_Suomessa_2008.pdf
- Kunnallinen työmarkkinalaitos, 2009. Tilastot. Saatavana www-muodossa: http://kuntatyonantajat.fi/modules/page/show_page_id232B880E56A34B98
- Kuorelahti, M & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, R., Haapasalo, J., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. Jyväskylän yliopisto ja Opetushallitus. WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994-2006.
- Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand, 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Ladonlahti, T. 2004. Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education psychology and Social Research* 255.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatusta ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37(4), 343-358.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa: S. Lappalainen., P. Hynninen., T. Kankkunen., E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia Metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17-38.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 13.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemusilana. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 43.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 151.
- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa: S. Lappalainen, T. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–16.
- Lappalainen, S. 2007b. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa: S. Lappalainen, T. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113–135.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa: K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, M. 2004. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Leithwood, K., Janzi, D. & Steinbach, R. 2003. Chancing leadership for chancing times. 2. painos. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä II. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- Lewin, K. 1951. Field theory in social science: selected theoretical papers. Toim. D. Cartwright. New York: Harper & Brothers.
- Lewin, K. 1957. "Subjective" and "objective" elements in the social fields. The three steps procedure. Teoksessa: P. A. Hare, E. F. Borgotta & R. F. Bales. Small groups. Studies in social interaction. New York: Knopf, 95–98.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2007. Principles of classroom management. A professional decision-making model. 5. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Lidz, C. S. 1987. Dynamic Assessment. Teoksessa: C. S. Lidz (toim.) An International approach to evaluating learning potential. New York: The Guildford Press, 444–475.
- Lidz, C. S. & Elliot, J. G. 2000. Introduction to dynamic assessment. Teoksessa: C. S. Lidz & J. G. Elliot (toim.) Dynamic Assessment: prevailing models and applications. Advances in cognition and educational practice. New York: Elsevier Science, 3–13.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park: CA, Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluence. Teoksessa: N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. London: Sage, 163–188.
- Lingard, B. 2007. Pedagogies of indifference. International Journal of Inclusive Education, 11(3), 254–266.

- Lindgard, B. & Mills, M. 2007. Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233-244.
- Linnakylä, P. 1997. Äidinkielen oppimistulosten tulosten arviointia. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen: oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukossa*. Helsinki: Opetushallitus, 67-86.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Linnilä, M.-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 294.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. 1997. *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- MacNeill, N., Cavanagh, R. F. & Silcox, S. 2005. Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. 9(2). Saatavana [www-muodossa: http://www.ucalgary.ca/iejell/volume9/macneill.htm](http://www.ucalgary.ca/iejell/volume9/macneill.htm)
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Marsh, D. J. 2009. *Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Routledge.
- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. 3. painos. New York: Harper Collins.
- McGuire, J. M., Scott, S. S. & Shaw, S. F. 2006. Universal Design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175.
- McIntyre, D. 2003. Has classroom teaching served its day? Teoksessa: M. Nind., J. Rix., K. Sheehy & K. Simmons. *Inclusive Education: Diverse perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- McLeod, J. 2003. *Key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies*, Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- McNary, S. J., Glasgow, N. A. & Hicks, C. D. 2005. *What successful teachers do in inclusive classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa: K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 7-11.
- Merimaa, E. & Virtanen P. 2007. Koulunkäyntiavustajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mercher, N. 2000. Words and Minds. How we use language to think together. London: Routledge.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: J. Mezirow ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa. Suomentanut L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia Metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus, 151-176.
- Miles, S. & Ahuja, A. 2007. Learning from difference: sharing international experiences of developments in inclusive education. Teoksessa: L. Florian (toim.) The Sage Handbook of Social Education. London: Sage Publications, 131-145.
- Mitchell, D. 2005. Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Teoksessa: D. Mitchell (toim.) Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives. London and New York: Routledge, 1-21.
- Mitchell, D. 2008. What really works in special and inclusive education. New York and London: Routledge.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa: L. Ladonlahti., A. Naukkarinen & S. Vehmas. (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136-161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34-48.
- Moberg, S. 2003. Education for all in the north and south: teachers' attitudes towards inclusive education in Finland & Zambia. Education and Training Developmental Disabilities 38(4), 417-428.

- Moberg, S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for inclusive education in the North and the South. Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research* 26(1), 21-3
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-66.
- Murphy, J. 2005. *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Murphy E., Grey, I. M. & Honan, R. 2005. Co-operative learning for students with difficulties in learning: a description of models and guidelines for implementation. *British Journal of Special Education*, 32(3), 157-164.
- Mykelbust, J. O. & Båtevik, F. O. 2009. Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education* 24(2), 203-212.
- Mäensivu, K. 1999. Opettaja määrittelijänä – oppilas määriteltävänä: sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 157.
- Mäkinen, M., Nikander, E., Panzar, T. & Saari, A. 2009. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu- ja A 30.
- Määttä, P. 2001. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. *Opetus 2000*. Jyväskylä: Atena.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivotun käyttämiseen liittyvän ongelman ratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 149.
- Naukkarinen, A. 2000a. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31(2), 159-170.
- Naukkarinen, A. 2000b. Palapeli nimeltä inklusio. Julkaisussa *Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Julkaisu 2/2000, 16-18.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähkä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 121-146.
- Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Naukkarinen, A. 2010. From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs* 10(1), 185-196.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: P. Murto., A.

- Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Naukkarinen, A. & Nykänen, S. 2003. (toim.) Jyväskylän maalaiskunnan yhteisen perusopetuksen kehittämisen periaatteita. Jyväskylän maalaiskunnan sivistystoimen julkaisuja 3.
- Niemelä, A.-L. 2006. Kiire ja työn muutos. Tapaustutkimus kotipalvelutyöstä. Helsingin yliopisto käyttäytymistieteellinen tiedekunta kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.
- Niemi, H. 2002. Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education* 18(8), 763–780.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Koulu-uudistus ja muutos opettajan kertomuksissa. Teoksessa: A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The knowledge-creating company. New York: Oxford University Press.
- Norwich, B. 2008. Dilemmas of difference inclusion and disability. International perspectives and future direction. Lontoo ja New York: Routledge
- OECD. 1997. Implementing inclusive education. Paris: OECD.
- OECD. 2006. Programme for International Student Assessment. What PISA is? Saatavana [www-muodossa: http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_!_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_!_1,00.html)
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Oksanen, E. 2001. Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 179.
- Oliver, M. 1996. Understanding Disability: From Theory to Practice. Basingstoke: Macmillan.
- Opetusministeriö. Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavana [www-muodossa: http://www.mindeu.fi/OPM/julkaisut/2007/Erityisopetuksen_strategia.html](http://www.mindeu.fi/OPM/julkaisut/2007/Erityisopetuksen_strategia.html)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavana [www-muodossa: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaistut/2010/perusopetuksen_tuntijako.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaistut/2010/perusopetuksen_tuntijako.html)
- Palmu, T. 2007a. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen

- (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137-150.
- Palmu, T. 2007b. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa: E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & Evaluation methods*. Newbury Park: Sage.
- Pennington, D. C. 2005. *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa:
http://www.oph.fi/download/127373_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_291010.pdf
- Perusopetusasetus 852/1998. Saatavana www-muodossa:
www.finlex.fi/laki/ajantasa/1998/19980852
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavana www-muodossa:
www.finlex.fi/laki/ajantasa/1998/19980628
- Perusopetuslain muutos 24.6.2010. 642 /2010. Saatavana www-muodossa:
www.finlex.fi/fi/laki/smur/2010/20100642
- Peters, S. J. 2007a. A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Policy Studies* 18(2), 98-108.
- Peters, S. J. 2007b. Inclusion as a strategy for achieving education for all. Teoksessa: L. Florian (toim.) *The Sage Handbook of special education*. London: Sage, 117-130.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pietarinen, J, Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua. Teoksessa: K. Lappalainen., M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53-74.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pirttimaa, R. & Pulkkinen, L. 2004. Koulupäivän eheyttäminen koulukulttuurin muutostekijänä. Teoksessa: L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä: Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-70.
- Pohjanen, J. 2002. Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 197.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa: E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus*. Tampere. Tampere University Press, 21-41.

- Pollard, A. 2005. *Reflective Teaching. Evidence -informed professional practice.* London: Continuum.
- Putnam, J. (Ed.) 1995. *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion.* Baltimore: Paul H. Brookes.
- Putnam, J. 2009. Cooperative learning for inclusion. Teoksessa. P. Hick, R. Kershner & P. T. Farrell (toim.) *Psychology for Inclusive Education.* New York: Routledge, 81-95.
- Puustinen, M. 2008. Opetuksen vahvuus alkaa i:llä. *Opettaja-lehti* 18.4.2008, 16, 30-31.
- Rajander, S. 2010. *School and choice: An ethnography of a primary school with bilingual classes.* Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 198.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-M. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino, 111-125.
- Rauste-von Wright, M.-L. 1994. *Oppiminen ja koulutus.* Helsinki: WSOY.
- Riggs, C. G. 2001. Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *Journal of Special Education*, 35 (1), 54-62.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A.-M., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. Peruseräraportti kyselystä 1.-6. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme - inkluusio, tiimityö ja oppimisyhteisö Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development.* Oxford: Oxford University.
- Rose, R. 2001. Using classroom support in a primary school. *British Journal of Special Education*, 27(4), 1.
- Rose, R. & Howley, M. 2007. *The Practical Guide to Special Educational Needs in Inclusive Primary Classroom.* London: Paul Chapman Publishing.
- Rustemier, S. & Shaw, L. 2001. Learning supporters and inclusion. Next steps forward. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Saatavana [www-muodossa: http://www.csie.org.uk/publications/free.shtml](http://www.muodossa: http://www.csie.org.uk/publications/free.shtml)
- Kuntatyönantajat. 2009. Tilastot. Saatavana [www-muodossa: http://www.kuntatyönantajat.fi/modules/page/show](http://www.muodossa: http://www.kuntatyönantajat.fi/modules/page/show)
- Ryndak, D., Jackson, L. & Billingsley, F. 1999/2000. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? *Exceptionality* 8(2), 101-116.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I.* Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119.

- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Salo, U.-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 24.
- Salo, U.-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Tampere: Vastapaino, 227-246.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29(2), 214-223.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139-166.
- Saloviita, T. 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä: erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa: M. Kuorelahti & T. Saloviita (toim.) Erityiskasvatus ja integraatio. Juhlakirja. Prof. Sakari Moberg 60v. Research Reports 74. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos, 75-105.
- Saloviita, T. 2006a. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2006b. Erityiskasvatus ja inklusio. *Kasvatus* 37(4), 326-342.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä oma toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2009. Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus, 7-8.
- Saloviita, T., Lehtinen, U. & Pirttimaa R. 1997. Tie auki työelämään. Tuetun työllistämisen käyttäjäystävälliset työtavat. Jyväskylä: Tie auki! -projekti.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J. (with Bolt, S.) 2007. Assessment in special and inclusive education. 10. painos. Boston: Houghton Mifflin.
- Sapon-Shevin, M. 2007. Widening the circle. The power of inclusive classrooms. Boston: Beacon Press.
- Sarason, S. B. 1982. The culture of the school and the problem of change. 2. painos Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- Sarason, S. B. 1996. Revisiting the culture of the school and the problem of change. New York: Teachers College Press.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40(2), 121-130.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. Group Processes in the Classroom. 8. painos. New York: McGraw-Hill.
- Schein, E. H. 1985. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suomentanut R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin-Göös.

- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. 1990. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, D. 2008. *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. London: Routledge.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. 1996. Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995. A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A, 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms. A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children* 73(4), 392–416.
- Senge, P. 1994. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Paperback New York: Doubleday.
- Senge, P. 2000. *Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. *Jyväskylä studies in education, psychology and research* 364.
- Shachar, H. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun organisaatio. Teoksessa: P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 328–347.
- Silverman, D. 2001. *Intepreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Text, Talk and Interaction*. London: Sage.
- Silvonen, J. 2004. Lähikehityksen vyöhykkeellä? Teoksessa: R. Mietola & H. Outilinen (toim.) *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, 47–55.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa: O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät*. Jyväskylä: Atena, 89–121.
- Skidmore, D. 2004. *Inclusion: The dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Skrtic, T. 1991. *Behind special education*. Denver: Love Publishing.
- Skrtic, T. 1995. *Disability and Democracy. Reconstructing special postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Skär, L. & Tamm, M. 2001. My Assistant and T: disabled childrens` and adolescents` roles and relationships to their assistants. *Disability & Society*, 16(7), 917–931.
- Slattery, P. 1995. A Postmodern Vision of Time and Learning: A Response to the National Education Commission Report Prisoners of Time. *Harvard Educational Review*, 65(4), 612–633.
- Slee, R. 2001. Social justice and changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 5(2–4), 167–177.
- Slee, R. 2006. Critical analyses of inclusive education policy: an international survey. *International Journal of Inclusive Education* 10(2–3), 105–107.

- Smylie, M. A., Bay, M. & Tozer, S. E. 1999. Preparing Teachers as Agents of Change. Teoksessa: Griffin, G. A. (toim.) *The Education of Teachers*. NSSE, 29–62.
- Stainback, W., Stainback, S. & Bunch G. 1989. A rationale for the merger of regular and special education. Teoksessa: S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (toim.) *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Brookes, 15–26.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Stringer, P. 2009. Dynamic assessment for inclusive learning. Teoksessa: P. Hick, R. Kershner & P. T. Farrell (toim.) *Psychology for Inclusive Education*. New directions. New York: Routledge, 127–138.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatusta: kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Svingby, G. 1979. Från läroplanspoesi till klassrumsverksamhet. Malmö: Liber.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M. & Eronen, A. (toim.) *Avauksia laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Tampere University Press, 159–174.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 51.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajan kertomuksissa. Teoksessa: A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 5.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education – The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(6), 162–173.
- Talmor, R., Reiter, S. & Fergin, N. 2005. Factors relating to regular education teacher burn out in inclusive education. *European Journal of Special needs Education*, 20(2), 215–229.

- Taylor, S. J. 1988. Caught in the continuum: a critical analysis of the principle of the least restrictive environment. *Research & Practice for persons with severe disabilities*, 29(4), 218–230.
- Teittinen, A. 2005. Projektista prosessiksi. KOTU-raportteja 4. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Teittinen, A. 2006. Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37(4), 359–370.
- Teittinen, A. 2008. Normaliteetin rajat ja rakenteet. Teoksessa: J. Kivirauma (toim.) *Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen*. Helsinki: Kehitysvammaliitto, 126–148.
- Thomas, G. 2009. An epistemology for inclusion. Teoksessa: P. Hick., R. Kershner & P. T. Farrell (toim.) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Lontoo ja New York: Routledge, 13–23.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, G. & Vaughan, M. 2004. *Inclusive Education. Readings and Reflections*. Open University Press.
- Thousand, J. S., Nevin, A. I. & Villa, R. A. 2007. Collaborative teaching: critique of the scientific evidence. Teoksessa: L. Florian (toim.) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage, 417–428.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. 2007. *Differentiating instruction. Collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tilastokeskus 2010. Erityisopetus. Saatavana [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/erop/index.html](http://www.muodossa: http://www.stat.fi/til/erop/index.html)
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa: P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalitusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 203–224.
- Todd, L. 2007. *Partnerships for Inclusive Education. A critical approach to collaborative working*. London and New York: Routledge.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 10. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, T. 1999. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Tomlinson, C. A. 1999. *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. 2000. *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. 2005. *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. 2006. *Integrating & Differentiated Instruction. Understanding by design*. Alexandria: ASCD.
- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa: A. Toom., J. Onnismaa, A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansainvalitusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

- Torrance, H. 1995. The role of assessment in educational reform. Teoksessa: H. Torrance (toim.) *Evaluating Authentic Assessment*. Buckingham ja Philadelphia: Open University Press, 145–156.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja loukkausten käsittely. Saatavana [www-muodossa http://www.tenk.fi/HTK/](http://www.tenk.fi/HTK/)
- Tuunainen, K. 1998. Erityispedagogiikka ennen ja nyt. Teoksessa: L. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 26–39.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkalut opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 174–190.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkalut. Teoksessa: A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa: P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Helsinki: Kansainvalistusseura.
- Uljens, M. 1997. *School didactics and learning*. Hove: Psychology Press.
- UNESCO. 1994. Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöstä. Suomennettuna: <http://www.vane.to/salamanca.htm>
- UNESCO. 1999. *Welcoming schools. Children with disabilities in regular classrooms*. Paris: Unesco.
- UNESCO. 2004a. *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students` diversity*. Saatavana [www-muodossa http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf)
- UNESCO. 2004b. *EFA global monitoring report. 2005. Education for All: The Quality Imperative*. Paris: Unesco. Saatavana [www-muodossa: http://unesdoc.unesco.org/images](http://unesdoc.unesco.org/images)
- UNESCO. 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO. 2009. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: Unesco. Saatavana [www-muodossa: http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf)
- Urquhart, I. 2009. The psychology of inclusion. The emotional dimension. Teoksessa: P. Hick, R. Kershner & P. T. Farell. *Psychology for inclusive education*, New York: Routledge, 66–78.

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Valanne, E. 2002. "Meidän lapsi on arvokas". Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 199.
- Van Maanen, J. 1988. *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Maanen, J. 1995. An end to innocence: the ethnography in ethnography. In Van Maanen (toim.) *Representation in ethnography*. Newbury Park: Sage, 1-35.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Watkins, A. 2007. Arviointi inklusiivisissa oppimisympäristöissä: Keskeisiä kysymyksiä päättäjille ja alan ammattilaisille. Odense: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. Saatavana [www-muodossa: http://www.european_agency.org/publications/ereports](http://www.european_agency.org/publications/ereports)
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 297.
- Wenger, E. 1999. *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy, oppilas vastaa - vai toisinpäin? Teoksessa: L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 156-177.
- Westwood, P. 2007. *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*. 5. painos. London: Routledge.
- Villa, R. & Thousand, J. (toim.) 2000. *Restructuring for caring and education*. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. I. 2004. *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Willis, P. 1983. *Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt*. Suomentanut Airi Mäki-Kulmala. Tampere: Vastapaino.
- Willman, A. 2001. Yhteisön ristiriitaiset puhettavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E 47.
- Wilmore, E. L. 2007. *Teacher leadership: improving teaching and learning from inside the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wilson, B. 1996. (toim.) *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*. Engelwood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Winter, E. C. 2006. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Wolcott, H. F. 1999. *Ethnography: The Way of Seeing*. Oxford: AltaMira Press.

- Wolcott, H. F. 2001. *Writing Up Qualitative Research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problemsolving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.
- Woods, P. 1979. *The divided school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Woolfolk, A. 2007. *Educational psychology*. 10. painos. Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind and Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Alkuteos venäjäksi 1931. Suomentanut K. Helkama & A. Koski-Jännes. Helsinki: Weilin+Göös.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa. J. Väljjarvi (toim.) *Koulu maailmassa - maailma koulussa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys 9*. Helsinki: Opetushallitus, 157-181.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi:opettajan työn +yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa: A.-M. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-26.
- Väljjarvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus* 38(4), 354-364.
- Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish succes in PISA - and some reasons behind it 2. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen PISA-julkaisuja.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä - inklusion monet kasvot. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-29.
- Väyrynen, S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja ketä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläaafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* 37(4), 371-385.
- YK. 1994. *Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaisten koskevat yleisohjeet Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 1994:25*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- YK. 2008. *Convention on the Right of Persons with Disabilities*. Saatavana [www-muodossa: http://www.un.org/disabilities](http://www.un.org/disabilities)

Painamattomat lähteet

- Doyle, M. B. 2007. *Practical Considerations & Strategies for Effective Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Contexts*. Luento 28.5. 2007. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Giangreco, M. F. 2007c. *Inclusive Education: Characteristics, Traps & What Works*. Luento 28.5. 2007. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Liite 1 Aineiston laatu, määrä, hankinta-aika ja käyttö

Aineiston laatu	Määrä	Hankinta-aika	Käyttö
Haastattelut 1.haastattelukerta -opettajien haastattelut (17) 1.haastattelukerta - opettajat (17) - koulunkäyntiavustajat (10) - rehtori (1) 2. haastattelukerta - luokanopettaja n(1) -erityisopettaja (1) - koulunkäyntiavustajat (1) - rehtori (1) yhteensä 32	425 litteroitua sivua opettajien, rehtorin koulunkäyntiavustajien haastatteluista	marraskuu 2003– kesäkuu 2005	1. pääaineisto (luvut 4,5 ja 6)
Kenttämuistiinpanot -oppitunneilla -1 vanhempainilta -välitunneilla -YT-kokoukset -hankekoukset -opettajien hyppytunneilla opettajanhuoneessa Tutkimuspäiväkirja Memot, muistiinpanot, käsittekartat	litteroituna 150 sivua 2 vihkoa A4 käsinkirjoitettuna 20 sivua	elokuu 2003 – toukokuu 2005	2. pääaineisto (luvut 4, 5 ja 6)
Videoaineisto	videonauhoite (3 h)	syksy 2004	luvut 4 ja 6
Valokuvat	98 valokuvaa kouluympäristöstä	kevät 2005	täydentävä aineisto (luku 6)
Dokumentit	<u>Viralliset dokumentit</u> 11 HOJKSia kehittämishankkeiden materiaaleja ja muistioita 6 koulun tiedotetta koteihin koulun vuosisuunnitelma kunnan erityisopetustilat koulussa opettajille ja avustajille tehtyjen kyselyjen tulokset luentomateriaalia koulun kehittämishankkeesta yhteisiä ja oppilaiden henkilökohtaisia lukujärjestyksiä <u>Henkilökohtaiset dokumentit</u> yhteensä 150 sivua	syksy 2003 – kevät 2005	täydentävä aineisto (luvut 4, 5 ja 6)

Liite 2 Haastattelujen keskeiset teemat**HAASTATTELURUNKO**

Olen soveltanut tätä haastattelurunkoa opettajien, koulunkäyntiavustajien ja rehtorin haastatteluissa painottaen heidän työnsä kannalta oleellisia kysymyksiä

Työhistoria**Opetus/oppiminen/oppimisen ohjaaminen**

millainen on oma luokka?

työtavat

eriyttäminen

mikä opettajaa työllistää?

opetusryhmät

arviointi

opetussuunnitelman ja oppikirjan merkitys, opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen

Yhteistyö/yhteistoiminnallisuus**- Aikuisten välinen yhteistyö**

millaisia yhteistyötilanteita on ollut lähiaikoina?

miten suunnittelet työtäsi? (yksin, yhdessä)

millä tavoin tieto välittyy oppilaasta (eo, luo, avustaja)

avustajan ja opettajan vastuut ja työnjako

avustajan rooli

samanaikaisopetus

Lasten keskinäinen yhteistyö

mitä oppilaat tekevät yhdessä? millaisia esteitä on yhteistyölle?

mukaan kuuluminen, yhteistyö oppimistilanteissa

Yhteistyö luokan ulkopuolella

yhteistyö eri ammattiryhmien kanssa

yhteistyö vanhempien kanssa

Luokan ilmapiiri

kerro luokkasi ilmapiiristä

kilpailutilanteet

työrauha: säännöt, järjestyksenpito

riitatilanteiden ratkaisut

Oppilaiden yksilöllinen tuki

HOJKS, oppimissuunnitelma - laatiminen ja toimivuus

oppilaiden tukitoimet omassa luokassa ja sen ulkopuolella

oppimateriaali

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhde

erityisopetuksen resurssin jakautuminen koulussa, erityisopetusjärjestelyt

yhteistoiminnan kokemukset

luokanopettajan saama tuki erityisopettajalta - yhteistyö

Inklusioprosessi

miten koet inklusiiviset muutokset kouluyhteisössä?

mitä etuja ja mitä pulmia on oppilaiden opiskelusta heterogeenisissä

ryhmissä

millaista tukea olet toivonut tai saanut? mihin tukeudut? mistä saat iloa

työssäsi?

Liite 3 Esimerkki aineistojen keräämisprosessista ja esianalyysistä
Memo 23.11.2004

1. Osallistuva havainnointi erityisluokassa

- kenttämuistiinpanoissa: opettaja ohjaa erityisopetuksen pienryhmässä jokais-
ta oppilasta yksilöllisesti. (4 eri oppiainetta samanaikaisesti, oppilailla yksilöl-
liset tehtävät). Osa oppilaista yleisopetuksen ryhmästä opiskelemassa vain yhtä
oppiainetta. Opettajalla kiire, oppilaalla monta eri opettajaa.

2. Yksittäisen oppilaan päivän seuraaminen

- miten päivä rakentuu? miten kouluviikko rakentuu?
→ Oppilas päivän ja viikon aikana monessa eri ryhmässä
- miten monessa, miksi?→ **mitä tämä tarkoittaa opettajan työssä?**

→

3. Oppilaiden viikkojärjestyksestä dokumentit

- koulunkäyntiavustajat laativat oppilaskohtaisen dokumentin, minkälaisissa
ryhmissä pienryhmän oppilaat opiskelevat viikon aikana (tarkennettu lukujär-
jestys)

4. Opettajien ja koulunkäyntiavustajien haastattelut

→ haastatteluissa opettajien ja koulunkäyntiavustajien kokemukset opetuksen
järjestämisestä, haastatteluissa huomio aiempiin havaintoihin
- haastattelujen luentaa

5. Teema: käsitepari eheys-pirstaleisuus

- alustavaa raaka-analyysia -> pirstaleinen ajankäyttö (opettaja, oppilaat)

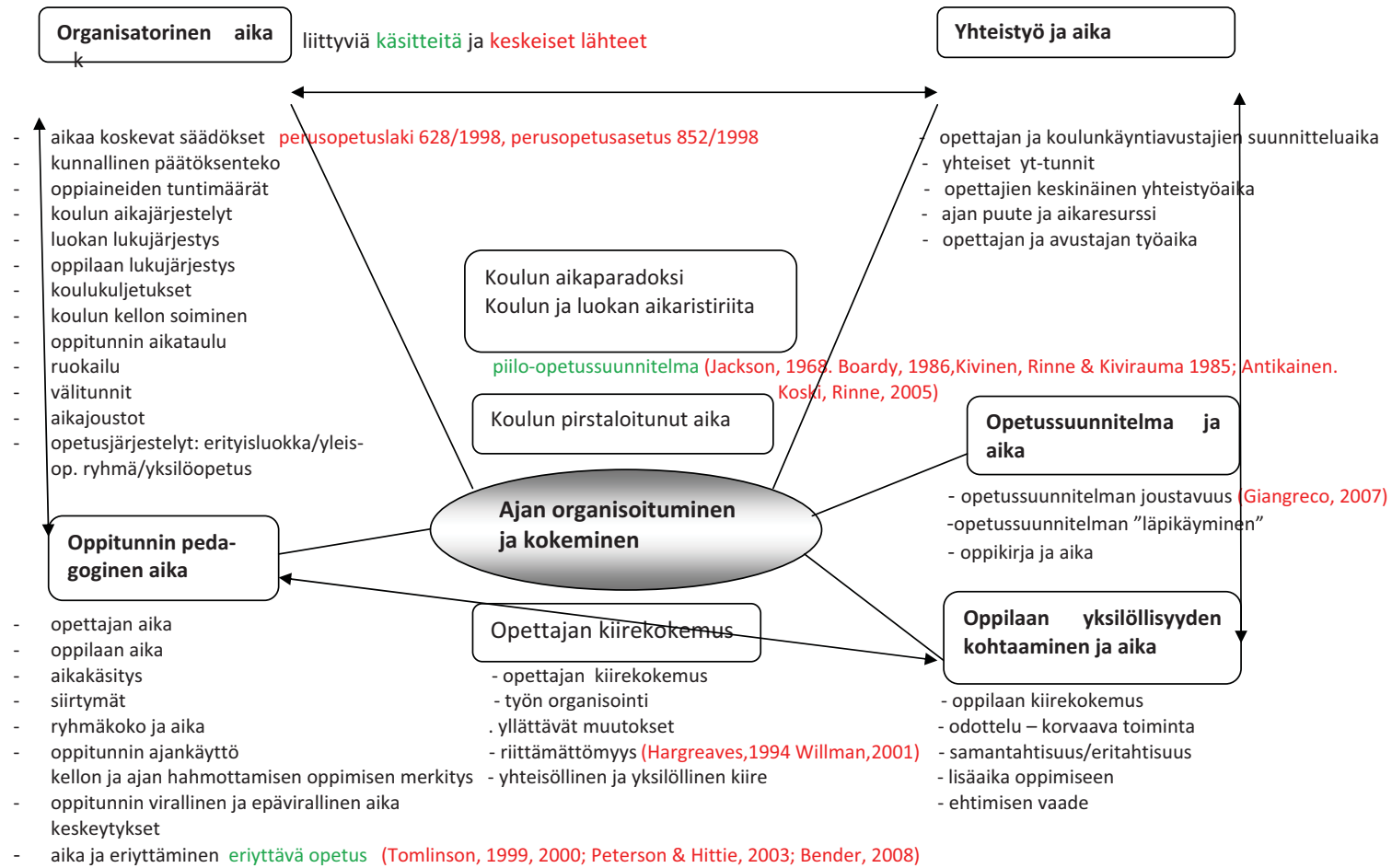
6. Havainnointi luokissa jatkuu

- kohdennettu havainnointi

7. Toinen haastattelukierros

- teeman syventäminen

Liite 4 Esimerkki käsittekartasta välineenä teemojen rakentumisessa analyysiprosessissa. Olen liittänyt karttaan abstrahointivaiheen teemoihin



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. - Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. - A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. - The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. - Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. - Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. - Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. - On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. - On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. - Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooli-odotuksista. - On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VILJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. - The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPÖ, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. - The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. - Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. - Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. - Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. - The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamista ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamis-häiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistumisen opetuksen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokranian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural- activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in

- Finnish families. 187 p. 1988.
- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilo-sofian ja pragmatismen valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8 jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty mallioppimis-ohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuro psykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2`<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarkkailuilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. -

- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyoo jiyuu booeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directedness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory -historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuuvojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesääätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience

- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO. Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesar-
- jassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUIJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkinta-kehyykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrian hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityön-opetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements

- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiakompetenssi. Teknologiasatatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhlaKirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garten children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENNII, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettämisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -

- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitok-
sista elämään. - Life after vocational special
education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmäs-
sä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosesi
terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. -
Dialogic learning in a small group. The
process of student teachers' teaching practice
during health care education. 165 p. Summary
7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan
ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelä-
mään ja jatko-opintoihin. - Age-old
craftmasters -Kotka vocational senior
secondary school - giving skills for life, work
and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan
kehitysvammaisen vanhuksen haastava
käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vai-
kuskeinoja. - Challenging behaviour of
institutionalized mentally retarded elderly
people and measures taken by nurses to
control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimäs-
sä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä
rakentajana. - Adult education as determinant
of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p.
2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows.
Focus on speech and language during the
first two years. - Keskonen kasvaa: puheen
ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elin-
vuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. -
Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-
käsitykset päiväkodin integroidussa erityis-
ryhmässä. - Towards common quality: staff's,
parents' and children's conceptions of quality
in an integration group at a daycare center.
256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun
toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahake-
musten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In
search for the founding principles of the
Finnish polytechnic institutes. A content
analysis of the licence applications. 193 p.
Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its
relation to functioning in old age. - Elämän
tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toiminta-
kykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.)
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu
suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä
1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking
in Finnish school's pedagogical texts from the
1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokka-
muotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. -
The educational outcomes of special classes
for emotionally/ behaviorally disordered
children and youth. 176 p. Summary 2p.
2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and
time. The political rhetoric of the 1866
parliamentary reform in Sweden. - Edustus,
kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka
Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa.
253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology
education. In search of curriculum elements
for Finnish general education schools. 158 p.
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatio-
muutoksessa. - Self-determination in
organisational change. 180 p. Summary 15 p.
2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in
repeated neuropsychological assessment. 68
p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista
mahdollisuuksiin. - The democratic ethos.
From limits to possibilities? 217 p. Summary
2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus,
tarinat ja opettajaksi tuleminen taito.
Narratiivisen identiteettityön kehittäminen
opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen
avulla. - Action research, narratives and the
art of becoming a teacher. Developing
narrative identity work in teacher education
through action research. 237 p. Summary 4 p.
2001.
- 176 VUORENMAA, MARIITA, Ikkunoita arvioin-
nin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma-
laiseen koulutusta koskevaan evaluaatio-
keskusteluun. - Views across assessment:
New openings into the evaluation
discussion on Finnish education. 266 p.
Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The
spatial, temporal, and cultural dimensions of
protest against nuclear technology. - Kamp-
pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen
protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset
ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p.
2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents'
achievement strategies, school adjustment,
and family environment. - Lasten ja nuorten
suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöis-
sä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen
erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimi-
sen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuk-
sena. - Developing assessment practices in
special education. From a static approach to

- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socioeconomic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitien uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - Ikäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness as drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUUJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön

- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentuminen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULL, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEPPÖ, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealismista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkäyvien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulostehokkuuden yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muotit ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeutisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176p. Summary 3 p. 2004.

- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. – "Systeemi on mätä". Ranskalaisen nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. – Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. – Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. – Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. – Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. – Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisen näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. – Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice – Design engineers' learning at work. – Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen – kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. – Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIISA, Työkäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. – Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIIRÖINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. – Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätiö ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. – Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. – Gender and subjectivity in social work – interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksesta. – As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? – Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. – Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa – Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study. 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. – Conditions of expertise development in nursing and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.

- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuu- den diskurssissa. - Transformation of the social in the discourse of social work expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and outcome in first-episode psychosis. A cross-cultural comparison of Finnish and Spanish patient groups. - Ensiker- talaisten psykoosipotilaiden psyykkis- sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.) Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskun- nan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuu- desta kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänculussa. - Out from the margins of the learning society? The meaning of education in the life course of adults who studied during the years 1960-1990 and were deaf or hard-of-hearing from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in relation to psychosocial stressors and health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde psykososiaalisiin stressitekijöihin ja terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 276 UOTINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuis- ten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. - Electronic games: content and playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suoritta- misesta käsitteiden ymmärtämiseen. Perus- koululaisen matemaattisen ajattelun kehittyminen aritmetiikasta algebraan siirryttäessä. - Transition from the performing of arithmetic tasks to the understanding of concepts. The development of pupils' mathematical thinking when shifting from arithmetic to algebra in comprehensive school. 169 p. Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä muutoksesta maailmanjärjestön organi- soinnin periaatteissa - From the league to UN. The move to an organizational vocabulary of international relations. 172 p. Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmär- täminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryh- män ja työtiin keskusteluissa. - Shared understanding in education and work. Context of understanding in student group and work team discussions. 236 p. Summary 7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUUJA, Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishank- keesta koulun toimintakulttuuriksi. - Perspectives on content and language integrated learning. The impact of a development project on a school's activities. 204 . Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän lukemsvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi kielensä päälle? - Early motor and language development in children at risk for familial dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistu- misesta. - Resources for children's participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeut- taminen. - The justification of copyright. 125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourdieulainen näkökulma. - Inequality and trust in Finland at the turn of the 21st century: Bourdieuan approach. 150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. - What is a good father or good mother like? Fifth and sixth graders' conceptions of parenthood. 126 p. Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten aikuisten elämään tyytyväisyyden monet kasvot. - The many faces of life satisfaction among Finnish young adult's. 141 p. Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. - School bullying as a phenomenon. Some experiences of Finnish lower secondary school pupils. 265 p. Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in kindergarten and primary school. Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian reformation. An essay in political theory. 171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. - Encounters between children and adults in group family day care dining situations. 251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommuni- kaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. - Development of a digital communication system to facilitate interaction between home and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisten kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisenä konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POHJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUUKA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulumenestystä koskevat kausaaliattribuutiot. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.

- 315 KARA, HANNELE, *Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistungen.* - "Rohkaise minua puhumaan saksaa" - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa.* - What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, *Early prediction of reading - Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia.* - Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., *The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics.* - Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, *Identity formation in adulthood.* - Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, *Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology.* - Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, *Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation.* - Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, *Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems.* - Äänten nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, *Crisis and renewal in one Finnish private school.* - Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, *Achievement strategies in adolescence and young adulthood.* - Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, *Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia.* - Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, *Yhdistykset, instituutiot ja luottamus.* - Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, *Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna.* - Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, *Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys.* - Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, *Sananlaskut kasvatuspuheessa - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? - Proverbs in pedagogical discourse - tradition, upbringing, indoctrination?* 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, *Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings.* - Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonstuloinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, *The role of adolescents' peergroups in the school context.* - Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, *Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men.* 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITTILA, RAIJA, *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen.* - Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, *Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun.* - Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUUJA, *Aktivoinnin paradoksit.* - The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, *Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study.* 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, PIRJO, *"Helpompaa ja hausempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana.* - "Easier and more fun that

- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa – Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalilaitous ja globaali kapitalismi. – *Owning knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism.* 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? – A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. – Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. – Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. – Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. – Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. – "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. – Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. – Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkittäistutkimuksen näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. – Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTIAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuurin yhteisöllisyydestä. – Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. – Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. – Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaalityössä. – Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. – Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. – On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIIITA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4–6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. – Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. – What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.

- 359 JUMPPANEN, AAO, United with the United States - George Bush's foreign policy towards Europe 1989-1993. 177 p. Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenvedo 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenvedo 5 p. 2009.
- 366 HUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenvedo 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenvedo 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenvedo 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävyydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenvedo 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father – types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SISÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.
- 386 SIISKONEN, TIINA, Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. - Specific language impairments and learning to read. 205 p. Summary 3 p. 2010.
- 387 LYYRA, PESSI, Higher-order theories of consciousness: An appraisal and application. - Korkeamman kertaluvun tietoisusteoriat: arvio ja käyttöehdotus. 163 p. Yhteenveto 5 p. 2010.
- 388 KARJALAINEN, MERJA, Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. - Professionals' conceptions of mentoring at work. 175 p. Summary 7 p. 2010.
- 389 GEMECHU, DEREJE TEREFE, The implementation of a multilingual education policy in Ethiopia: The case of Afaan Oromoo in primary schools of Oromia Regional State. 266 p. 2010.
- 390 KOIVULA, MERJA, Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. - Children's sense of community and collaborative learning in a day care centre. 189 p. Summary 3 p. 2010.
- 391 NIEMI, MINNA, Moraalijärjestyksestä tuottamassa. Tutkimus poliisityöstä lasten parissa. - Producing moral order. A Study on police work with children. 190 p. Summary 3 p. 2010.
- 392 ALEMAYEHU TEKLEMARIAM HAYE, Effects of intervention on psychosocial functioning of hearing and hard of hearing children in selected primary schools of Addis Ababa, Ethiopia. 195 p. Executive summary 4 p. 2010.
- 393 KASKIHARJU, EIJA, Koteja ja kodinomaisuutta. Tutkimus vanhenemisen paikoista valtiopäiväpuheissa 1950 - 2005. - Homes and homelikeness. A study on places for ageing in parliamentary speeches from 1950 to 2005. 244 p. Summary 5 p. 2010.
- 394 MAHLAKAARTO, SALME, Subjektiksi työssä - Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. - Becoming a subject at work - Constructing identity within a program of empowerment. 95 p. (198 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 395 TAPIO, TARJA, "Meilä on kaikilla samanlaiset tarinat". Tarinankerrontatutkimus tornionlaaksoisuudesta vanhimpien aapulaisten arjessa ja tulevaisuudessa. - "We all have the same stories". A storytelling case study of Torne Valley -ness in the everyday life and future of elderly Aapua residents. 261 p. Summary 6 p. 2010.
- 396 RAUTAINEN, EIJA-LIISA, Co-construction and collaboration in couple therapy for depression. - Yhteistoiminnallisuus masennuksen pariterapiassa. 56 p. (122 p.) Yhteenveto 3 p. 2010.
- 397 AALTONEN, TERHI, "Taiteilija ei vanhene". Haastattelututkimus kuvataiteilijoiden ikääntymiskokemuksista taidemaailmassa. - "An artist doesn't get old". An interview-based study of painters' experiences of ageing in the world. 216 p. Summary 5 p. 2010.
- 398 SAVOLAINEN, KAISA, Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation. - Kasvatus maailmanrauhan välineenä: Tapaustutkimus UNESCON 1974 hyväksymästä suosituksesta. 262 p. Yhteenveto 12 p. 2010.
- 399 HEMMINKI, ARJA, Kertomuksia avioerosta ja parisuhteen päättymisestä. Suomalainen eropuhe pohjalaisten kirjoituksissa ja naistenlehdissä. - Narratives on divorce and ending of a relationship. 158 p. Summary 2 p. 2010.
- 400 SAINES, NINA, On the rocky road of reading: Effects of computer-assisted intervention for at-risk children. - Lukemaan oppimisen kivisellä tiellä - Verkkopohjaisen Ekapeli - ohjelman kuntouttavat vaikutukset riskilasten lukemaan oppimisessa. 95 p. (208 p.) Yhteenveto 5 p. 2010.
- 401 VILJARANTA, JAANA, The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. - Oppiainekohtaisen koulumotivaation kehitys ja rooli koulutaipaleen eri vaiheissa. 53 p. (115 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 402 OINAS, TOMI, Sukupuolten välinen kotityönjako kahden ansaitsijan perheissä. - Domestic division of labour in dual-earner households. 188 p. 2010.
- 403 MAMMON, REET, Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. - The integration process of three ethnic groups in Finland. 142 p. Summary 5 p. 2010.
- 404 KETONEN, RITVA, Dysleksiariski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. - Risk for dyslexia as a challenge of learning. Phonological intervention and learning to read. 139 p. Summary 3 p. 2010.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 405 LAHTERO, TAPIO, Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. - Leadership culture in unified comprehensive school, symbolic-interpretative approach. 238 p. Summary 2 p. 2011.
- 406 NÖTKÖ, MARIANNE, Väkiältä, vallankäyttö ja vahingoittuminen naisten perhesuhteissa. - Violence, power using and being hurt in women's family relations. 254 p. Summary 5 p. 2011.
- 407 PULKKINEN, SEPPO, Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. - The significance of coaching background in principal's work. 211 p. Summary 7 p. 2011.
- 408 SÖDÖR, UUVÉ, Community resilience and wellbeing in northwest Russian forestry settlements. 195 p. Summary 2 p. 2011.
- 409 HYVÖNEN, KATRIINA, Personal work goals put into context: Associations with work environment and occupational well-being. - Henkilökohtaisten työtavoitteiden puitteet: yhteydet työoloihin ja työhyvinvointiin 82 p. (133 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 410 RUOHOTIE-LYHTY, MARIA, Opettajuuden alkutai- val. Vastavalmistuneen vieraan kielen opetta- jan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. - First steps on the path of teacherhood. Newly qualified foreign language teachers' agency and professional development. 98 p. (190 p.) Summary 2 p. 2011.
- 411 HALONEN, KATRI, Kulttuurituottajat taiteen ja talouden risteyskohdassa. - Cultural intermediaries at the junction between art and business. 101 p. (175 p.) Summary 6 p. 2011.
- 412 MIKOLA, MARJATTA, Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimi- sen edellytykset. - Defining pedagogical boundaries at school - the routes to inclusion and conditions for collaborative learning. 304 p. Summary 8 p. 2011.