

**Oppilaiden tukeminen ProKoulun ja montessoripedago-  
giikan keskinäisessä toimintakulttuurissa**  
Outi Rantatulkila

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Rantatulkkila, Outi. 2019. Oppilaiden tukeminen ProKoulun ja montessoripedagogiikan keskinäisessä toimintakulttuurissa. Erityispedagogiikan pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua.**

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää itäsuomalaisessa inklusiivisessa peruskoulussa työskentelevien opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kokemuksia oppilaiden tukemisen keinoista, kun koulussa on käytössä kaksi teoreettiselta taustaltaan eroavaa toimintamallia.

Aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä kahden kehystarinan pohjalta kirjoitettuina tarinoina, joissa opettajia ja koulunkäynnin ohjaajia pyydettiin kuvaamaan oppilaiden tukemisen keinoja ProKoulu-mallia ja montessoripedagogista viitekehystä toteuttavassa peruskoulussa. Analyysi tehtiin aineistolähtöisellä, teoriaohjaavalla analyysillä.

Opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat kuvasivat oppilaiden tukemisen keinoja monipuolisesti. Kuvausten perusteella aikuisten keskinäisellä työnjaolla ja yhteisillä toimintakäytänteillä oli suuri merkitys. Oppilaiden toiminnanohjauksen ja itseohjautuvuuden tukemista sekä yksilöllisen ja erityisen tuen antamista kuvattiin eri tavoin. Kaverisuhteiden tukemista, oppilaiden keskinäistä yhteistyötä, ja toisten auttamista pidettiin kuvausten mukaan tärkeänä. Myönteistä toimintakulttuuria kuvattiin vahvistettavan tukemalla yhteisöllisyyttä. Oppilaiden palkitsemista ja kannustamista yhteisten toimintaohjeiden noudattamisesta kuvattiin monin tavoin.

Opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kuvauksista tehtyjä havaintoja voidaan hyödyntää suunniteltaessa peruskoulujen pedagogisia malleja sekä oppilaiden tukemisen keinoja. Tulevaisuudessa olisi hyvä tutkia oppilaiden kokemuksia tuen saamisesta erilaisissa pedagogisissa toimintakulttuureissa.

Asiasanat: kaikille yhteinen koulu, inkluusio, ProKoulu, montessoripedagogiikka

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	Kaikille yhteinen koulu.....	6
1.2	ProKoulu ja taustat.....	9
1.3	Montessoripedagogiikan keskeiset elementit .....	12
1.4	ProKoulun ja montessoripedagogiikan keskinäinen jännitteisyys .....	15
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>18</b>
2.1	Tutkimusmenetelmä: eläytymismenetelmä .....	18
2.2	Aineiston analyysi .....	22
2.3	Eettiset ratkaisut .....	25
<b>3</b>	<b>HAVAINNOT OPETTAJIEN JA KOULUNKÄYNNIN OHJAAJIEN KUVAUKSISTA OPPILAIDEN TUKEMISEEN LIITTYEN</b> .....	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>33</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>41</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>48</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalainen perusopetus pyrkii toimimaan kaikille yhteisen koulun periaatteilla sitoutuessaan noudattamaan tasa-arvoisen, inklusiivisen koulun määrittäviä kansainvälisiä sopimuksia (mm. UNESCO Salamancan julistus 1994; YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja 2007). Unescon (1994) määrittelyn mukaan inklusiota tulisi tarkastella jatkuvana yhteiskunnallisena prosessina, jonka tavoitteena on mahdollistaa kaikille tasa-arvoisia, osallistavia oppimisen ja koulutuksen mahdollisuuksia poistamalla oppimisen ja osallistumisen esteitä. Lisäksi Unescon (1994) pyrkinä on poistaa syrjiviä asenteita sekä parantaa koulutusjärjestelmiä ja kustannustehokkuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014) mukaan kaikille yhteisen koulun toteutumiseen tulee pyrkiä mahdollistamalla opiskeleminen omassa lähikoulussa, jossa oppilaan tarvitsema tuki järjestetään joustavia opetusjärjestelyjä käyttäen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kokemuksia oppilaiden tukemisesta peruskoulussa, jossa käytetään ProKoulu-mallia ja montessoripedagogista viitekehystä, ja jossa toimitaan kaikille yhteisen koulun periaatteiden mukaan. Tutkimuksen teoreettisina viitekehyksinä ovat inklusioon perustuva kaikille yhteinen koulu, montessoripedagogiikka sekä ProKoulu-malli. Montessoripedagogiikka korostaa lapsen itseohjautuvuutta ja sisäisen maailman asteittaista kehitystä (mm. Montessori 1996). Höynälänmaan (2011) mukaan taustalla on ajatus herkkyykskausien vahvasta vaikutuksesta oppimiseen ja lapsen sisäisen maailman kehitykseen. Huomioimalla herkkyykskaudet ja lapsen kiinnostus mahdollistetaan lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen sekä ennaltaehkäistään oppimisvaikeuksia. Höynälänmaan (2011) mukaan lapsen herkkyyys ja kiinnostus opeteltaviin asioihin on montessoripedagogiikassa kronologista ikää merkittävämpi tekijä oppimisessa: lapselle tulee antaa mahdollisuus opetella esimerkiksi lukemista ja matematiikkaa jo leikki-ikäisenä. Lapsella on vahva yhteys ympäristön ja välineiden kanssa ja aikuisen rooli

on ohjailta lasta toimimaan ympäristössä herkkyyksiensä mukaan (mm. Walls 2018). Aikuisten tarjoamien sopivien virikkeiden ja valmiiksi rakennetun strukturoidun ympäristön tuella lapsen toiminta kehittyy johdonmukaiseksi ja järjestelmälliseksi (Höynälänmaa 2011).

Suomalaisen koko koulun hyvinvointia ja hyvää käyttäytymistä tukevan ProKoulu-mallin ( mm. Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016) taustalla on käyttäytymisen psykologia, jonka mukaan käyttäytyminen on aina seurausta vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Käyttäytyminen on opittua ja sitä voidaan opetella. Kontekstin mukaan huomio kiinnitetään kussakin tilanteessa häiritsevää sekä ei-toivottua käyttäytymistä laukaiseviin tilannetekijöihin, joita pyritään muuttamaan myönteistä käyttäytymistä tukeviksi. Näitä tekijöitä ovat mm. erilaiset fyysiset ja psyykkiset ympäristötekijät, pedagogiset keinot ja tilanteiden ennakointi. Yhteisten käyttäytymisenodotusten ja toimintaohjeiden noudattamisesta seuraa välitön palkkio. (Mm. Sugai ym.2000; Carr ym. 2002.) Käyttäytymispsykologisen ajattelun mukaan käyttäytymiseen vaikuttavat aina taustatekijät, tilannetekijät ja käyttäytymisestä saatu palaute. Taustatekijöihin, kuten perheeseen, ei aina ole mahdollista vaikuttaa. Toivottu käyttäytyminen lisääntyy tilannetekijöitä muuttamalla, käyttäytymisen taitoja harjoittelemalla sekä positiivisen palautteen kautta. (Mm. Carr ym. 2002.)

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää eläytymismenetelmällä (Eskola 1997) kirjoitettujen tarinoiden kautta opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kokemuksia oppilaiden tukemisen keinoista ProKoulu-mallin ja montessoripedagogisen viitekehyksen keskinäisessä toimintakulttuurissa. Tässä tutkimuksessa oppilaiden tukemisen keinoiksi käsitetään ProKoulu-toiminta ja montessoripedagogiikan periaatteiden mukaan toimiminen. Mielenkiinnon kohteina ovat opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kertomukset oppilaiden tukemisesta näiden kahden toisistaan poikkeavan pedagogisen mallin yhteisessä toimintakulttuurissa. Aiheesta ei ole aikaisempia tutkimuksia, joten opettajien ja koulunkäyn-

nin ohjaajien kertomuksista saatavia havaintoja on mahdollista hyödyntää tulevaisuudessa uusien koulujen suunnittelussa. ProKoulu-mallin ja montessoripedagogisen viitekehyksen välillä on havaittavissa eroja sekä tiettyjä jännitteitä, joiden mahdollista näyttäytymistä voidaan pitää yhtenä tutkimuksen mielenkiinnon kohteena. Tässä tutkielmassa pyritään selvittämään, miten opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat kuvasivat oppilaiden ohjaamista samanaikaisesti oppilaan itseohjautuvuutta tukevassa montessoripedagogisessa toimintakulttuurissa ja toisaalta yhteisiä toimintaohjeita ja käyttäytymisenodotuksia sekä ulkoista palkkiota noudattavassa ProKoulu-mallissa. Tutkimustehtäväksi muodostui opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kokemusten kerääminen oppilaiden tukemisen keinoista, kun toimitaan ProKoulu-mallin ja montessoripedagogisen viitekehyksen puitteissa kaikille yhteisen koulun periaatteita noudattavassa peruskoulussa.

## 1.1 Kaikille yhteinen koulu

Kaikille yhteisen koulun taustalla vaikuttava inkluusio (Unesco 1994) toteutuu parhaiten sen ollessa osa yhteiskunnallista järjestelmää. Poliittiset päätökset sekä lainsäädäntö mahdollistavat tarvittavat resurssit, joiden turvin kansalliset, kunnalliset ja koulukohtaiset tahot toimivat. Toimivien järjestelmien kautta inkluusio vaikuttaa siten kaikkiin oppilaisiin. (Mitchell 2018.) Näin inkluusio ei tarkoita vain erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroimista yleisopetukseen, vaan on laajempi yhteiskunnallinen ilmiö ja keskustelun aihe (Portelli & Koneeny 2018).

Suomalaisessa perusopetuksessa kaikille yhteisen koulun periaatteisiin pyritään kolmiportaisen tukijärjestelmän kautta. Perusopetuslaki (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2010) määritteli tuen kolmiportaiseksi vuoden 2011 alusta. Monipuolinen ja toimiva yleinen tuki on hyödyksi kaikille oppilaille ja tukee inkluusiota. Tukea järjestetään tarvittaessa mm. opetusryhmäjärjestelyillä ja eriyttämisen keinoin.

Tuen intensiteetin varioiminen sekä joustavat opetusjärjestelyt takaavat oppilaiden tarvitseman tuen. Yleistä tukea intensiivisempi tehostettu tuki perustuu moniammatillisessa yhteistyössä laadittuun pedagogiseen arvioon oppilaan tilanteesta, jonka pohjalta laaditaan oppilaan tehostetun tuen suunnitelma. Tuen intensiteetin kasvaessa dokumentointia, monialaista yhteistyötä sekä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä vahvistetaan. Oppilasta ja huoltajia kuullaan opetuksen järjestämiseen liittyvissä asioissa (OPS 2014). Erityistä tukea voi saada oppilaille moniammatillisesti laaditun pedagogisen selvityksen perusteella erityisopetuksen sekä joustavien opetusjärjestelmien turvin. Oppilaan tuki dokumentoidaan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan ja tukea arvioidaan säännöllisesti.

Inklusiota tukevan osallisuuden tulee olla kaikille kuuluva yhteiskunnallinen tavoite. Kaverisuhteilla oli vahva merkitys osallisuuden kokemisessa (Kavkler, Babuder & Magjana 2015). Ruotsalaisessa pitkittäistutkimuksessa (Lundqvist, Mara & Siljehaag 2015) inklusion havaittiin toteutuvan ainoastaan integraatioperiaatteella niiden lasten osalta, joilla oli vahvat oppimisen pulmat, heikot kognitiiviset valmiudet sekä merkittäviä kielellisiä vaikeuksia. Nämä oppilaat opiskelivat yleisopetuksen luokissa vain osan oppitunneista. Amerikkalaisessa tutkimuksessa (Hilbert 2014) puolestaan havaittiin oppilaiden vanhempien taholta ilmennyt tarve kehittää tukemisen keinoja vahvempaa ja intensiivisempää tukea tarvitseville oppilaille, jotta opiskeleminen yleisopetuksen luokissa olisi mahdollista. Yleisen tietämyksen mukaan myönteisillä keinoilla on vahva merkitys oppilaiden tukemisessa. Fokuksen tulisikin olla vahvuuksissa ja myönteisissä asioissa. Seligman (2008) kuvaa lapsen myönteisten tunteiden kehittävän älykkyyttä, lisäävän sosiaalisuutta sekä fyysisiä voimavaroja. Myönteiset tunteet vaikuttavat siten lapsen elämään myös tulevaisuudessa.

Onnistunut inklusio on aina prosessi, ei vain sarja yksittäisiä tukikeinoja tai pedagogisia ratkaisuja. Kaikille yhteisen koulun toteutuminen edellyttää sitoutumista (mm. Viitala 2014) yhteisiin tavoitteisiin. Johtajien tuki mahdollisti

hyvät resurssit ja materiaalit, joka auttoi opettajia käyttämään tietojään sekä erilaisia oppilaita tukevia opetusmenetelmiä (Biamba 2016). Hyvän johtamisen lisäksi inklusiota tuki yhteistyö kaikkien koulun aikuisten kesken paikallisten piirteiden ja yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten kautta (Seppälä-Pänkäläinen 2009; Mikola 2011). Inklusion toteutumista tukivat myös opettajien työkokemuksen pituus ja erityisen tuen osaamiseen saatu koulutus (Tsakiridou & Polyzopoulou 2014), opettajien luomat yksilölliset oppimisympäristöt (Mikola 2011), yhteistyö, oman ja toisten osaamisen kunnioittaminen, sekä opettajaksi opiskelevien kouluttaminen (Rytivaara (2012). Vertaissuhteita tukemalla vahvistettiin inklusiota sekä kaikkien oppilaiden akateemista oppimista ja sosiaalisia suhteita (Bulat ym. 2017; Katz & Mirenda 2002). Yhtäläiset oppimisen mahdollisuudet, tasa-arvoinen kulttuuri ja hyvä pedagogiikka tukivat inklusiota (Portelli & Koneeny 2018), sekä sen muovautumista kontekstin mukaan (Seppälä-Pänkäläinen 2009; Mikola 2011). Opettajien asenteilla ja opettajankoulutuksella oli vaikutusta suhtautumisessa erilaisia oppilaita kohtaan. Lisäksi opettajan minäpystyvyykokemukset vaikuttivat inklusioon suhtautumisessa; mitä paremmaksi opettaja koki kykynsä kohdata ja opettaa erilaisia oppilaita, sitä myönteisemmin hänen kokemuksensa vaikuttivat opetustilanteissa. Myönteiset kokemukset vahvistivat opettajan minäpystyvyyttä ja samalla kasvattivat opettajan taitoja sekä kykyä kohdata erilaisia oppilaita. (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2012.)

Opettajien asenteet ja minäpystyvyys vaikuttavat inklusion taustalla. Savolainen kumppaneineen (2012) tuovat esille Etelä-Afrikassa ja Suomessa tehdyn vertailevan tutkimuksen, jonka havaintojen mukaan opettajien asenteisiin erilaisia oppilaita kohtaan vaikuttivat mm. kulttuuriset tekijät sekä opettajien minäpystyvyyden kokemus, joka liittyi myös yleisemmin opettajien asenteisiin inklusiota kohtaan. Opettajien koulutuksella oli myös merkitystä. Erot eteläafrikkalaisten ja suomalaisten opettajien asenteissa näkyivät mm. suhtautumisessa käyttäytymisen haasteisiin, joihin eteläafrikkalaiset opettajat kokivat pystyvänsä



vastaamaan hyvin, kun taas suomalaiset opettajat kokivat käyttäytymisen haasteet vaikeina. Tutkimuksesta tehtyjen johtopäätösten mukaan molempien maiden opettajankoulutuksessa tulisi keskittyä inklusion monimuotoisuuteen sekä vahvistamaan yhteistyötaitoja pedagogisten ja käyttäytymisen ohjaamisen taitojen lisäksi.

## 1.2 ProKoulu ja taustat

Käyttäytymisen tukemisen myönteiset keinot vahvistavat opettajien sekä oppilaiden onnistumisen kokemuksia ja parantavat koulujen ilmapiiriä. Opettajien hyvä minäpystyvyys lisäsi oppilaiden ja opettajien myönteisiä kokemuksia oppimistilanteissa (Savolainen ym. 2012). Koko koulun hyvinvointia ja hyvää käyttäytymistä tukevan suomalaisen ProKoulun (mm. Närhi ym. 2016) taustalla on School Wide Positive Behavior Intervention and Supports (SWBPIS). Tutkimuksiin perustuva (mm. Sugai 2000; Solomon, Klein, Hintze, Cressey & Peller 2012), positiivista käyttäytymistä tukeva ja ei-toivottua käyttäytymistä ehkäisevä koko koulun malli keskittyy yhteisiin käyttäytymisenodotuksiin ja toimintaohjeisiin, sekä onnistumisten palkitsemiseen. ProKoulun taustalla on kehitysyhteistyö Itä-Suomen yliopiston, Niilo Mäki instituutin ja Jyväskylän yliopiston kesken. Tutkimusnäyttöön perustuvaa toimintaa on rahoittanut yli 60 koulussa 2013-2016 Opetus- ja kulttuuriministeriö. ([www.prokoulu.fi](http://www.prokoulu.fi))

ProKoulu toiminnan taustalla ovat (mm. Sugai ym. 2000) käyttäytymisen psykologia ja ekologinen psykologia. Mallin keskeisinä elementteinä (Carr 2002) voidaan pitää sovellettua käyttäytymisen analyysia, inklusioperiaatetta ja yksilökeskeisiä arvoja, sekä myös ympäristöpsykologiaa ja yhteisöpsykologiaa. Käyttäytymisen psykologian mukaan käyttäytyminen on aina seurausta yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta. Ympäristötekijöitä muuttamalla tuetaan myönteistä käyttäytymistä, ja huomio tulee kiinnittää ei-toivottua käyttäytymistä laukaiseviin ympäristötekijöihin (mm. Sugai ym. 2000).

Koko koulun myönteistä käyttäytymistä tukeva malli (Sugai & Horner 2002; Carr ym.2002; Mitchell ym. 2018; Waasdorp ym. 2012) koostuu yhteisesti sovituista toimintaodotuksista oppilaiden, opettajien ja vanhempien välillä. Taustalla ovat tutkimuksiin perustuvat käytänteet ja hyvät tukimuodot, kuten tarkoituksenmukaiset opetussuunnitelmat, säännöllinen arviointi, resurssien optimaalinen hyödyntäminen sekä koulun myönteisen ilmapiirin tukeminen (Sugai & Horner 2002). Malli toimii kaikkien oppilaiden osalta yleisessä, tehostetussa ja erityisessä tuessa perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja yhteisöllistä oppilashuoltoa (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013) noudattaen ([www.prokoulu.fi](http://www.prokoulu.fi)).

Hyvä pedagogiikka sekä jatkuva harjoittelu vahvistavat sovittujen toimintaohjeiden mukaan toimimista ja koulun myönteistä ilmapiiriä. Lisäksi yhteiset toimintaohjeet ja hyvä struktuuri tukevat oppilaita koulun arjessa. (Karhu 2018; Närhi ym. 2016.) Jokaisen koulun aikuisen sitoutuminen toimintamalliin on tärkeää (Närhi ym. 2016), samoin johtajien antama tuki sekä resurssit (Mitchell ym. 2018). ProKoulun toimintamallissa keskitytään vahvistamaan ja tukemaan sosiaalista vuorovaikutusta ja hyvää käyttäytymistä palkitsemalla oppilaita koulun arjessa. Tämä edellyttää koulun aikuisilta yhteisesti sovittuja toimintakäytänteitä ja myönteistä, jokaista oppilasta arvostavaa pedagogiikkaa. Kaikkien aikuisten johdonmukainen toiminta, hyvä struktuuri ja tilanteiden ennakointi esimerkiksi kuvia käyttämällä vaikuttavat myönteisesti tilannetekijöihin (mm. Karhu 2018). Näiden lisäksi toimivat pedagogiset ratkaisut ja muut oppimisympäristöjärjestelyt tukevat toivottua käyttäytymistä. Välittömänä palautteena toivotusta käyttäytymisestä voi toimia esimerkiksi tarra tai muu merkki, joita oppilaat yhdessä keräävät (Waasdorp ym. 2012). ProKoulu-malli tuo hyötyjä (Carr ym. 2002) kaikille osallistujille myönteisten toimintamallien sekä yhteisöissä tapahtuvien toimintakulttuurien muutosten kautta.

ProKoulu-malli on selkeästi osoitettu hyödylliseksi. Useiden tutkimusten mukaan (mm. Horner ym. 2002; Bradshaw, Waasdorp & Leaf 2012; Mitchell, Hatton & Lewis 2018) malli on parantanut koulujen ilmapiiriä, lisännyt oppilaiden

toivottua käytöstä, sekä vaikuttanut myönteisesti opettajien toimintaan. Opettajien kertomusten perusteella malli on vähentänyt myös koulukiusaamista (Waasdorp ym. 2012). Sugai ym. (2000) muistuttaakin koulujen tarvitsevan tehokkaita ja sosiaalisesti hyväksyttäviä toimintamalleja, jotka vähentävät häiritsevää käyttäytymistä sekä tukevat toivottua käyttäytymistä. Kaikkien kouluissa työskentelevien yhteinen näkemys ja sitoutuminen auttavat löytämään uudenlaisia lähestymistapoja ongelmakäyttäytymiseen. Toimintamalli vahvistaa (Sugai ym. 2000; Mitchell ym. 2018) koulujen myönteistä toimintakulttuuria ja vähentää ongelmakäyttäytymistä luokkatasolla ja yksilöllisesti, kun käytössä on tutkimuksiin perustuvia yhteisiä toimintakäytänteitä, hyvä struktuuri ja yhdessä sovitut käyttäytymisenodotukset.

Suomalaisen perusopetuksen kolmiportainen tuki (OPS 2014) muistuttaa monilta osiltaan kolmitasoista PBS-mallia (mm. Horner, Sugai & Anderson 2010; Bruhn, Lane & Hirsch 2014; Mitchell ym. 2018), jossa yleinen tuki sisältää koko koulun yhteiset toimintakäytänteet ja yhteisesti sovitut käyttäytymisenodotukset. Tuen tarkoituksenmukaisuutta ja vaikuttavuutta arvioidaan opettajien työn lomassa tehdyn luonnollisen havainnoinnin kautta. Tehostettu tuki on strukturoidumpaa, vahvempaa tukea sekä pienryhmätyöskentelyä oppilaille, joiden käyttäytymisen haasteet jatkuvat pidempään. Tietoa oppilaiden käyttäytymisestä kerätään järjestelmällisesti, jotta interventioihin voidaan tehdä tarvittavia muutoksia. Vanhempien kanssa tehdään myös tiiviimpää yhteistyötä. Erityinen tuki (mm. Horner ym. 2010; Bruhn ym. 2014; Bulat, Hayes, Macon, Ticha & Abery 2017) on intensiivistä ja vahvaa tukea oppilaille, joiden käyttäytymisen haasteet ovat jatkuvia tai vaikeita. Oppilaille tarjotaan enemmän aikaa ja yksilöllistä tukea.

Yksilöllisempää tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla voidaan selvittää ongelmakäyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä funktionaalisen käyttäytymisen analyysin (mm. Carr ym. 2002; Mitchell 2014) avulla ja suunnitella tarkoituksenmukaisia interventioita oppilaille, jotka eivät saa riittävästi tukea tuen alemmilla portailla. Carr (2002) kumppaneineen tähdentävät mallin keskittyvän aina ongel-

makäyttäytymistä laukaisevien tilannetekijöiden muuttamiseen, ei ongelma-ikäyttäytymiseen itseensä. Keskeistä tukitoimissa on (mm. Sugai 2000) toivottuun käyttäytymiseen ohjaaminen muuttamalla välittömiä tilannetekijöitä, sekä antamalla joko positiivista tai korjaavaa palautetta käyttäytymisestä. Taustalla olevan käyttäytymispsykologisen mallin (mm. Carr 2002; Sugai ym. 2000) mukaan havainnoidaan käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä, käyttäytymistä, sekä seurauksia. Mallin mukaisesti käyttäytymiselle luodaan selkeät odotukset ja yhteiset toimintaohjeet. Johdonmukainen struktuuri ja myönteinen palaute tukevat oppilaiden hyvää käyttäytymistä.

### 1.3 Montessoripedagogiikan keskeiset elementit

Montessoripedagogiikan luoja, italialaista lääkäriä Maria Montessoria (1870-1952) voidaan pitää eräänlaisena erityispedagogiikan uranuurtajana hänen aloittaessaan opetusmenetelmänsä käytön 1900-luvun alussa italialaisissa laitoksissa elävien monivammaisten lasten kanssa (Danner & Fowler 2015). Hänen oppimateriaalinsa tukivat jo tuolloin vammaisten lasten käsitteiden ja taitojen oppimista. Montessoripedagogisen ajattelutavan mukaan lapsen tietoisuus kaikesta ympärillä olevasta kasvaa vähitellen hänen käsiensä, kokemustensa, leikin ja työn kautta (Montessori 2012). Kaikki mikä tuo lapsen kosketuksiin todellisuuden kanssa, lisää hänen kokemuksiinsa ympäröivästä maailmasta ja vähentää pelkoa asioita tai tilanteita kohtaan (Montessori 1996). Varhaislapsuudesta lähtien lapsen tahto ja kyky tehdä päätöksiä kehittyy vähitellen jatkuvan työn, itsekurin ja sääntöjen mukaan toimimisen kautta (Höynälänmaa 2011).

Herkkyyskausilla on (mm. Höynälänmaa 2011) montessoripedagogiikassa vahva merkitys lapsen kehityksessä. Lapsen havainnointi ja aikuisen antama oikea-aikainen tuki herkkyyskausien aikana vahvistaa lapsen intoa ja intensiteettiä oppimiseen. Ensimmäisellä kaudella (0-6 ikävuotta) lapsen kehitykseen vaikuttaa vahvasti ympäristö. Toinen kausi (6-12 ikävuotta) laajentaa lapsen kulttuurin omaksumista, ja kolmannella (12-18 ikävuotta) kaudella siirrytään lapsuudesta

kohti aikuisuutta ja yhteiskuntaa. Neljännen kauden (18-24 ikävuotta) aikana kehitytään sosiaalisesti ja aikuistutaan. Jokaisella kehityskaudella on pyrkimys päämäärään, jonka saavuttamisessa herkkyydet auttavat.

Montessoripedagogiseen lähestymistapaan liittyvät keskeisesti välineet sekä asteittain vaikeutuva luokkaympäristö, jotka järjestetään mahdollistamaan lapsen työskentelyä (Manner 2006; Höynälänmaa 2011). Materiaalit on järjestetty omille paikoilleen aihepiireittäin, kuten kielen ja matematiikan mukaan, ja ne tukevat lasta korjaamaan itse tekemänsä virheet (Lillard 2013). Höynälänmaan (2011) mukaan lapsen sisäisen järjestyksen vahvistuminen tukee lapsen kykyä ylläpitää ulkoista järjestystä. Tavaroiden paikoilleen vieminen työskentelyn loppua perustuu muiden kunnioittamiseen. Montessorimateriaalien avulla ([www.nienhuis.com](http://www.nienhuis.com)) lapset voivat harjoitella esimerkiksi tutkimista, yhteistyötä, kieliä, matematiikkaa, biologiaa ja geometriaa. Sensorinen välineistö ohjaa lasta ymmärtämään erilaisia suhteita kuten koko, tilavuus, pituus ja paino, sekä opettaa kulttuuriin liittyviä adjektiivien vertailumuotoja (Höynälänmaa 2011). Aisteja ja oppimista tukevat montessorimateriaalit sopivat kaikenikäisille lapsille (McKenzie ja Zascavage 2012).

Yhteys lapsen, ympäristön ja välineiden välillä on montessoripedagogiikassa vahva. Opettajan tehtävä on ympäristön rakentaminen lapsen vaiheittaista kehitystä tukevaksi. (Standing 1998; Montessori 1998.) Oppimisympäristö järjestetään lapsen tarpeita sekä oppimista tukevaksi, ja opettajan tehtävä on ohjata oppilasta alkuun välineiden käytössä. Tämän jälkeen lapsi saa itse toimia ympäristössä omien tarpeidensa ja herkkyyksiensä mukaisesti. (Montessori 1998.)

Strukturoitu ympäristö vahvistaa lapsen kukoistusta ja kykyä valita sopivat työskentelyvälineet. Aikuisen rooli koulussa on ennen kaikkea ystävällisten neuvojen antaja sekä roolimalli, joka observoi ja ohjaa lapsia oikeaan suuntaan kunnioittaen lapsen synnynnäistä etsintää ja toimintaa kohti hänen päämääriään. (Walls 2018.) Montessori (2012) kuvaakin opettajan tehtävän täyttyvän parhaimmillaan silloin, kun oppilaat työskentelevät, oli opettaja luokassa paikalla tai ei.

Lapsen itsenäisyyden kasvaessa koko ryhmän itsenäisyys vahvistuu. Montessoripedagogisen ajattelutavan mukaan lapsi kasvaa omaksi itsekseen työn kautta, sopivan ympäristön vahvistaessa lapsen yksilöllistä kehitystä sekä asteittaista riippumattomuutta aikuiseen. Montessoripedagogiikassa lapsi nähdäänkin oman persoonallisuutensa luojana (Höynälänmaa 2011; Montessori 2012).

Suomessa avattiin ensimmäiset Montessori-koulut 1980-luvulla. Montessoripedagogista käytännönläheistä välineistöä voi käyttää hyvin perusopetuksessa (Höylänänmaa 2011) ja se sopii siten myös erityistä tukea tarvitseville lapsille tukien samalla inklusiota (Danner & Fowler 2015). Joidenkin käsitysten mukaan montessorikoulutus sopisikin vain lapsille, joilla on erilaisia oppimisen vaikeuksia, keskittymisen vaikeuksia tai poikkeuksellista lahjakkuutta (Lillard 2013). Se on kuitenkin vain yksi pedagoginen lähestymistapa (Danner & Fowler 2015), joka sopii kaikille lapsille.

Suomalaisessa perusopetuksessa luokka-asteiden 1-6 oppilaat edustavat montessoripedagogiikan mukaan toisella herkkyykskaudella olevia lapsia. Montessorin mukaan ikävuosien 6–12 välillä olevien lasten henkiset kyvyt kehittyvät huippuunsa. Tuolloin he osaavat muodostaa hypoteeseja, ajatella loogisesti ja tehdä asiantuntevia oletuksia; lapsi saavuttaa tuolloin kyvyn ajatella abstraktisti. ([www.nienhuis.com](http://www.nienhuis.com).) Tässä pro-gradu tutkielmassa perusopetuksen oppilaiden ikäjakauma asetui toiseen herkkyykskauteen. Tuolloin lapsen itseohjautuva oppiminen kehittyy valmiiksi rakennetun ympäristön, kavereiden sekä opettajan ohjauksen tuella. Tämän kehityskauden aikana lasten kiinnostus yhteiskunnasta ja ystävistä lisääntyy, ja he muodostavat ryhmiä, joilla on omat säännöt sekä johtaja. Näiden ryhmien jäsenenä toimiessaan ja aikuiselta jatkuvasti kysellessään lapsen muisti, mielikuvitus ja älykkyys vahvistavat lapsen ymmärrystä yhteiskunnan ilmiöistä ja omasta kulttuuristaan. Näin lapsen identiteetti muotoutuu vähitellen oman perheen ja kulttuurin mukaiseksi. (Höynälänmaa 2011.)

Montessorimetodit mahdollistavat kaikkien oppilaiden tukemisen. Metodien tuella voidaan vahvistaa mm. yhteistyötä ja yksilöllistä oppimista, tarjota oppimista tukeva rauhallinen ympäristö, sallia yksilöllistä kunnioitusta työskentelyn ja valintojen suhteen, tuoda tasapainoa haasteiden ja kykyjen välille, sekä

antaa tukea ja rohkaisua kaikille oppilaille taustoista huolimatta (Roemer 2012). Danner ja Fowler (2015) tuovat esille tutkimuksia, joiden mukaan sekä montessoriopettajilla että tavallisten koulujen opettajilla oli myönteinen asenne inklusioon, huolimatta montessoriopettajien vähäisemmästä koulutustaustasta erityiseen tukeen liittyen. Osa montessoriopettajista suhtautui inklusioon myönteisesti vain niissä tapauksissa, joissa oppilaan tukemiseen riittivät montessoripedagogiset keinot. Opettajat kokivat inklusion periaatteiden sovittamisen montessoripedagogiikkaan pääsääntöisesti myönteisesti. Toisaalta he kokivat turhautumista, mikäli luokassa oli haastavasti käyttäytyviä oppilaita.

#### 1.4 **ProKoulun ja montessoripedagogiikan keskinäinen jännitteisyys**

ProKoulun toimintamalli ja montessoripedagoginen viitekehys eroavat monilta osin toisistaan. Mallien keskinäinen vuorovaikutus yhteisen koulun periaatteilla toimivassa peruskoulussa herättääkin kysymyksen niiden mahdollisesta keskinäisestä jännitteestä. Tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kuvaukset oppilaiden ohjaamisesta kahden toisistaan poikkeavan pedagogisen mallin puitteissa. Lisäksi on perusteltua tarkastella mallien keskinäistä ristiriitaa ja sen mahdollista näkymistä opettajien ja ohjaajien kertomuksissa.

Montessoripedagogiikan keskeisenä punaisena lankana (mm. Walls 2018; Montessori 2012) on lapsen itseohjautuvuus, aikuisen ohjatessa ja tukiessa lasta kohti hänen yksilöllisesti kehittyvää sisäistä maailmaansa. Höynälänmaan (2011) mukaan aikuinen saa puuttua lapsen toimintaan vasta tämän vahingoittaessa itseään, muita lapsia tai välineitä. Harmoninen ympäristö rauhoittaa ja tukee hyvää käyttäytymistä ja näin ennaltaehkäisee huonoa käyttäytymistä sekä kiusaamista. ProKoulu toiminnassa keskeistä on puolestaan oppilaille opetettavat käyttäytymisenodotukset ja yhteiset toimintaohjeet (mm. Carr 2002). Toivotusta käyttäytymisestä palkitaan antamalla oppilaille positiivista palautetta ja ei-toivotuun käyttäytymiseen puututaan korjaavan palautteen avulla (mm. Karhu ym.

2017; Närhi 2012). Käyttäytymispsykologisen mallin mukaan (mm. Carr ym. 2002) käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä havainnoimalla ja tilannetekijöitä muuttamalla pyritään vaikuttamaan myönteisesti oppilaan käyttäytymiseen. Kaikkien koulun aikuisten sitoutuminen (mm. Sugai ym. 2000) yhteisiin käyttäytymisenodotuksiin sekä yhteisesti sovittujen toimintaohjeiden noudattamiseen on tärkeää.

Montessoripedagogiikassa oppilaan yhteys ympäristön ja välineiden välillä on vahvempi kuin opettajan ja oppilaan välinen yhteys (Höynälänmaa 2011). ProKoulu-mallissa aikuisten toiminnalla ja esimerkillä sekä yhteisillä sopimuksilla on tärkeä merkitys oppilaiden ohjaamisessa (mm. Karhu 2018; Närhi ym. 2016). Aikuiset ohjaavat oppilaita noudattamaan yhteisesti sovittuja käyttäytymisenodotuksia ja sopimuksia, ja palkitsevat oppilaita sopimusten noudattamisesta. Montessoripedagogiikassa opettajan tehtävä on ohjailla lasta kohti hänen sisäistä herkkyyttään (mm. Höynälänmaa 2011; Montessori 2012) järjestämällä lapselle asteittain vaikeutuva strukturoitu ympäristö, jossa lapsi voi toimia itsenäisesti. Tähän perustuen on syytä pohtia, onko opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kertomuksissa havaittavissa ohjaamistilanteisiin liittyviä ristiriitaisia kokemuksia.

Tässä pro gradu tutkielmassa etsitään vastausta siihen, miten opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kuvausten perusteella tuettiin oppilaiden toimintaa siten, että molemmista toimintamalleista tulivat parhaiten oppilaita tukevat periaatteet esille. Tarkastelun kohteena ovat myös tutkittavien kuvaukset tuen antamisesta oppilaille, joilla on haasteita itseohjautuvuudessa ja toiminnanohjauksessa. Kahden samanaikaisesti sovellettavan teoreettisen mallin kulttuurissa oppilaiden odotetaan montessoripedagogiikan mukaisesti ohjaavan itseohjautuvasti toimintaansa herkkyyksiensä kautta ja samanaikaisesti noudattavan ProKoulu-mallin mukaisesti sovittuja yhteisiä käyttäytymisenodotuksia ja sopimuksia. Tutkielmassa tehdään yhteenveto opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kuvauksista oppilaiden tukemisen keinoista. Yhteenvedossa tarkastellaan montes-



soripedagogiikan mukaista ohjaamista, jossa oppilaita tuetaan tekemään itsenäisesti valintoja ja käyttämään sisäistä herkkyyttään, sekä ProKoulu-mallin mukaista ohjaamista, jossa oppilaita ohjataan sopivien tilannetekijöiden tuella noudattamaan yhteisiä käyttäytymisenodotuksia ja sopimuksia sekä palkitaan näiden sopimusten noudattamisesta.

Tutkielman avulla halutaan saada tietoa, miten oppilaiden tukeminen toteutuu opettajien ja ohjaajien kuvauksissa kaikille yhteisen koulun periaatteiden mukaan ympäristössä, jossa sovelletaan kahta toisistaan eroavaa pedagogista mallia.

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseen osallistujat olivat itäsuomalaisen, elokuussa 2017 toimintansa aloittaneen peruskoulun opettajia ja koulunkäynnin ohjaajia. Kaikille yhteisen koulun periaatteilla toimivassa koulussa on käytössä ProKoulu-malli sekä montessoripedagoginen viitekehys. Koulussa toimitaan neljässä erillisessä solussa, joista kahdessa solussa on 1-3-5 luokka-asteen oppilaita, ja kahdessa solussa 2-4-6 luokka-asteen oppilaita. Jokaisessa solussa on n. 90 oppilasta, joiden kanssa työskentelevät luokka-asteiden vastuuopettajat, erityisopettaja, laaja-alainen erityisopettaja sekä koulunkäynnin ohjaajat.

Tutkimukseen osallistui 22 luokkatyötä tekevää aikuista, työtaustaltaan opettajia, erityisopettajia ja koulunkäynnin ohjaajia. Osallistujiksi haluttiin käytännön koulutyön tekijöitä, joilla on lyhyempi tai pidempi kokemus inklusiosta, montessoripedagogisesta viitekehyksestä sekä ProKoulu toiminnasta. Opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien työkokemus mainitussa viitekehyksessä vaihteli muutamasta kuukaudesta reiluun vuoteen. Tutkittavien joukossa oli sekä pitkän työkokemuksen omaavia että uransa alussa olevia opettajia ja koulunkäynnin ohjaajia.

### 2.1 Tutkimusmenetelmä: eläytymismenetelmä

Aineiston keruu tapahtui eläytymismenetelmällä (Eskola 1997; Eskola, Virtanen & Wallin 2018), joka tarkoittaa lyhyiden tarinoiden kirjoittamista tutkijan antaman kehyskertomuksen perusteella. Kahdessa tai useammassa kehyskertomuksessa varioidaan merkityksellistä keskeistä asiaa, jonka vaikutusta tutkitaan aineiston analyysiprosessin aikana. Kirjoitettujen tarinoiden kautta tutkijan on mahdollista löytää tutkittavien käsityksiä asioiden merkityksistä sekä mahdollisesti toteutuvista asioista. Eskola (1997) kuvaa eläytymismenetelmän antavan vastaajalle enemmän mahdollisuuksia ja valinnanvapautta kuin esimerkiksi haastattelussa oleminen tai kyselylomakkeeseen vastaaminen. Vastaajat kirjoittavat jatkoa kertomuksen alussa tapahtuvaan tilannekuvaukseen tai tilanteen

oletettuihin aiempiin tapahtumiin tai mahdollisiin tulevaisuuden tapahtumiin liittyen.

Aineiston keruu eläytymismenetelmällä vie 20-30 minuuttia, edellyttäen hyvin laadittuja kehystarinoita ja asianmukaista aineiston keruu tilannetta (Eskola ym. 2018). Tässä tutkimuksessa aineiston keruu oli ohjeistuksineen ohi 30 minuutissa. Eläytymismenetelmän kehystarinat jaetaan vastaajille sattumanvaraisesti, ja ne pyritään muotoilemaan pelkistetyiksi sekä kirjoittajaa mahdollisimman vähän johdatteleviksi (Wallin ym. 2015). Eläytymismenetelmän (Eskola ym. 2018) avulla voidaan selvittää kuinka ihmiset kokevat erilaiset ilmiöt. Se sopii erityisesti tutkijalle, joka haluaa pohtia asioita.

Eläytymismenetelmä valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi sen joustavuuden ja aineistonkeruun käytännöllisyyden vuoksi. Näin myös varmistettiin, että mahdollisimman moni pystyisi osallistumaan tutkimukseen koulutyön lomassa. Eläytymismenetelmän kautta kirjoitettujen tarinoiden avulla pyrittiin selvittämään opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kokemuksia oppilaiden tukemisesta, kun käytössä on ProKoulu ja montessoripedagoginen viitekehys. Mahdollisimman monen tutkittavan mukaan saaminen edellytti joustavaa sekä aikaa säästävää aineistonkeruu menetelmää, jollainen eläytymismenetelmä on. Koulutyön arjessa haluttiin kuormittaa mahdollisimman vähän opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien työn sujumista. Tämän vuoksi esimerkiksi haastattelututkimus tai havainnointi karsiutuivat pois aineistonkeruumenetelminä. Tutkittavien saaminen samanaikaisesti kirjoittamaan eläytymistarinoita edellytti aikataulujen sovittamista koulutyön lomaan.

Aineistonkeruuta edeltävällä viikolla esiteltiin mahdollisille tutkimukseen osallistuville lomake *tietosuojailmoitus tutkimuksesta tutkimukseen osallistuvalla* (liite 1), sekä myös kerrottiin suullisesti tutkimuksen aiheesta ja aineistonkeruu menetelmästä. Tämän jälkeen tutkimukseen lupautuneet allekirjoittivat *suostumus tieteelliseen tutkimukseen* (liite 2) lomakkeen. Tutkittaville annettiin

myös tutustuttavaksi kooste aineiston *anonymisointiin* (liite 3) liittyen. Näin pyrittiin osoittamaan tutkittavien anonymiteetin suojaaminen. Tutkimuksesta informoiminen tapahtui kahtena erillisenä päivänä, näin varmistaen mahdollisimman monta paikallaolijaa. Osa tutkittavista teki tarkentavia kysymyksiä tutkimuksen ja aineistonkeruuseen liittyen. Koululle jätettiin tietosuojailmoituksia, suostumuslomakkeita ja anonymisointikoosteita, jotta mahdolliset tutkittavat voisivat perehtyä niihin paremmin ennen varsinaista aineistonkeruuta.

Tutkittavat kirjoittivat pienimuotoisen tarinan annetun kehystarinan pohjalta. Kirjoittaminen tapahtui kahtena erillisenä päivänä ennakkoon sovitusti. Koulunkäynnin ohjaajat kirjoittivat tarinan ns. pitkän, 30 minuutin mittaisen välitunnin aikana, ja osa opettajista saman päivän iltapäivällä työaikana opetuksen päätyttyä. Koska kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat eivät olleet paikalla ensimmäisellä aineistonkeruuseen varatulla kerralla, rehtorin kanssa sovittiin vielä toinen ajankohta, joka oli ensimmäisestä aineistonkeruusta viikon kuluttua oleva, 30 minuutin mittainen välitunti.

Aineistonkeruu tilanteessa kehystarinamallit jaettiin tutkittaville konsepteihin kiinnitettyinä satunnaisessa järjestyksessä, kuitenkin niin, että molempia tarinamalleja oli jaossa saman verran. Tutkittavia muistutettiin, etteivät he kirjoittaisi nimeään tai muita tunnistetietoja konsepteihin. Osa tutkittavista halusi tarkentaa tarinan kirjoittamiseen liittyviä ohjeita. Muutama tutkittava kysyi, kirjoitetaanko tarina todenmukaisesti, vai niin kuinka haluaisi tilanteessa tapahtuvan. Osa kysyi, tulisiko montessoripedagogiikka tai ProKoulu mainita kirjoitetuissa tarinoissa. Tutkittavia ohjeistettiin tekemään kirjoitustyö niin kuin asia on tai kuten he asian kokevat. Tämä tehtiin, jotta tutkittavia ei johdateltaisi. Tarinoiden kirjoittamiseen oli varattu aikaa ohjeistuksineen 30 minuuttia, ja suurin osa tutkittavista kirjoitti tarinan 10-20 minuutissa, osan käyttäessä hieman alle 30 minuuttia aikaa kirjoittamiseen. Tarinoiden pituudet vaihtelivat puolesta si-

vusta reiluun kahteen sivuun, keskimittaisen tarinan ollessa noin sivun mittainen. Kaksi tutkittavaa halusi kirjoittaa esseen sähköisesti, ja heille annettiin siihen mahdollisuus.

Kehystarinat:

Oppitunnin aiheena on *joulutontun* askartelu. Materiaalit ovat vapaasti oppilaiden käytettävissä. Töihin ryhtymisessä on suuria eroja oppilaiden välillä. Kerro, kuinka oppilaat ja tilanteessa olevat aikuiset toimivat.

Oppitunnin aiheena on *joulukoristeiden* askartelu. Materiaalit ovat vapaasti oppilaiden käytettävissä. Töihin ryhtymisessä on suuria eroja oppilaiden välillä. Kerro, kuinka oppilaat ja tilanteessa olevat aikuiset toimivat.

Kehyskertomuksissa varioitiin tekijää, joka määrittelee kuvatun tilanteen ohjeistuksen struktuuria. Havainnot luvussa kuvataan kehystarinoihin liittyviä havaintoja.

Eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat (Eskola ym. 2018) voidaan analysoida kahteen kertaan. Ensimmäisellä kierroksella analyysiä tehdään kuten mille tahansa laadulliselle aineistolle, toisen kierroksen tarkoitus on keskittyä variaatioiden kautta löytyviin aiheen erityispiirteisiin. Aineistoa analysoidaan suhteessa taustateoriaan ja tutkimustehtävään (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015). Eskola (1997) tuo tutkijan pohdittavaksi, mikä olisi paras tapa luoda sopiva kehikko luokitteluun, jotta olennainen tutkimusaineistosta säilyy ja kuvaa parhaalla tavalla aineistoa. Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin kahteen kertaan tekemällä teemoittelu ja käsitteellistäminen edeten luokitteluun, jonka jälkeen havainnoitiin ilmaisujen esiintymisessä tapahtuvia eroja ja yhtäläisyyksiä molempien tarinoiden osalta. Analyysiluvussa kuvataan aineistolle tehty sisällönanalyysi tarkemmin.

## 2.2 Aineiston analyysi

Tein eläytymistarinoille aineistolähtöisen analyysin (Tuomi & Sarajärvi 2018), jossa nostin analysoitavat asiat aineistosta. Analyysitapa (Eskola & Suoranta 1998) tuo mahdollisuuden päästä lähelle tutkittavan ilmiön perusolemusta. Aineistolähtöisen analyysin rinnalla käytin teoriaohjaavaa analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018), jossa teoria ohjaa analyysiprosessia, mutta ei luo uutta teoriaa. Päätelyprosessi on abduktiivinen, yksittäisestä yleiseen etenevä. Tutkija ratkaisee mikä on sopiva ajankohta ottaa teoria mukaan ohjaamaan päättelyä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) muistuttavat, että analysoitaessa aineistoa saadaan vastauksia tutkimusongelmiin tai havaitaan, kuinka tutkimusongelmat olisi alun perin pitänyt muotoilla.

Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa aineistosta nousevat havainnot ja jopa tutkimustehtävä jäsenyivät prosessin aikana (Kiviniemi 2018). Tutkimustehtävää rajattaessa prosessin kuluessa päästään lähemmäs aineistosta nousevaa tutkijan tarkastelemaa keskeistä teemaa. Näin tutkittava ilmiö käsitteellistyy ja teoreettiset taustat ohjaavat tutkimusta eteenpäin. Eläytymismenetelmällä (Eskola 1997) kerätty aineisto saattaa tuoda esille ennalta-arvaamattomia tuloksia ja alun perin epätarkasti laadittu tutkimussuunnitelma voi tässä vaiheessa auttaa aineiston työstämisessä. Analyysiprosessin aikana havaitsin toistuvasti esiintyviä teemoja, joiden käsitteellistäminen tuki tutkimustehtävän tarkentamista.

Eläytymismenetelmällä kirjoitettuja tarinoita tuli yhteensä 22, joista 11 oli *tontun askarteluun* liittyviä, ja 11 *joulukoristeiden askarteluun* liittyviä. Eskola (1997) rohkaisee tutkijaa kehittämään omia tapoja koodata ja järjestää kehyskertomuksista koostuva aineisto. Koodasin tarinat punaisella (tonttu) ja vihreällä (koristeet) sekä numeroin tarinat T1-T11 (tonttu) ja K1-K11 (koristeet). Luin kaikki tarinat heti kahteen kertaan, ilman tarkoitusta etsiä tutkimuksen teemoja.

Luin tarinat uudelleen kahteen kertaan. Alleviivasin jokaisesta tarinasta tutkimuksen keskeisiä aiheita ilmaisevia lauseita. Vertailin (Eskola & Suoranta 1998) näiden lauseiden esiintymistä ja muodostin usein esiintyneistä lauseista

tutkimuksen keskeiset teemat. Tein alleviivatuista lauseista teemoittelun ja valitsin teemoille värikoodit. Tämän jälkeen alleviivasin uudelleen aiemmin alleviivaamiani lauseita niissä esiintyvien teemojen väreillä. Merkitsin tarinakonsepteihin pienellä kuviolla värit, joiden mukaisia teemoja kussakin tarinassa esiintyi. Tämän vaiheen tein ns. yhdellä istumalla (Eskola 1997), näin teemoittelukriteerit pyrittiin pitämään samankaltaisina koko prosessin ajan. Teoriaohjaavuutta toteutin tutkimalla tarinoitani tutkimuksen teoreettisten viitekehysten kautta. Havaittiin tarinoiden kuvauksissa selkeitä teemoja, jotka liittyivät oppilaiden ohjaamiseen sekä ProKoulu-mallia, että osaltaan montessoripedagogista viitekehystä toteuttaen. ProKoulu-mallin mukaisissa oppilaiden ohjaamisen kuvauksissa tulivat esille oppilaiden ohjaaminen, kannustaminen ja palkitseminen liittyen yhteisten käyttäytymisodotusten noudattamiseen sekä tilannetekijöiden järjestämiseen niin, että yhteisten sopimusten noudattaminen oli mahdollista valtaosalle oppilaista. Näitä kuvauksia oli jonkin verran enemmän kuin montessoripedagogisia ohjaamisen kuvauksia, joissa puolestaan tulivat esille aikuisten hienovaraiset ohjaamisen keinot, joiden tuella oppilaiden itseohjautuvuutta ja sisäistä herkkyyttä pyrittiin oletettavasti tukemaan. Eläytymistarinoissa tuli esille toistuvasti kaikille yhteisen koulun periaatteiden mukaan toiminen, joka näyttäytyi monipuolisina kuvauksina osallisuuden vahvistamiseen pyrkimisestä sekä yksilöllisen ja erityisen tuen antamisen järjestelyistä.

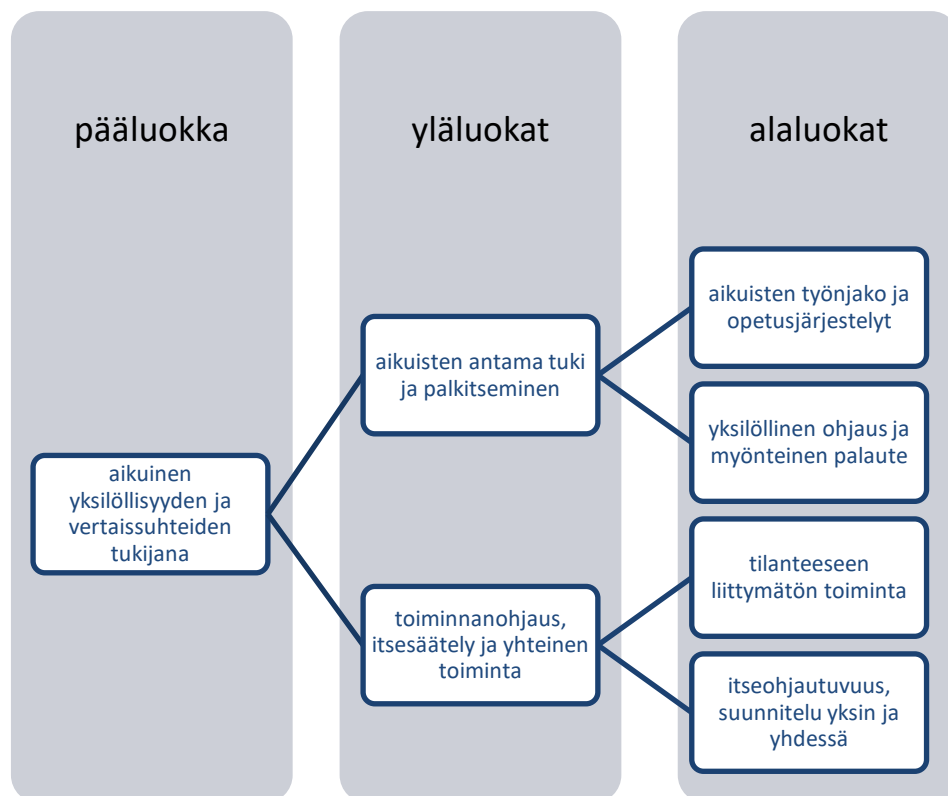
Jatkoin analyysia tekemällä tukkimiehen kirjanpitoa teemojen alkuperäisilmaisista laskien esiintyvät ilmaisut yhteen. Päädyin molempien tarinamallien osalta samoihin teemoihin. Havaittiin eroja ja yhtäläisyyksiä tarinamallien välillä alkuperäisilmaisujen määrissä. Työn jäsentämiseksi tein kuvion teemoista ja niihin liittyvien ilmaisujen määristä.

Tämän jälkeen aloitin abstrahoinnin eli käsitteellistämisen. Muodostin valitsemistani teemoista tutkimuksen kuusi alaluokkaa. Pitäydyin valitsemistani teemoissa, merkiten jokaisen alaluokan kohdalle esiintyvien alkuperäisilmausten määrän. Tämän jälkeen erottelin alaluokista teemat, jotka liittyivät lapsiin, aikuisiin ja molempiin yhdessä. Jokaiseen teemaryhmään tuli kaksi teemaa.

Muodostin alaluokista *aikuisten työnjako ja opetusjärjestelyt* sekä *yksilöllinen ohjaus ja myönteinen palaute* yläluokan *aikuisten antama tuki ja palkitseminen*. Alaluokista *osallisuus ja kaverisuhteet* sekä *tilojen siisteydestä huolehtiminen* muodostin yläluokan *osallisuus ja yhteiset toimintaohjeet*. Kolmanneksi yläluokaksi muodostin alaluokista *tilanteeseen liittymätön toiminta* sekä *itseohjautuvuus, suunnittelu yksin ja yhdessä* yläluokan *toiminnanohjaus, itsesäätely ja yhteinen toiminta*.

Kolmesta yläluokasta muodostin kaksi pääluokkaa. Yläluokista *aikuisten antama tuki ja palkitseminen* sekä *toiminnanohjaus, itsesäätely ja yhteinen toiminta* muodostin pääluokan *aikuinen yksilöllisyyden ja vertaissuhteiden tukijana* (kuvio 1). Tutkimukseni toisen pääluokan *yhteisöllisyys ja yhteiset sopimukset* muodostin yläluokasta *osallisuus ja yhteiset toimintaohjeet*.

KUVIO 1. Abstrahointi. Pääluokka, yläluokat, alaluokat



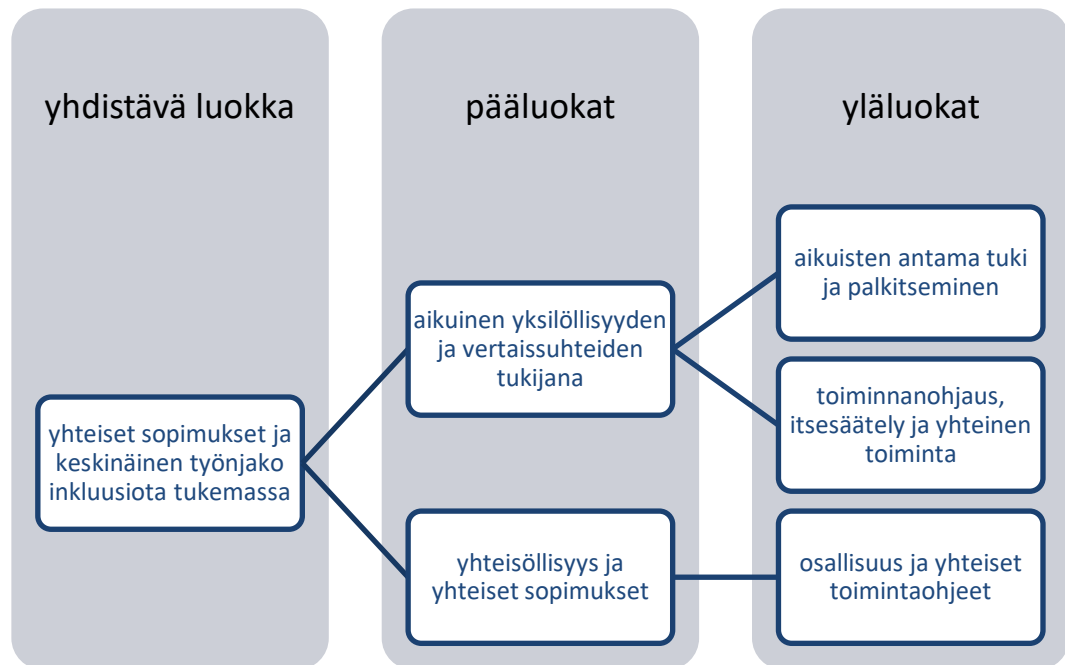
Alkuperäisilmaukset pääluokassa *aikuinen yksilöllisyyden ja vertaissuhteiden tukijana* liittyivät mm. aikuisten keskinäiseen työnjakoon, yhteisiin sopimuksiin,



palkitsemiseen ja kannustamiseen sekä ohjaukseen ja tukeen oppilaille, joiden toiminnanohjauksessa tai itseohjautuvuudessa oli haasteita.

Analyysin lopuksi kokosin koko tutkimuksen tiivistävän yhdistävän luokan, joka on *yhteiset sopimukset ja keskinäinen työnjako inkluusiota tukemassa*. (kuvio 2)

KUVIO 2. Abstrahointi. Yhdistävä luokka, pääluokat, yläluokat



Alkuperäisilmaukset pääluokassa *yhteisöllisyys ja yhteiset sopimukset* liittyvät mm. kouluyhteisön yhteisiin sopimuksiin ja käytänteisiin, kaverisuhteiden tukemiseen sekä yhteisöllisyyden vahvistamiseen eri tavoin.

### 2.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettiset tekijät (Hirsjärvi ym. 2009) sisältyvät mm. aineiston hankintaan, anonymisointiin ja arkistointiin. Tässä pro-gradu tutkielmassa noudatin tutkimuksen eettisiä periaatteita suunnitteluvaiheesta lähtien. Tutkimuslupaani liittyvissä asioissa lähestyin peruskoulun rehtoria useita kuukausia ennen tutkimusta. Lupaprosessi tuli ensin hoitaa kaupungin organisaation kanssa, josta tutkimuslupa-anomus toimitettiin koulun rehtorille. Sain suullisen tutkimusluvan tässä vaiheessa rehtorilta. Täydensin tutkimuslupa-anomustani tutkimuksen

luonteen ja aineiston keruumenetelmän tarkennuttua sekä toimitin kaikki tarvittavat tiedot tutkimuksesta. Sovin rehtorin kanssa käytännön järjestelyistä sekä kerroin koulun opettajille ja koulunkäynnin ohjaajille alustavasti tutkimuksesta.

Kävin koululla aineiston keruuta edeltävällä viikolla kaksi kertaa tapaamassa opettajia ja koulunkäynnin ohjaajia. Kerroin opettajille ja koulunkäynnin ohjaajille tutkimuksen kulusta sekä vapaaehtoisuudesta osallistua tutkimukseen. Hirsjärvi ym. (2009) korostavat tutkittavien itsemääräämisoikeutta ja ihmisarvon kunnioittamista tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkittavien vapaaehtoinen osallistuminen ja tutkimuksen mahdollisista riskeistä kertominen on tutkimuksen tärkeä eettinen periaate. Kerroin tutkittaville suullisesti aineiston keruusta. Samalla jaoin tutkittaville lomakkeen *tietosuojailmoitus tutkimuksesta tutkimukseen osallistuvalla* (liite 1). Esittelin myös lomakkeen *suostumus tieteelliseen tutkimukseen* (liite 2), jonka osa tutkittavista allekirjoitti, osan allekirjoittaessa suostumuksen ennen aineiston keruuta. Kerroin tutkittaville, että anonymisoimalla tunnistetiedot varmistan tutkittavien anonymiteetin. Esittelin koosteen *anonymisointi* (liite 3) ja jätin koosteita koululle tutustuttavaksi. Kerroin tutkittaville säilyttäväni anonymisoidun tutkimusaineiston tutkimuksen loppuun asti lukollisessa kaapissa, jonka jälkeen hävitän aineiston.

### 3 HAVAINNOT OPETTAJIEN JA KOULUNKÄYNNIN OHJAAJIEN KUVAUKSISTA OPPILAIDEN TUKEMISEEN LIITTYEN

Tutkimuksen keskeiset teemat löysin aineistolähtöisen, teoriaohjaavan analyysin (Tuomi & Sarajärvi 2018) kautta. Havaitsin myös joitakin kehystarinan variaation aikaansaamia eroja ja yhtäläisyyksiä aineistossa. Kuvaan tässä luvussa tarinoiden kautta esille tulleita tutkimuksen keskeisiä teemoja, joihin olen päätenyt abstrahoinnin kautta muodostamalla alaluokista pääluokkia, pääluokista yläluokkia, ja yläluokista koko tutkimuksen kiteyttävän yhdistävän luokan. Avaan kuvausten kautta nousseita opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kokemuksia oppilaiden ohjaamisesta tilanteissa, joissa kuvatun tilanteen ohjeistus on toisistaan poikkeava. Koulunkäynnin ohjaajia kuvaan jatkossa nimikkeellä *ohjaajat*. Kuvaan jatkossa opettajia ja ohjaajia nimikkeellä *tutkittavat*.

Tekemäni aineistolähtöisen analyysin perusteella tutkimuksen pääluokat ovat 1. *aikuinen yksilöllisyyden ja vertaissuhteiden tukijana* sekä 2. *yhteisöllisyys ja yhteiset sopimukset*. Näistä pääluokista muodostin koko tutkimusta kuvaavan yhdistävän luokan, *yhteiset sopimukset ja keskinäinen työnjako inkluusiota tukemassa*.

Tutkittavien kuvausten perusteella aikuisten keskinäisellä työnjolla, opetusjärjestelyistä sopimisella ja yhteisillä toimintaohjeilla tuettiin kaikkien oppilaiden mahdollisuutta osallisuuteen ja yhteiseen toimintaan. Ensimmäisessä pääluokassa *aikuinen yksilöllisyyden ja vertaissuhteiden tukijana* tutkittavat kuvasivat kokemuksia aikuisten keskinäisten sopimusten ja työnjaon tärkeydestä. ”Aikuisten tehtävänä on ohjata lapsia sen jälkeen, kun yhteiset ohjeet on annettu. Aikuiset ovat sopineet kuka ohjaa missäkin kohtaa tilassa” (T5). Kuvausten perusteella aikuisten roolit ja oppilaiden vaihtoehtoiset tehtävät eri tilanteissa oli sovittu etukäteen aikuisten kesken. ”Opettaja jatkaa suuren ryhmän kanssa, ohjaaja poistaa riehujan ja antaa vaihtoehdoksi viikkotöiden jatkamisen tai uuden yrityksen askartelun kanssa” (K11). Oppilaille opetettuja yhteisiä toimintakäytänteitä kuvattiin monipuolisesti tutkittavien kertomuksissa. ”Oppilaat, jotka ovat kuunnelleet ja ymmärtäneet ohjeet, hakevat itselleen työskentelyvälineet ja valitsevat paikan solusta” (K3).

Oppilaiden erilaiset tarpeet toiminnanohjauksen ja itseohjautuvuuden tukemisessa näkyivät tutkittavien kertomuksissa. Oppilaille opetetut yhteiset toimintaohjeet ja käyttäytymisenodotukset näkyivät selkeimmin kertomuksissa niiden oppilaiden osalta, joilla ei ollut haasteita ohjata omaa toimintaansa. ”Osa oppilaista on selvästi kuunnellut opettajan antamat ohjeet koristeiden teosta ja he hakevat tarvitsemansa tavarat ja alkavat askarrella” (K4). Toisaalta, kertomuksissa kuvattiin myös oppilaiden haasteita ohjata omaa toimintaansa tehtävöistä huolimatta. ”Nämä oppilaat eivät aloita askartelua vaan joko seurailevat mitä muut tekevät ymmärtämättä itse osallistua siihen” (K4). Oppilaat, joilla oli haasteita aloittaa työskentely, saivat kuvausten mukaan aikuisilta vahvempaa tukea työskentelyn aloittamisessa. ”Muutamat erityislapset huomioidaan heti ja aikuiset auttavat heidät työssään alkuun” (K1). Oppilaiden toiminnanohjauksen ja itseohjautuvuuden tukemista kuvattiin kertomuksissa monipuolisesti. ”Lapsia kannustetaan ja rohkaistaan työn tekoon. Keskittymättömiä ja ”vaeltelevia” lapsia ohjataan ryhmiin ja työn pariin” (K5).

Tutkittavat kuvasivat oppilaiden ennakkoon sovittuja erityisen tuen ja intensiivisemmän tuen järjestelyjä, ”jotkut oppilaat tarvitsevat tukea ja ohjausta koko työskentelyn ajan alusta loppuun saakka” (K7). Kuvausten mukaan oppilaat saivat tukea aina tarvitessaan mm. aikuisen kanssa yhdessä tehden, rauhallisemmassa tilassa toimien ja helpompien tehtävien, sekä pilkottujen ohjeiden avulla, ”ohjaaja lähtee hakemaan harhailemaan lähteneen oppilaan takaisin työtilaan, ja antaa tälle suunnitellun työn, liian vapaa työ aiheuttaa runsaudenpulaa eikä mitään saa aloitettua” (K11). Tutkittavien kertomuksissa välittyi myös joidenkin oppilaiden tilanteeseen liittymätön tai häiritsevä käyttäytyminen, ”toiset taas käsittävät yllättäen tulleen vapauden tilaisuudeksi juoksennella ympäriinsä ja haastaa kaverikin hippaleikkiin” (K4). Oppilaiden huomion kiinnittyessä epäolennaiseen aikuiset kuvasivat ohjanneensa oppilaita keskittymään tilanteeseen. ”Yksittäisiä lapsia pyörii toimettomana nurkissa ja hieman pakoillen. Eivät oikein keksi mitä tehdä. Yritän haalia heitä kasaan, jotta voisimme yhdessä miettiä mitä tehdä” (K10). Kertomuksista välittyi oppilaiden tukeminen ja kan-

nustaminen yhteisten sopimusten noudattamiseen. ”Välitunti lähestyy ja molemmat opettajat kiertelevät paitsi kehumassa tuotoksia, kuiskailemassa ryhmille siivouksen alkavan” (K6).

Ennalta sovitut opetusjärjestelyt välittyivät tukittavien kertomuksissa kuvauksina aikuisten välisestä yhteistyöstä ja ennakkoon sovitusta työnjaosta. Oppilaita kuvattiin tuettavan sopivissa pienryhmissä. ”Opettajia ja koulunkäynnin ohjaajia on jakautunut eri pöytien ääreen. Oppilaita on myös pyritty jakamaan eri pöytiin taitotason tai yhdessä työskentelemisen mahdollisen onnistumisen perusteella. Eli ei niitä, joilla työ ei suju yhdessä samaan pöytään” (T7). Tutkittavat kuvasivat oppilaiden saaneen yksilöllisempää tukea yhteisesti sovitusti. ”Yleisesti osa aikuisista menee suoraan tukea tarvitsevan lapsen luo” (T2) ja aikuisen kanssa yhdessä tehden, jos yksin tai kaveriporukan kanssa tekeminen oli vaikeaa. ”Jos tuntuu, että jokin vaihe ei onnistu me voidaan tehdä yhdessä ja oppilas voi jatkaa” (T3).

Tutkittavien kertomuksissa oppilaiden yksilöllinen kannustaminen ja paljitseminen oli tärkeä ja keskeinen ohjaamisen keino. ”Joku lapsista saa timantin, kun ryhtyy työhön hyvin. Kannustetaan kaikkia työn pariin” (K5). Kuvauksissa tuotiin esille, että ProKoulun yhteisiä sopimuksia noudattaessaan ryhmän kaikille jäsenille jaettiin ProKoulu timantti. ”Jos työskentely sujuu hyvin, koko luokalle voidaan antaa ProKoulu timantti. Myös työskentelyn sujuessa ”hyvin” voi yksittäisille oppilaille jakaa timantteja (riippuu ProKoulun silloisesta temasta) mm. työrauhan antamisesta tai työskentelyn loppuun saattamisesta” (T2).

Opettajat ja ohjaajat kuvasivat tukevansa oppilaiden kaverisuhteita monipuolisesti. Kuvauksissa esiintyi usein vertaiskavereiden kanssa työskentelyyn kannustaminen mm. tehtävien tekemisessä. Toisessa pääluokassa *yhteisöllisyys ja yhteiset sopimukset* tutkittavat kuvasivat vertaissuhteiden ja kaverisuhteiden merkitystä koulun toiminnassa. ”Autetaan toinen toistaan, kysytään neuvoa, jos tarvitaan” (K6). Kavereiden tuen ja mallin kuvattiin auttavan sekä tehtävätyypissä työskentelyssä että yhteisten toimintakäytänteiden noudattamisessa. ”Tällöin ne, ketkä eivät heti/nopeasti keksi mitä tehdä, saisivat ideoita toisilta ja

saisivat paikallaan aluksi miettiä, mitä tehdä, sekä ottaa mallia siitä, miten liikutaan rauhassa ja haetaan tavaroita” (K8). Oppilaiden kannustamista, yhdessä tekemistä sekä toisten tukemista kuvattiin eri tavoin. ”Ne ketkä haluavat tehdä yhdessä työtä voivat auttaa toisiaan” (T3).

Oppilaiden osallisuutta pidettiin tutkittavien kertomuksissa tärkeänä jo töiden suunnitteluvaiheessa. Oppilaiden omien töiden suunnittelua kuvattiin vahvistettavan monin eri tavoin, mm. ottamalla oppilaat mukaan suunnittelemaan erilaisia tehtäviä jo niiden alkuvaiheessa. ”Suunnittelussa on saatettu osallistaa myös lapsia. Lapsia voidaan osallistaa askartelun suunnittelussa ja ideoinnissa myös oppitunnin aikana” (T1). Oppilaiden osallistumista pidettiin opettajien ja ohjaajien kuvauksissa tärkeänä kannustamalla oppilasta tekemään omien kykujensä mukaan, ”osalla oppilaista kortti on hyvin yksinkertainen, mutta tärkeintä on, että he itse saavat sen suunnitella ja toteuttaa” (T6) sekä myös käyttämään luovuutta, ”oppilasta ohjataan pohtimaan, kokeilemaan erilaisia ratkaisuja” (T10).

Tarinoissa kuvattiin yhteisten tilojen siisteydestä huolehtimisen tärkeyttä. Tavaroilla oli kuvausten mukaan omat paikkansa, jonne ne palautettiin työskentelyn loputtua. Yhteisen tilan siisteys ja siihen liittyvät yhteisesti sovitut toimintaohjeet näyttäytyivät tutkittavien kertomuksissa tärkeinä asioina. ”Tärkeää on myös, että tavarat ja materiaalit palautetaan (oppilas) oikeille paikoilleen ja huomioidaan että siivous on osa työskentelyprosessia” (T10). Aikuiset kuvasivat ohjanneensa oppilaita huolehtimaan yleisestä siisteydestä. ”Oppilaat huolehtivat yhteisestä siisteydestä, ei vain omista. Opettajat ohjaavat oppilaita siivoukseen” (K3). Osa oppilaista noudatti kuvausten mukaan yhteisiä toimintaohjeita hyvin, osa tarvitsi intensiivisempää ohjausta sekä muistuttelua. ”He tietävät kuitenkin, että se, joka on liimapuikon ottanut hyllystä myös palauttaa sen. Työskentelyvälineet (sakset, liimat, viivoittimet, värikynät) ovat siellä missä aina, joten jokainen tietää mistä etsiä” (K3).

Tarinoiden variaatioiden erot liittyivät kuvatun tilanteen ohjeistuksen struktuurin eroihin. Kun kuvatun tilanteen ohje oli tarkka, tutkittavat kuvasivat

oppilaiden tarvitsemaa yksilöllistä tukea toiminnanohjauksessa ja itseohjautuvuudessa vähän. Kun kuvatun tilanteen ohje oli vapaampi, tutkittavat kuvasivat oppilaiden tarvitsemaa tukea ja ohjausta enemmän.

Tarinoita oli pääasiassa kahdenlaisia. Osa tarinoista oli kuvauksia koulun arkitilanteista ja niissä ilmenevistä oppilaiden ohjaamisen keinoista. Tutkittavat kuvasivat ProKoulu-mallin mukaisia toimintatapoja, joiden mukaan oppilaita kuvattiin ohjattavan ja kannustettavan noudattamaan yhteisiä käyttäytymisen-odotuksia ja sopimuksia. Näissä tarinoissa tutkittavat kuvasivat oletettavasti jo tapahtunutta tilannetta erilaisten esimerkkien kautta kertomalla, kuinka oppilaita oli ohjattu toimimaan ja kuinka oppilas oli toiminut tilanteessa. Tutkittavat kuvasivat tilanteen alussa tapahtunutta oppilaille annettua ohjeistusta ja sen jälkeisiä tapahtumia aikuisten ja oppilaiden toiminnan kuvausten kautta. Tämän-tyyppiset tarinat sisälsivät pääasiassa kuvauksia ProKoulu-mallin mukaisesta oppilaiden ohjaamisesta. Toisentyyppisissä tarinoissa keskityttiin kuvaamaan oppilaiden ohjaamisen tilanteita enemmänkin kuten tilanteessa oli aikuisten kesken sovittu toimittavan. Näiden kuvausten kautta oli havaittavissa ProKoulu-mallin mukaisen ohjaamisen kuvausten, kuten aikuisten keskinäisten sopimusten ja yhteistyön lisäksi, myös montessoripedagogisia ohjaamisen tapoja. Tutkittavat kuvasivat näissä oletettavasti montessoripedagogiseen ohjaamiseen liittyvissä tarinoissa aikuisen ohjaavaa ja itsenäiseen työotteeseen kannustavaa roolia suhteessa oppilaisiin. Aikuisten toimintaa kuvattiin oppilaiden toiminnan mahdollistajina ja hienovaraisina ohjaajina. Molemmissa kertomisen tavoissa oli nähtävissä kuvauksia kaikille yhteisen koulun periaatteisiin pyrkimisestä oppilaiden ohjaamisen keinoja kuvattaessa. Tämä näyttäytyi kuvauksina osallisuuden vahvistamisen keinoista sekä yksilöllisen ja erityisen tuen antamiseen liittyvistä ennakoon sovitusta opetusjärjestelyistä, kuten sopivien tehtävien antamisesta sekä pienryhmätyöskentelystä. Kuvauksissa tuotiin myös esille erilaisten tilaratkaisujen hyödyntäminen oppilaiden tukemisen pedagogisena keinona. Tarinoissa kuvattiin jonkin verran enemmän oppilaiden ohjaamista ProKoulu-mal-

lin mukaisilla tavoilla, kuin montessoripedagogisen ohjaamisen kautta. Kehystarinat ovat osaltaan saattaneet ohjata tähän, sekä myös mahdollisesti montessoripedagogiikkaan verrattuna tutumpi ProKoulu-malli. Tutkittavien kirjoittamat kuvaukset tukevat vähäisistä eroista huolimatta koko tutkimuksen yhdistävää luokkaa *yhteiset sopimukset ja keskinäinen työnjako inklusiota tukemassa*.



## 4 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan eläytymistarinoiden kautta saadun tiedon merkitystä suhteessa tutkimuksen tavoitteeseen ja teoreettisiin viitekehyksiin, joita ovat kaikille yhteisen koulun taustalla vaikuttava inklusio, ProKoulu-malli sekä montessoripedagoginen viitekehys. Arvioinnin kohteina ovat tutkimuksen luotettavuus, vahvuudet sekä rajoitukset, ja lisäksi tuodaan esille jatkotutkimukseen liittyviä ehdotuksia. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kokemuksia oppilaiden tukemisesta kaikille yhteisen koulun periaatteilla toimivassa peruskoulussa, kun käytössä on ProKoulu-malli ja montessoripedagoginen viitekehys. Tutkittavien tuottamien tarinoiden kautta havaittiin monipuolisia oppilaiden tukemisen keinoja. Tarinoiden kuvauksissa esiintyi usein aikuisten keskinäisen työnjaon ja yhteistyön merkitys oppilaiden tukemisessa, sekä myös yksilöllisen tuen antaminen oppilaille toiminnanohjauksessa ja itseohjautuvuudessa. Kaverisuhteiden sekä vertaissuhteiden tukemista kuvattiin monipuolisesti, samoin oppilaiden kannustamista erilaisissa pienryhmissä toimimiseen. Tutkittavat kuvasivat oppilaiden osallisuuden vahvistamista, johon pyrittiin mm. ottamalla oppilaat suunnittelemaan töitä ja tehtäviä jo niiden alkuvaiheessa. Tarinoista välittyi yhteisöllisyyden merkitys. Tämän yhteisöllisyyden vahvistamista kuvailtiin siten, että oppilaita ohjailtiin huolehtimaan tilojen siisteydestä sekä viemään tavaroita niille kuuluville paikoilleen. Tarinoissa näkyi myös oppilaiden rohkaiseminen, kannustus ja palkitseminen mm. ProKoulu-timanttien avulla.

Tarinoiden kuvausten mukaan opettajat ja ohjaajat olivat sopineet etukäteen keskinäisistä rooleistaan erilaisissa oppimistilanteissa. Jokaisen työntekijän osaaminen tuli käyttöön ja hyvä asenne yhteistyötä kohtaan mahdollisti oppilaiden tarvitseman tuen sekä toimi mallina myönteisestä toimintakulttuurista. Samankaltaisia havaintoja on tehty myös aiemmin. Inklusiota tukevat mm. opettajien keskinäinen yhteistyö (Rytivaara 2012), sitoutuminen (Viitala 2014), sekä työntekijöiden osaaminen ja asenne (Biamba 2014).

Yhteiset toimintaohjeet (mm. Sugai 2000; Solomon ym. 2012; Karhu 2018; Närhi ym. 2016) sekä toimiva struktuuri olivat tärkeitä oppilaiden hyvän käyttäytymisen tukemisessa. Opettajien ja ohjaajien kertomusten analysointi osoitti, että yhteisillä toimintaohjeilla ja käyttäytymisenodotuksilla oli merkittävä vaikutus koulun myönteisen ilmapiirin luomisessa. Myönteistä ilmapiiriä vahvistivat (mm. Karhu 2018; Närhi 2016) hyvä pedagogiikka ja jatkuva harjoittelu. Analysointi osoitti, että opettajat ja ohjaajat toteuttivat yhteisesti sovituilla tavoilla joikaista oppilasta tukevaa ja tarkoituksenmukaista pedagogiikkaa. Tähän pyrittiin kuvausten mukaan ohjaamalla sekä opettamalla oppilaita noudattamaan yhteisiä sopimuksia ja käyttäytymisenodotuksia ProKoulu-mallin mukaisilla tavoilla.

Opettajien ja ohjaajien kertomuksissa näyttäytyi ohjeistuksen vahvuuden merkitys oppilaan toiminnanohjaukselle ja itseohjautuvuudelle. Vapaan ohjeistuksen kuvattiin aiheuttavan haasteita erityisesti oppilaille, joiden toiminnanohjauksessa tai itsesäätelytaidoissa oli haasteita. Näiden oppilaiden kuvattiin alkavan helposti käyttäytyä ei-toivotulla tavalla esimerkiksi juoksentelemalla ja karrailemalla tilanteesta. Mikäli ohjeen ymmärtämisessä kuvattiin olevan vaikeuksia, oppilaat alkoivat tällöin myös vaellella ja puuhailla tilanteeseen liittymättömiä asioita. Oppilaiden ohjaamisen tarpeeseen ja intensiteetin vahvuuteen vaikutti kuvausten mukaan tilanteen ohjeistus: selkeä ohjeistus tuki toiminnanohjausta myös oppilailta, joilla oli vapaamman ohjeistuksen aikana haasteita ohjata omaa toimintaansa.

Opettajat ja ohjaajat kuvasivat eläytymistarinoissaan monipuolisia keinoja tukea oppilaiden toiminnanohjausta ja itseohjautuvuutta. Näitä olivat mm. selkeä struktuuri, ennakointi ja myönteinen palaute. Karhu (2018) tähdentää ennakkoinnin vaikuttavan myönteisesti oppilaan toimintaan eri tilanteissa. Montessoripedagogisessa viitekehyksessä korostetaan niin ikään (Walls 2018) strukturoidun ympäristön vahvistavan oppilaan kykyä käyttää osaamistaan, vahvuuksiaan sekä ohjata toimintaansa. Aikuisen rooli (mm. Montessori 1998; Manner 2006) onkin tukea oppilaita oikea-aikaisesti ohjaamaan toimintaansa tavoitteiden suuntaan. Tutkittavien kuvausten perusteella oppilaiden toiminnanohjauk-

sen ja itseohjautuvuuden tukeminen mahdollisti kuvattuihin tilanteisiin osallistumisen myös oppilaille, joiden toiminnanohjauksessa tai itseohjautuvuudessa oli haasteita.

Opettajat ja ohjaajat kuvasivat kertomuksissaan ennakkoon sovittuja monipuolisia keinoja tukea intensiivisempää tai erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Kuvauksissa korostui yksilöllisen tuen ja ohjauksen antaminen, oppilasta tukevat tilajärjestelyt, tehtäväohjeiden pilkkominen sekä tarvittaessa helpompien tehtävien antaminen. Kaikki oppilaat saivat tarvitsemaansa tukea. Myös aiemmissa tutkimuksissa painotetaan kaikkien oppilaiden oikeutta (Rytivaara 2012) yksilölliseen tukeen ja erityisen tuen järjestelyihin. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus 2014) mukaan oppilailla on oikeus yleiseen, tehostettuun, sekä erityiseen tukeen. Oppilaan tarvitsema tuki järjestetään mm. joustavin opetusjärjestelyin, eriyttämällä sekä erityisopetuksen keinoin.

Tässä tutkielmassa opettajien ja ohjaajien kertomuksissa kaverisuhteita ja vertaistukea kuvattiin vahvistettavan monin eri tavoin. Oppilaita ohjattiin suunnittelemaan ja toteuttamaan tehtäviä yhdessä ja toinen toistaan tukien. Vanhempia oppilaita kuvattiin kannustettavan toimimaan esimerkkeinä yhteisten käyttäytymisenodotusten sekä toimintaohjeiden noudattamisessa. ProKoulun toimintakulttuurissa (mm. Karhu 2018) on keskeistä vahvistaa sekä tukea sosiaalista vuorovaikutusta ja hyvää käyttäytymistä. Tutkittavien kertomusten perusteella ProKoulun toimintamallin mukaisia keinoja käytettiin oppilaiden tukemiseen. Bulatin ym. (2017) sekä Katzin ja Mirendan (2002) tutkimuksissa vertaistukien havaittiin vahvistavan inklusiota, joka puolestaan vahvisti kaikkien oppimista ja kaverisuhteita. Inklusio vaikutti (Mitchell 2018) hyvien järjestelmien turvin opettajien ja koulujen työntekijöiden kautta siten kaikkiin oppilaisiin.

ProKoulun taustalla oleva SWPBIS-malli on useiden tutkimusten (mm. Horner ym. 2002; Bradshaw ym. 2012; Mitchell ym. 2018) mukaan lisännyt opettajien myönteistä toimintaa sekä parantanut oppilaiden toivottua käyttäytymistä ja koulujen ilmapiiriä. Tutkittavat kuvasivat kertomuksissaan yhteisöllisyyttä

vahvistavaa koulun toimintakulttuuria. Tätä kuvattiin opettajien ja ohjaajien toiminnassa oppilaiden tukemisena yhteisten toimintakäytänteiden ja käyttäytymisenodotusten noudattamisessa. Oppilaiden osallisuutta kuvattiin vahvistettavan yhteisen suunnittelun ja toiminnan kautta, sekä myönteisen toimintakulttuurin turvin. Tutkittavien kertomuksissa kuvattiin oppilaiden ohjaamista yhteisistä tiloista huolehtimiseen, joka voi osaltaan viitata montessoripedagogiseen ohjaamisen tapaan. Montessoripedagoginen toimintamalli korostaa (mm. Manner 2006; Höynälänmaa 2011) luokkaympäristön struktuurin merkitystä oppilaan työskentelyn tukemisessa.

Opettajien ja ohjaajien kertomusten perusteella he toteuttavat sekä ProKoulu-mallia että montessoripedagogista viitekehystä oppilaiden tukemisessa. On mahdollista, että kehystarinat johdattelivat mahdollisesti osaltaan tutkittavia kuvaamaan enemmän ProKoulun, kuin montessoripedagogiikan mukaisia oppilaiden tukemisen keinoja. Kehystarinoissa kuvataan tilanteita, joissa oppilaille annetaan selkeä ohje tulevasta tehtävästä. Kehystarinat saattoivat siten osaltaan antaa tutkittaville vihjeitä sellaisista oppilaiden ohjaamisen tilanteista, joissa oppilaiden kanssa oli käytetty ProKoulu-mallin mukaisia ohjaamisen keinoja. Tutkittavien tarinoissa kuvattuja oppilaiden ohjaamisen keinoja olivat yhteisten käyttäytymisenodotusten ja sopimusten noudattamiseen kannustaminen sekä toimintaohjeiden noudattamisesta palkitseminen, jotka ovat ProKoulu-mallin mukaisia oppilaiden ohjaamisen keinoja. Tämä saattaa selittää tarinoissa voimakkaammin ilmeneviä ProKoulun ohjaamisen keinoja verrattuna montessoripedagogisiin keinoihin, joita kuvattiin mm. kertomalla aikuisten erilaisista sensitiivisistä ohjaamisen keinoista oppilaiden kanssa. Nämä kuvaukset oppilaiden ohjaamisesta sensitiivisin keinoin voivat viitata montessoripedagogiseen ohjaamisen tapaan. Tarinoissa kuvattuihin oppilaiden ohjaamisen keinoihin on saat-  
tanut osaltaan vaikuttaa vasta noin vuoden toiminnassa olleen uuden koulun toimintakulttuuri. Käyttäytymispsykologinen lähestymistapa (mm. Carr 2002, Sugai 2000) on oletettavasti useimmille koulutyötä tekeville tutumpi, kuin montessoripedagoginen viitekehys, joka on kohtuullisen harvinainen pedagoginen lähestymistapa peruskouluissa Suomessa. Käyttäytymisen psykologian mukaan

käyttäytyminen on seurausta yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutustilanteesta. Myönteistä käyttäytymistä vahvistetaan muuttamalla tilannetekijöitä toivottua käyttäytymistä tukeviksi. Tutkittavien kuvauksissa toistuivat usein sellaiset ohjaamisen keinot, joiden kautta tilannetekijöitä muuttamalla pyrittiin vahvistamaan toivottua käyttäytymistä ja osallisuutta. Montessoripedagogisina lähestymistapoina tutkittavien kuvauksissa voidaan pitää oppilaan itseohjautuvuuden tukemista niin, että oppilaan oli mahdollista toimia tilanteissa omien kykyjensä mukaisella tavalla. Tämä voi viitata lapsen sisäisen maailman asteittaisen kehityksen tukemiseen (mm. Montessori 1996).

Positiivinen palaute ja onnistumisista palkitseminen (mm. Sugai 2000; Solomon ym. 2012) on keskeistä Pro-koulun toimintakulttuurissa, jota toteutetaan inklusiivisessa pedagogiikassa ([www.prokoulu.fi](http://www.prokoulu.fi)) perusopetuksen opetussuunnitelmaa noudattaen. Tässä pro-gradu tutkielmassa opettajat ja ohjaajat toivat kehystarinan avulla luoduissa kertomuksissaan esille monipuolisia keinoja oppilaiden kannustamiseen ja palkitsemiseen. Oppilaita kuvattiin rohkaistavan tehtävyyppisessä työskentelyssä, kehuttiin ja kannustettiin eri työvaiheiden aikana sekä työskentelyn loputtua. ProKoulun kulloisenkin teeman mukaan oppilaita palkittiin ProKoulu timanteilla yhteisten käyttäytymisenodotusten ja toimintaohjeiden noudattamisesta. Tutkittavien kertomuksissa toistui usein oppilaiden rohkaiseminen ja kannustaminen. Lapsen itseohjautuvuutta voidaan tukea opettajien antaman kannustuksen ja käyttäytymisen taitojen opettamisen kautta (Karhu ym. 2017; Närhi ym. 2016). Myös montessoripedagogiikassa (Roemer 2012) pidetään lapsen itseohjautuvuuden tukemista tärkeänä. Tähän pyritään antamalla lapselle sopivia tehtäviä, tukemalla lapsen kykyä uskoa selviytymiseensä, sekä tarjoamalla rauhallinen ja oppimista tukeva ympäristö.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opettajat ja ohjaajat kuvailivat monipuolisesti oppilaiden ohjaamista sekä ProKoulun periaatteiden, että montessoripedagogisen viitekehyksen mukaan. Tutkittavien kertomuksissa nämä molemmat teoreettiset mallit näkyivät koulun toimintakulttuurissa sekä kaikille yhteisen koulun periaatteisiin pyrkimisenä. Koulussa työskentelee noin 30 opetustyötä tekevää henkilöä, joista 22 kirjoitti eläytymistarinan. Aineistosta jää näin ollen

puuttumaan osa opetustyötä tekevien näkökulmista. Eläytymistarinoita analysoitaessa oli myös pidettävä mielessä, että tutkittavien kirjoittamat tarinat olivat enemmänkin tutkittavien kuvitelmia tai stereotyyppisiä käsityksiä tarinoiden teemoista, ei niinkään todellisuutta. Tutkimuksen teoreettisella viitekehyksellä ja tutkimuksesta tehdyillä havainnoilla on kuitenkin yhteyksiä, joita aineistolähtöinen analyysi ja tässä pro-gradu tutkielmassa käytetty teoria tukivat. Tutkimus tuotti uusia havaintoja opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kokemuksista oppilaiden ohjaamisesta kahden toisistaan eroavan pedagogisen viitekehyksen yhteisessä toimintakulttuurissa. Tutkimuksen havaintoja voidaan hyödyntää, kun suunnitellaan koulujen pedagogisia ratkaisuja ja toiminnan viitekehyksiä oppilaiden tukemiseksi inklusiivisissa kouluissa.

**Tutkimuksen luotettavuus.** Tutkimuksen reliaaabeliuteen (Hirsjärvi ym. 2009) vaikuttivat aineiston keräämiseen ja analyysiin liittyvät valinnat. Lisäksi tutkimuksen käytännön toteutus, sekä tulkinnat aineiston tuottamista johtopäätöksistä vaikuttivat luotettavuuteen. Tutkija on oman tutkimuksensa luotettavuuden tärkein mittari (Eskola & Suoranta 1998) ja tehdyt ratkaisut tutkimuksen suhteen vaikuttavat koko tutkimukseen. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistettiin avaamalla koko tutkimusprosessi alusta loppuun tuomalla esille esimerkkejä sekä alkuperäisilmaisuja tutkimusaineistosta. Aineistolähtöinen, teoriaohjaava (Tuomi & Sarajärvi 2018) analyysi on avattu vaihe vaiheelta yksityisestä yleiseen etenevän abduktiivisen päättelyn avulla. Eläytymistarinoiden kautta kerätty aineisto on osittain kuviteltua (mm. Eskola 1997) eikä sen kautta voida saada tutkittavien todellisuutta tarkasti esille. Tutkittavien erilaiset tavat tuoda kokemuksiaan esille kirjoittamisen kautta vaikuttivat siten myös tutkimuksen luotettavuuteen.

Tutkimuksen validiteettiin (mm. Tuomi & Sarajärvi 2018; Hirsjärvi ym. 2009) vaikuttivat osaltaan tutkittavien erilaiset tavat ilmaista itseään kirjoittamalla, sekä heidän tekemänsä tulkinnat eläytymistarinoita kirjoitettaessa. Tarinoista tehtyjen havaintojen ja tulkintojen kautta pyrittiin löytämään tutkittavien alkuperäinen kokemus. Hirsjärven ym. (2009) mukaan tutkijan tulee löytää tutkimuk-

sessä esitetyille kuvaukselle tulkintojen ja selitysten yhteensopivuus osoittaakseen tutkimuksen validiteettia. Tutkittavien tavat ilmaista kokemuksiaan kirjoittamalla, sekä tutkimuksesta tehdyt tulkinnat vaikuttivat siten johtopäätöksiin ja tutkimuksen uskottavuuteen (Eskola & Suoranta 1998).

Tutkimuksen tarkoitus pidettiin keskiössä koko tutkimuksen ajan. Aineiston peilaaminen tämän pro-gradu tutkielman teoreettisiin viitekehyksiin tuki tutkimuskysymyksen muotoilemista paremmin tutkimuksen tarkoitusta kuvaavaksi. Ulkoista validiteettia (Eskola & Suoranta 1998) vahvistettiin peilaamalla tutkimuksesta tehtyjä havaintoja aineistoon, sisäistä validiteettia vahvistettiin tutustumalla tutkimuksen taustateorioihin huolellisesti, sekä valitsemalla tutkimuksen teoreettiset viitekehykset tutkimusta hyvin tukeviksi.

Tutkimuksen siirrettävyydellä (mm. Eskola & Suoranta 2009; Tuomi & Sarajärvi 2018) tarkoitetaan mahdollisuutta siirtää tutkimustulokset toiseen vastaavanalaiseen, mutta tutkimuksen ulkopuoliseen kontekstiin. Siirrettävyys tässä tutkimuksessa olisi osittain mahdollista tekemällä tutkimus samanlaisella aineistonkeruulla menetelmällä, samoja teoreettisia pedagogisia viitekehyksiä toteuttavalla koululla. Eskola & Suoranta (1998) kuitenkin muistuttavat, että sosiaalisessa todellisuudessa tehtävät yleistyksiset ovat lähes mahdottomia. Tutkittavat olisivat erilaisia kokemuksiltaan, koulutustaustoiltaan sekä työkokemuksiltaan. Heidän tapansa ilmaista itseään kirjoittamalla toisi myös vaikutuksia siirrettävyyteen. Koulut ovat heterogeenisiä työntekijöiden ja oppilaiden sekä myös toimintakulttuurien osalta. Tutkijan vaihtuminen toisi myös vaikutuksia tutkimuksen siirrettävyyteen.

Vahvistuvuutta (Eskola & Suoranta 1998) kuvaa tutkimuksen huolellisesti valittu lähdeaineisto. Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen on käytetty monipuolisesti mahdollisimman tuoreita tutkimuksia, artikkeleita sekä kirjallisuutta.

**Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet.** Tutkimuksen vahvuuksiin kuuluu huolellinen valmistautuminen tutkimuksen suunnitteluvaiheesta alkaen. Tutkimuslupa-asiat käytiin läpi koulun rehtorin kanssa hyvissä ajoin ennen tutkimusta. Tutkimuksen eettisiä periaatteita noudatettiin koko tutkimusprosessin ajan.

Eläytymismenetelmä aineistonkeruu menetelmänä on joustava ja nopea, ja se soveltui siitä syystä hyvin koulutyön arkeen. Rehtorin kanssa ennakkoon sovitut aineistonkeruun ajankohdat tukivat tutkimuksen käytännön järjestelyjen sujumista.

Huolimatta huolellisesta ja useampana kertana toteutuneesta tutkimuksesta tiedottamisesta opettajille ja ohjaajille, tieto ei kuitenkaan useista syistä tavoittanut kaikkia opettajia ja ohjaajia. Aineistonkeruuseen varattujen ajankohtien aikana joitakin jo aiemmin tutkimukseen suostuneita tutkittavia oli poissa. Koulun arkityön lomassa tapahtunut tiedottaminen ja tutkimuslupien hankkiminen edellytti optimaalisia hetkiä kohdata mahdollisimman moni tutkimusjoukkoa edustava koulun työntekijä. Tutkimuksesta tehdyt tulkinnat ovat tutkimuksen vahvuus sekä rajoite. Toinen tutkija samoissa olosuhteissa, saman aineiston kautta olisi saattanut tehdä toisenlaisia tulkintoja, joiden perusteella myös tutkimuksesta tehdyt johtopäätökset olisivat poikenneet tästä tutkimuksesta. Erilaisia kehystarinoita käyttämällä olisi myös todennäköisesti saatu erilaista aineistoa ja tulkinnat olisivat siten olleet myös eriävät tästä tutkimuksesta tehtyjen tulkintojen kanssa.

**Jatkotutkimusehdotuksia.** Jatkossa olisi tärkeää tutkia myös oppilaiden kokemuksia tuen saamisesta, kun käytössä on ProKoulu-malli ja montessoripedagoginen viitekehys. Tutkimuksen rajoitteena voisi olla oppilaiden ikä, kokemusten määrä, ymmärrys ja sopivan aineistonkeruumenetelmän löytäminen. Toinen vaihtoehto olisi tehdä sama tutkimus uudelleen esimerkiksi vuoden tai kahden vuoden kuluttua. Rajoitteena tälle tutkimukselle olisi kuitenkin ainakin osittain uudet tutkittavat ja oppilaiden vaihtuminen, joka vaikuttaisi osaltaan opettajien ja ohjaajien kokemuksiin oppilaiden ohjaamisesta.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan osoittaa, että opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kuvauksista tehtyjen havaintojen mukaan oppilaiden tukeminen on mahdollista erilaisten pedagogisten viitekehysten kautta kaikille yhteisen koulun periaatteiden mukaan. Keskeistä on aikuisten yhteinen päämäärä ja pyrkimys tukea jokaista oppilasta.



## LÄHTEET

- Bulat, J., Hayes, A. M., Macon, W., Tichá, R., & Abery, B. H. 2017. School and Classroom Disabilities Inclusion Guide for Low- and Middle-Income Countries. RTI Press Publication No. OP-0031-1701. Research Triangle Park, NC: RTI Press. <http://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0031.1701>
- Biamba, C. 2016. Inclusion and classroom practices in a Swedish school: A case study of a school in Stockholm. *Journal of Education and Practice*. 7 (3), 119-124.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Tracy E. & Leaf, P. J. 2012. Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Pediatrics*. 13 (5), e1136-e1145.
- Bruhn, A. L., Lane, K. L. & Hirsch, S. E. 2014. A Review of Tier 2 Interventions Conducted Within Multitiered Models of Behavioral Prevention *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 22 (3) 171-189 DOI: [10.1177/1063426613476092](https://doi.org/10.1177/1063426613476092) [jebd.sagepub.com](http://jebd.sagepub.com)
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. B. & Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K. & Fox, L. 2002. Positive Behavior Support. Evolution of an Applied Science. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 4 (1), 4-20.
- Danner, N. & Fowler, S. A. 2015. Montessori and Non-Montessori Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Inclusion and Access. *Journal of Montessori Research*. 1 (1), 28-41.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä: Lyhyt oppimäärä. Teoksessa. J. Eskola. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampereen yliopisto. Tampere. 5-31.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.

- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista. Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa. Valli, R.(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. Jyväskylä. 63-77.
- Hilbert, D. 2014. Perceptions of Parents of Young Children with and without Disabilities Attending Inclusive Preschool Programs. *Journal of Education and Learning*. 3 (4), 49-59.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. 2010. Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*. 42 (8), 1-16.
- Höynälänmaa, K. 2011. Maria Montessori ja Montessoripedagogiikan synty. Teoksessa. Paalasmaa J. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. PS-kustannus. Opetus 2000. Jyväskylä. 171-177.
- Höynälänmaa, K. 2011. Kehityskaudet ja niihin sisältyvät herkkyykskaudet. Teoksessa. Paalasmaa J. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. PS-kustannus. Opetus 2000. Jyväskylä. 178-189.
- Höynälänmaa, K. 2011. Kasvua säätelevät luonnonlait - opetussuunnitelman runko. Teoksessa. Paalasmaa J. (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. PS-kustannus. Opetus 2000. 194-198.
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. 2017. Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education*. 1-12. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370741>.
- Karhu, A. 2018. Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. JYU Dissertations ISSN 2489-9003; 6. ISBN 978-951-39-7522-7

- Katz, J. & Mirenda, P. 2002. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*. 17 (2), 14-24.
- Kavkler, M., Babuder, M. & Magjana, L. 2015. Inclusive Education for Children with Specific Learning Difficulties: Analysis of Opportunities and Barriers in Inclusive Education in Slovenia. *cep s Journal*. 5 (1), 31-52.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa. R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. Jyväskylä. 73-87.
- Lillard, A. S. 2013. Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*. 5 (2), 157-185.
- Lundqvist, J., Mara, A. & Siljehag, E. 2015. Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden. *International Journal of Special Education*. 30 (3), 3-16.
- Manner, J. C. 2006. Montessori vs. Traditional Education in the Public Sector: Seeking Appropriate Comparisons of Academic Achievement. *Forum on Public Policy*. 1-20.
- McKenzie, G. K. & Zascavage, V. S. 2012. Montessori Instruction: A Model for Inclusion in Early Childhood Classrooms. *Montessori Life*. 24 (1), 32-38.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. [URN:ISBN:978-951-39-4348-6](https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4348-6) [ISBN 978-951-39-4348-6 \(PDF\)](https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4348-6)
- Mitchell, B., S., Hatton, H., & Lewis, T. J. 2018. An Examination of the Evidence-Base of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports Through

Two Quality Appraisal Processes. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 20 (4), 239 -250. DOI: [10.1177/1098300718768217](https://doi.org/10.1177/1098300718768217) [jpb.sagepub.com](http://jpb.sagepub.com)

Mitchell, D. 2018. 27 Tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus. Jyväskylä. Alkuperäisteos. Mitchell, D. 2014. What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence -Based Teaching Strategies. Routledge.

Montessori, M. 1996. The Secret of Childhood. Sangam Books Limited. London.

Montessori, M. 1998. The discovery of the child. The Clio Montessori Series. Cornwall.

Montessori, M. 2012. The Absorbent Mind. BN Publishing.

Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa. A. Ahtola. (toim.) Psykinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus. Jyväskylä. 185-207.

Närhi, V. 2012. ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa. V. Dufva & M. Koivunen (toim.) ADHD. Diagnosointi ja hyvä hoito. PS-kustannus. Jyväskylä. 179-192.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/2013. Haettu 8.3.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Haettu 8.3.2019 osoitteesta <https://www.oph.fi/ops2016/perusteet>

Perusopetuslaki. Haettu 8.3.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perusopetuslaki 2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010. Haettu 8.3.2019 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

- Portelli, J. P. & Koneeny, P. 2018. Inclusive Education: Beyond Popular Discourses. *International Journal of Emotional Education. Special Issue*, 10 (1), 133-144.
- ProKoulu. [ProKoulun virallinen internetsivusto]. Haettu 8.3.2019 osoitteesta <http://www.prokoulu.fi/>
- Roemer, K. L. 2012. Creativity and Montessori Education. *Montessori Life*. 24 (1), 4-8.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion. *Teacher Learning in Co-Teaching*. Jyväskylän yliopisto. URN:ISBN:978-951-39-4927-3 ISBN 978-951-39-4927-3 (PDF)
- Savolainen, H., Engelbrecht B., Nel, M. & Malinen, O. P. 2012. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and inservice teacher education. *European Journal of Special Needs Education*. 27 (1), 51-68, DOI: 10.1080/08856257.2011.613603
- Seligman, M. E. P. 2008. Aito onnellisuus. Alkuperäisteos. 2002. Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Gummerus. Jyväskylä.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa koulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylän yliopisto. URN: ISBN: 978-951-39-3660-0 ISBN 978-951-39-3660-0 (PDF)
- Standing, E. M. 1998. Maria Montessori. Her life and work. Penquin Group.
- Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M. & Peller, S. L. 2012. A Meta-Analysis of School-Wide positive Behavior support: An Exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49 (2), 105-121.

Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. & Turnbull III, H. R. 2000. Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in school. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2 (3), 131-143.

Sugai, G. & Horner, R. 2002. The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports, *Child & Family Behavior Therapy*. 24 (1-2), 23-50. DOI: [10.1300/J019v24n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03)

The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Haettu 8.3.2019 osoitteesta [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. 2014. Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*. 2 (4), 208-218. DOI:10.12691/education-2-4-6

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.

Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Väitöstudium.

Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa. Pihlaja, P. ja Viitala R. 2018. Varhaiserityiskasvatus. PS-kustannus. Jyväskylä. 51-77.

Waasdorp, T. E., Bradshaw, C.P. & Leaf, P. J. 2012. The Impact of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Bullying and Peer Rejection. A Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 166 (2), 149-156. doi:10.1001/archpediatrics.2011.755

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: Menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247-259.

Walls, J. K. 2018. To What Extent Do Parents of Montessori-Educated Children “Do Montessori” at Home? Preliminary Findings and Future Directions. *Journal of Montessori Research*. 4 (1), 14-24.

Nienhuis Montessori. [Montessoripedagogisia välineitä ja teoriaa käsittelevä internetsivusto]. Haettu 8.3.2019 osoitteesta [www.nienhuis.com](http://www.nienhuis.com)

**LITTEET**





## **TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE**

Pro gradu tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

26.11.2018

**Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.**

### **1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO**

Pro-koulun ja Montessoripedagogisen viitekehyksen yhteen sopiminen xxxxx koululla opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien näkökulmasta. Tutkimus kestää 19.9.2018-30.4.2019 välisen ajan. Aineisto kerätään 3.12.2018 eläytymismenetelmällä kahden kehystarinamallin kautta xxxxx koulun opettajilta ja koulunkäynnin ohjaajilta. Tutkimustulokset valmistuvat kevään 2019 aikana, kuitenkin viimeistään 30.4.2019. Tutkimus on laadullinen.

Tietojen käsittely perustuu EU:n yleiseen tietosuoja-asetukseen, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta erillisellä lomakkeella

### **2. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT**

**Tutkimuksen tekijä:** Outi Rantatulkkila

**Tutkimuksen ohjaajat:** Hannu Savolainen, professori, Jyväskylän yliopisto ja Vesa Närhi, yliopistotutkija, Jyväskylän yliopisto

### 3. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää xxxxx koulun opettajien ja ohjaajien kokemuksia ja käsityksiä Pro-koulun ja Montessoripedagogisen viitekehyksen yhteensopivuudesta koulutyössä.

Tutkimukseen osallistujat ovat n.20-n.60-vuotiaita. Tutkimukseen osallistuu 30 osallistujaa. Osallistujiksi valikoituivat xxxxx koulun opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat.

Tutkimuksessa ei kerätä tai käsitellä mitään henkilötietoja. Tutkimusaineisto on kirjoitetussa muodossa (konsepti).

### 4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimukseen osallistuminen kestää tutkittavien osalta noin 30 minuuttia.

Tutkimus tuottaa kirjoitettuja tarinoita opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien kokemuksista ja käsityksistä xxxxx koulun Pro-koulun ja Montessoripedagogisen viitekehyksen yhteensopivuudesta koulutyössä.

### 5. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimus tuottaa tietoa xxxxx koulun opettajien ja ohjaajien kokemuksista ja käsityksistä Pro-koulun ja Montessoripedagogisen viitekehyksen yhteensopivuudesta koulutyössä. Tutkimuksesta ei koidu haittaa tutkittaville.

### 6. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Koska kysymyksessä on laadullinen tutkimus, tutkimuksessa tullaan käyttämään joitakin suoria sitaatteja.

Tutkimusaineisto anonymisoidaan ja suojataan henkilötiedot.

Tutkimusaineisto säilytetään lukollisessa kaapissa.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnustekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

## **7. TUTKIMUSTULOKSET**

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

## **8. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN**

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

## **HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI**

Rekisteriä säilytetään tutkijan lukollisessa kaapissa anonymisoituna tutkimuksen loppuun asti. Tämän jälkeen aineisto hävitetään.

## **9. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN**

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

*SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN*

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen: **Pro-koulun ja Montessoripedagogisen viitekehyyksen yhteensopivuus xxxxx koululla opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien näkökulmista.**

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi **Outi Rantatulkila**, tutkimuksen tekijä. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu mittauksiin flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

\_\_\_\_\_  
*Allekirjoitus*

\_\_\_\_\_  
*Päiväys*

\_\_\_\_\_  
*Nimen selvennys*

\_\_\_\_\_  
*Syntymäaika*

\_\_\_\_\_  
*Osoite*

***Suostumus vastaanotettu***

---

*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus*

---

*Päiväys*

---

*Nimen selvennys*

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvalisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

## ANONYMISOINTI

### Anonymisoidut tiedot

Anonymisointi tarkoittaa henkilötietojen käsittelyä niin, että henkilöä ei enää voida tunnistaa niistä. Tiedot voidaan esimerkiksi karkeistaa yleiselle tasolle (aggregoida) tai muuttaa tilastolliseen muotoon siten, etteivät yksittäistä henkilöä koskevat tiedot ole enää tunnistettavassa muodossa. Tunnistamisen täytyy estyä peruuttamattomasti ja siten, että rekisterinpitäjä tai muu ulkopuolinen taho ei voi enää hallussaan olevilla tiedoilla muuttaa tietoja takaisin tunnistettaviksi.

Anonymisoinnissa on otettava huomioon kaikki kohtuudella toteutettavissa olevat keinot, joiden avulla tiedot voitaisiin muuttaa takaisin tunnistettaviksi. Tunnistamisen mahdollisuutta arvioitaessa täytyy huomioida esimerkiksi tunnistamisesta aiheutuvat kulut, tunnistamiseen tarvittava aika sekä käytettävissä oleva teknologia. Rekisterinpitäjän on varauduttava myös siihen, että kerran tehty anonymisointi voi heiketä ajan ja teknisen kehityksen myötä.

Anonymisoituja tietoja ei enää katsota henkilötiedoiksi. Niihin ei sovelleta tietosuojasäännöksiä.

Se, voidaanko jokin tieto lopulta katsoa anonyymiksi vai ei, edellyttää tapauskohtaista arviointia. Henkilö voi olla tunnistettavissa muutenkin kuin nimen perusteella. Pelkästään nimien ja muiden yksilöintitietojen poistaminen ei siis aina tarkoita, että kaikki henkilörekisterin tiedot muuttuisivat anonyymeiksi. Kerättävä aineisto voi sisältää henkilöstä yksityiskohtaista tietoa (esim. harvinainen sairaus tai tarpeeksi tietotyyppisiä) siten, että hän on välillisesti tunnistettavissa.

Myös silloin, kun rekisterinpitäjä ei poista aineistosta kaikkia alkuperäisiä, tunnistettavissa olevia tietoja ja luovuttaa tästä aineistosta osan edelleen, tuloksena olevassa aineistossa on edelleen henkilötietoja. Tällaisten aineistojen käsittelyssä on yhä noudatettava tietosuojasäännöksiä.

<https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi>