

Marja Harikkala & Pauliina Tapio

YHTEISKUNNAN HYVÄKSI JÄSENEKSI

Diskurssianalyttinen tutkimus opettajapuheesta, inklusion
lähtökohdista ja kriittisestä tietokäsityksestä

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevät 2012
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Harikkala, Marja & Tapio, Pauliina. YHTEISKUNNAN HYVÄKSI JÄSENEKSI – DISKURSSIANALYYTTINEN TUTKIMUS OPETTAJAPUHEESTA, INKLUUSION LÄHTÖKOHDISTA JA KRIITTISESTÄ TIETOKÄSITYKSESTÄ
Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, erityispedagogiikan yksikkö, 2012. 96 sivua. Julkaisematon.

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa on tutkittu opettajapuhetta kriittisen diskurssianalyysin keinoin kriittisestä tietokäsityksestä lähtien. Aineisto on kerätty teemahaastatteluina viideltä opettajalta sekä ryhmähaastatteluna seitsemältä opettajalta videoimalla haastattelut ja litteroimalla puhe. Opettajapuheesta on haluttu selvittää millaisiin diskursseihin koulukulttuuri jakautuu, millaista tietokäsitystä opettajat tuottavat ja kuinka opettajapuheen koulukulttuuri kohtaa vallitsevan inklusioajattelun (yhdistynyt järjestelmä) ja ehdotetun kriittisen inklusion kanssa.

Tutkimuksen koulukulttuuri jakaantui kuuteen diskurssiin. Nämä diskurssit olivat tulevaisuuspuhe, kaltaistaminen, perinteinen kouluoppiminen, yksilöllinen oppiminen, auttamispuhe ja tosiopuhe. Tulevaisuuspuhe määrittäi koulukulttuurin tehtävää tulevaisuuteen, yhteiskunnassa pärjäämiseen kasvattamisessa. Kaltaistaminen liittyi koulun tavoille oppimiseen ja koululaiseksi kasvamiseen. Perinteinen kouluoppiminen, yksilöllinen oppiminen ja auttaminen nousivat opettamisen ja oppilaan kohtaamisen konteksteista. Tosiopuhe nousi opettajista riippumattomasta opettajan työtä määrittävästä puheesta. Opettajat tuottivat puheessaan käsityksiä tiedosta suhteessa oppimiseen. Oppiminen nähtiin tietoon rakentamisena ja tieto opettajalla olevina informaatioina. Tutkimamme koulukulttuuri yhteni ideologialtaan yhdistyneen järjestelmän kanssa ja oli lähtökohdiltaan erilainen kriittisen inklusion kanssa.

Tutkimuksen koulukulttuurin nähtiin kasvattavan yksilöllisin keinoin yhteiskunnassa pärjäämiseen ja erityisopetuksella olevan suuri rooli yksilöllisen opetuksen mahdollistamisessa. Tutkimuksessa huomattiin tutkitun koulukulttuurin mukailevan realistista sekä konstruktivistista tietokäsitystä ja ehdotettiin muutosta kriittiseen.

Asiasanat: Inklusio, koulukulttuuri, kriittinen pedagogiikka, kriittinen diskurssianalyysi, kriittinen inklusio, kriittinen tietokäsitys, opettajapuhe, yhdistynyt järjestelmä

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO

2 KRIITTINEN KASVATUSFILOSOFIA12

2.1 FRANKFURTIN KOULUKUNTA JA KRIITTINEN TEORIA12

2.1.1 Kriittisen teorian lähtökohtia: Max Horkheimer ja Jürgen Habermas12

2.1.2 Kriittinen teoria ja koulututkimus14

2.2 PAULO FREIRE JA SORRETTUJEN PEDAGOGIIKKA15

2.2.1 Freiren elämänvaiheet ja filosofian syntyminen15

2.2.2 Tallettava kasvatusta ja problematisoiva kasvatusta17

2.2.3 Kasvatuksen päämääränä vapaus19

2.3 KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA JA INKLUUSION MAHDOLLISUUS21

3 INKLUUSIIVINEN KASVATUSAJATTELU23

3.1 INKLUUSION IDEOLOGIA23

3.1.1 Inklusion historia ja käsitteet23

3.1.2 Inklusion diskurssit25

3.2 INKLUUSIOTUTKIMUKSEN SUUNTAVIIVOJA28

3.2.1 Koulukulttuuri muutoksessa28

3.2.2 Suhtautumistutkimus30

3.2.3 Uusi näkökulma inklusion tutkimukseen31

3.3 KOHTI KRIITTISTÄ INKLUUSIOTA32

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN38

4.1 TUTKIMUKSEN ARVOPOHJA JA EETTISYYS38

4.2 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT40

4.3 TUTKIMUSJOUKKO, AINEISTO JA ANALYYSIN KUVAUS44

4.4 LUOTETTAVUUS46

5 KOULUKULTTUURI – LÖYDÖKSET49

5.1 KOULUKULTTUURIA MÄÄRITTÄVÄT DISKURSSIT49

5.1.1 Tulevaisuuspuhe49

5.1.2 Kaltaistaminen53

5.1.3 Perinteinen kouluoppiminen56

5.1.4 Yksilöllinen oppiminen59

5.1.5 Auttamispuhe64

5.1.6 Tosiopuhe	67
5.2 TIETOKÄSITYKSET TUTKITUN KOULUKULTTUURIN TAUSTALLA	72
6 YHTEISKUNNAN HYVÄKSI JÄSENEKSI?	76
6.1 TUTKITUN KOULUKULTTUURIN ARVIOINTIA	76
6.2 LÖYDÖSTEN KOULUKULTTUURI JA KRIITTINEN INKLUUSIO	79
6.3 IDEOLOGISTEN SEURAUSTEN POHDINTAA	79
6.4 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSKYSYMYKSIÄ	85
LÄHTEET	88
LIITTEET	94
Liite 1 Teemahaastattelun runko ja tarkentavat kysymykset	94
Liite 2 Ote värikoodatusta aineistosta	95

Vain asioista joista ei ole kiinnostunut voi muodostaa puolueettomia mielipiteitä, mikä on varmasti syy siihen miksi puolueeton mielipide on aina täysin arvoton.

Oscar Wilde

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus on lähtenyt liikkeelle koulumaailman ihmettelystä. Tuo ihmettely on saanut alkunsa jo omina kouluaikoinamme, jolloin koulun toimintatavoista ja opeteltavien asioiden tarkoituksesta ei oppilaan ollut aina helppo ymmärtää 'miksi'. Koulutuksemme ja vallitsevan erityispedagogisen keskustelun kautta olemme kasvaneet ajattelemaan inklusion olevan suunta, jota kohti koulujärjestelmää tulisi kehittää. Kriittinen pedagogiikka ja kriittinen tutkimus perustuu samanlaiselle totuttujen tapojen kyseenalaistamiselle, mikä meille on ominaista. Tutkimuksemme pohjaa näihin kahteen ajattelutapaan ja tutkimusperinteeseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millainen on suomalainen koulukulttuuri sekä mikä koulussa koetaan tärkeäksi ja tavoiteltavaksi. Ihmeteltävä ei lopu, mutta toivomme tutkimuksemme vievän koulun ja koulukulttuurin tulevaisuutta koskevaa keskustelua eteenpäin.

Inklusio käsitteenä ja ideologiana on puhututtanut kasvatustieteilijöitä ja erityispedagogeja laajasti. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan eritellä inklusioajattelun hyviä ja huonoja puolia tai määritellä inklusiivisen koulukäytännön mahdollisuuksia. Olemassa olevaan inklusion tutkimus- ja ajatusperinteeseen vedoten näemme inklusion ideologiana jota kohti koululaitoksen tulisi suunnata. Tässä tutkimuksessa inklusiota pohditaan yhteiskunnallisessa viitekehyksessä paneutuen koululaitoksen tietokäsityksiin ja koulukulttuuriin, johon inklusiivista ajatusmallia ollaan tuomassa.

Kriittinen pedagogiikka on kasvatusta ja yhteiskuntatieteellinen teoriaperinne, joka on luonteeltaan yhteiskuntakriittistä ja kyseenalaistavaa, ja pyrkii luomaan mahdollisuuksia toisenlaisille käytännöille. Kriittinen tutkimus ei koeta vain ymmärtää ja selittää tutkimiaan yhteiskunnan alueita, vaan ottaa kantaa ja pyrkii uudistamaan olemassa olevaa yhteiskuntajärjestystä. (Kiilakoski Tomperi & Vuorikoski 2005, 11–12; Suoranta 2005, 51–58.) Näin ollen kriittinen tutkimus on avoimen normatiivista, mutta kuitenkin omat lähtökohdat ja asenteet tiedostavaa sekä esilletuovaa. Kriittinen teoria ja kriittinen pedagogiikka luovat tutkimuksellemme metodologisen pohjan, mutta antavat myös välineitä kasvatusta ja -käytäntöjen uudelleen pohtimiseen.

Kiilakoski, Tomperi ja Vuorikoski tarkastelevat suomalaista kasvatustoimintaa kriittisesti kirjassaan *Kenen kasvatusta?* (2005). Kasvatustieteen lokeroituminen kapearajaisiin erityisalueisiin johtaa heidän mukaansa kasvatuksen peruskysymysten unohtamiseen. Mitä kasvatusta on? Mihin kasvatuksella pyritään? Kuka kasvattaa?

Tällaiset kysymykset oletetaan jo ratkaistuksi. Koulututkimus keskittyy liian usein siihen 'miten' asiat koulussa rakentuvat. (Kiilakoski ym. 2005, 17.) Tällä tutkimuksella haluamme nostaa kysymyksen 'miksi' keskustelun lähtökohdaksi, palata kasvatuksen peruskysymyksiin ja pohtia tämän hetken koulutodellisuutta kyseenalaistaen sen itsestäänselvytykset.

Sekä inklusio että kriittinen pedagogiikka pyrkivät koulukulttuurin muutokseen. Lähtökohdat kasvatustieteillä ovat erilaiset, mutta toisiaan täydentävät. Inklusio pyrkii kaikkien oppilaitten mahdollisimman hyvään oppimiseen ja yhdessä oppimisen oikeuden toteutumiseen. Kriittinen pedagogiikka arvottaa ajattelun taidot yli oppisisältöjen ulkoa muistamisen, ja korostaa keskustelua ja mielipiteiden vaihtoa opetuksellisenä menetelmänä. Tutkimuksemme asettaa kyseenalaiseksi inklusion toteutumismahdollisuuden niillä tiedon ja oikeanlaisen oppimisen oletuksilla joita nykykoulussa on. Kriittinen pedagogiikka tuo tarvittavat välineet tämänhetkisen koulukulttuurin kriittiseen tarkasteluun, sekä arvojen ja koulukäytäntöjen uudelleen arviointiin.

Noudatamme tutkimuksessamme kriittiseksi tai relationaaliseksi kutsuttua tietokäsitystä (Karvonen 1997). Perinteisen (realistisen) tietokäsityksen mukaan on olemassa tiettyjä tietäjistä (subjektista) irrallisia tietoja, joita tietäjä vääristää käsityksiensä kautta. Tieto on sitä tarkempaa ja lähempänä oikeaa mitä paremmin subjektin vaikutus on saatu siitä irrotettua. Tieto on todellisuutta vastaava kuva, jota tietäjä pystyy tarkkailemaan. Relationaaliossa tietokäsityksessä subjektia ei nähdä maailmaa sen ulkopuolelta tarkkailevaksi vaan aina osalliseksi siinä. Se, millaisena maailman ymmärrämme, riippuu siitä millaisia olemme ja minkälaisiin suhteisiin (lat. relatio) asetumme maailman ja sen muiden subjektien kanssa. Tieto käsitetään tiedoksi maailman kohtaamisesta jossakin suhteessa (relatioissa). Koska kohtaamisessa on aina vähintään kaksi osapuolta, ei subjektia voida poistaa objektiivisen tiedon saavuttamiseksi. Tietty tieto on ymmärrettävissä tietyn kohtaamisen sisällä ja siirrettynä toisenlaiseen suhteutumiseen se ei ehkä olekaan enää pätevää. Tiedon suhteellisuus merkitsee sen sijoittuneisuutta tiettyyn tilanteeseen, mutta ei kuitenkaan sellaista relativismia, jossa tietoja pidetään lähinnä makuasioina. Relationaalista tietoa voidaan arvioida ja maailmaa koskevien uskomusten pätevyyttä koetella. Siinä missä perinteinen tietokäsitys usein uusintaa vallitsevaa järjestystä, relationaalinen käsitys avaa näkymiä siitä mitä voisi olla. (Karvonen 1997.)

Tutkimusraporttimme rakenne on perinteinen. Kriittisessä tutkimusotteesta johtuen osien merkitykset kuitenkin poikkeavat totutusta. Työmme teoreettisessa taustassa tuodaan esiin inklusion ja kriittisen pedagogiikan historiaa sekä aiempaa tutkimusta, mutta sen tarkoituksena on myös esitellä ajattelutapojen yhdistämisen mahdollisuudet. Luvuissa 2.3 ja 3.3 tuomme esiin oman ajatuksemme kriittisestä inklusiosta sekä sen koulututkimusta ja –kulttuuria kehittävästä mahdollisuudesta. Kriittinen inklusio on se muutos (ks. Hannula 2010) jota kohti toivomme koulukulttuurin etenevän. Tällaisen muutoksen ideointi vaatii käytäntöjen taustalla vaikuttavien käsitysten ja käytösmallien avaamista ja pohdintaa. Vasta näiden arvojen ja uskomusten tiedostamisen jälkeen mahdollistuu todellisuuden muuttaminen. (Freire 2005.)

Tutkimustehtävämme ja tutkimuskysymyksemme kohdistuvat tämän hetken koulukulttuuriin. Tarkoituksenamme on määrittää koulukulttuuria opettajapuhessa ilmenevien diskurssien kautta, sekä valottaa koulukulttuurin pohjalla olevaa tietokäsitystä. Löydökset esittelemme luvussa viisi. Pohdinnan merkitys kriittisessä tutkimuksessa on suuri. Pohdinta ei kohdistu vain tutkimuslöydösten arviointiin, vaan se on myös sekä laajemman yhteiskunnallisen viitekehyksen että toivotun muutoksen suhteuttamista löydöksiin. Tutkimuksemme teemoja käsittelemme kolmen tutkimuskysymyksen kautta.

- 1. Millaisiin diskursseihin koulukulttuuri jakautuu opettajien puheessa?*
- 2. Minkälaista tietokäsitystä opettajat tuottavat?*
- 3. Miten opettajien puheessa ilmenevä koulutodellisuus ja teoreettisen viitekehyksen kautta muodostunut käsitys kriittisestä inklusiosta kohtaavat?*

2 KRIITTINEN KASVATUSFILOSOFIA

Kriittinen kasvatustieteen filosofia eli kriittinen pedagogiikka on kasvatussuuntaus, joka on laajemmin löytänyt tiensä Suomen kasvatustieteellisen keskusteluun vasta 2000-luvun vaihteessa (Aittola, Eskola & Suoranta 2007, 5). Kriittiseen pedagogiikkaan nojautuvaa tutkimustietoa on maassamme vielä vähän eikä sitä käytännön työssä sovelleta laajalti (Hannula 2000, 7), mutta sen näkyvyys akateemisessa keskustelussa on kasvamassa. Kriittinen pedagogiikka pitää ymmärtää laaja-alaisena yhteiskunta- ja kasvatustieteellisenä viitekehystenä, joka toimii yläkäsitteenä erilaisille tutkimusperinteille ja käytännöille. Yhteistä kaikelle kriittiselle pedagogiikalle on kriittinen tiedonintressi ja yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuuden osoittaminen (Aittola ym. 2007, 5) sekä siihen pyrkiminen uuden kasvatuksellisen ajattelun kautta. Tutkimusmetodologinen lähestymistapamme noudattaa saksalaisen Frankfurtin koulukunnan kriittiseen teorian periaatteita. Kriittisen pedagogiikan filosofista kasvatustieteen ajattelua tutkimuksessa edustaa ensisijaisesti brasilialaisen Paulo Freiren vapauttava kasvatustieteen filosofia.

2.1 Frankfurtin koulukunta ja kriittinen teoria

2.1.1 Kriittisen teorian lähtökohdat: Max Horkheimer ja Jürgen Habermas

Saksalaissyntyinen kriittinen teoria sai alkunsa 1930-luvun alussa Max Horkheimerin aloitettua Frankfurtin yliopiston sosiaalisen tutkimuksen instituutin johdossa. Hänen yhteiskuntafilosofiansa, joka muovautui muun muassa Theodor W. Adornon, Herbert Marcusen ja myöhemmin Jürgen Habermasin tuotannossa, aloitti kriittiseksi teoriaksi ja Frankfurtin koulukunnaksi kutsutun ajattelusuunnan. Kriittinen teoria on erityisesti yhteiskuntatieteellinen tutkimus- ja ajatteluperinne, jonka keskeisenä tehtävänä on tutkia tietoa historialliseen tilanteeseen paikantavana asiana (Held, 1987, 22; Kiilakoski & Oravakangas 2010).

Max Horkheimer kritisoi aikakautensa yhteiskuntatieteen vastakkainasettelua, jossa teoreettinen ja empiirinen tutkimus nähtiin toisensa poissulkevinä ajattelumalleina. Horkheimer esitti laaja-alaisempaa, filosofiaa ja empiiristä tutkimusta yhdistävää, yhteiskuntatutkimusta korvaamaan vanhan asetelman. Tämä monitieteellisen materialismin ohjelmaksi nimetty näkökulma muodostui myöhemmin merkittäväksi osaksi Frankfurtin koulukunnan teoriaa. (Moisio & Huttunen 1999, 11–20)

Keskeiseksi kritiikin kohteeksi Horkheimer nosti positivistisen tieteen mutta myös uuden ajan tieteen kokonaisuudessaan. Näitä hän kutsui traditionaaliseksi teoriaksi. Pyrkimyksessään johdonmukaisuuteen ja objektiivisuuteen traditionaalinen teoria jätti Horkheimerin mukaan huomioimatta oman yhteiskunnallisen vaikutuksensa ja siihen liittyvät ehdot sekä tiedon yhteiskunnallisen tuottamisen perusteen. Traditionaalinen teoria otti yhteiskunnallisen tilanteen annettuna eikä pohtinut sen merkitystä tutkimukselle. Horkheimer ei vastustanut traditionaalista teoriaa täysin, mutta koki sen olevan ainoana tapana riittämätön. Traditionaalisen teorian puutteita paikkaavaksi tieteelliseksi lähtökohdaksi hän esitti nämä seikat tiedostavan kriittisen teorian. Kriittisessä teoriassa käytetään tosin hyväksi traditionaalisen teorian kehittyneimpiä välineitä, mutta se sisältää samalla arvolatauksen halutessaan kumota olemassa olevan yhteiskuntajärjestyksen välttämättömyyden harhan. Sen avulla tutkitaan asioita erityisesti muutoksen mahdollisuuden lähtökohdasta. Asiat ovat, mutta yksi tietty olemisen tapa ei ole välttämätön vaan historiallisessa tilanteessa muodostunut. (Horkheimer 1991, 5–57).

Jürgen Habermas kuuluu nykyajan tunnetuimpiin kriittisiin teoreetikoihin. Habermasin tuotannosta on peräisin jako kolmeen tiedonintressiin (Habermas 1968). Ensimmäinen tiedonintressi on empiiris-analyttisessä tutkimuksessa käytetty tekninen tiedonintressi. Se näkee tiedon määrällisenä ja mitattavissa olevana. Historiallis-hermeneuttiseen lähestymistapaan liittyy käytännöllinen eli praktinen tiedonintressi, joka toteutuu erityisesti kuvailemalla ja analysoimalla historiallisia tilanteita. Kolmas ja viimeinen tiedonintressi on emansipatorinen, väärästä tiedosta vapauttava. Emansipatorinen tiedonintressi tuo esiin yhteiskunnalliset sekä kulttuuriset valtasuhteet ja tähtää näennäisistä pakoista vapautumiseen. (McLaren 1998, 174–175; Oravakangas 2005, 154–156.)

Tutkimusotteemme seuraa Habermasin kolmatta tiedonintressiä. Tarkasteltavana on koulun opettaman määrällisen ja laadullisen opetusaineksen sijaan niiden yhteiskunnalliset edellytykset ja vaatimukset. Koulukulttuurin tutkiminen kriittisen pedagogiikan lähtökohdista vaatii sen tarkastelua suhteutettuna yhteiskunnallisiin normeihin, pakkoihin ja näennäisiin itsestäänselvyksiin (Kiilakoski & Oravakangas 2010). Koulutoiminnan tutkiminen irrallisena sitä ympäröivän todellisuuden vaatimuksista on näkökulmana rajallinen. Voimme kerätä ja tulkita aineistoa siitä miten

koulu toimii, mutta ennen kuin pohdimme kysymystä 'miksi' tutkimustuloksia on vaikea koulua kehittävään suuntaan hyödyntää.

2.1.2 Kriittinen teoria ja koulututkimus

Perinteisessä kriittisen teorian kasvatuksellisessa ajattelussa korostuu yhtäläillä kasvatuksen yhteiskunnallinen vaikutus sekä yhteiskunnan merkitys kasvatustoiminnan luonteen määräytymisessä. Kriittisten teoreetikkojen mukaan ei voida tukeutua kasvatustutkimukseen jossa kasvatuksellisen toiminta käsitetään yhteiskunnasta riippumattomana. Kasvatuksellinen päämäärä on kriittisessä teoriassa emansipaatio eli vääristä uskomuksista vapautuminen sekä sitä seuraava yhteiskunnallinen muutos. Yksilön autonomia ja vastuu nousevat tällöin keskeiseksi muutoksen tuottajaksi. (Anttonen 1998, 181–182.) Kasvatuksen lähtökohtana pidettyä sosialisointia ei näin ollen voida nähdä itsestäänselvytenä, vaan sitä mihin kasvatetaan, on tutkittava kriittisesti. Kriittinen kasvattaja kasvattaa muutoksen mahdollisuuteen, ei olevan todentamiseen.

Aini Oravakangas (2005) kuvaa väitöstutkimuksessaan Habermasin tiedonintressejä kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Teknistä tiedonintressiä edustaa koulututkimuksessa mitattavissa olevat tulokset koulujärjestelmän toiminnasta: testit, arvosanat tai taloudellisen resurssin käyttö. Praktinen tiedonintressi pyrkii ymmärtämään laadullisempaa aineistoa: oppimisprosessien kuvauksia tai viihtyvyytutkimuksia. Emansipatorinen tutkimus pohtii koulun ja yhteiskunnan suhdetta: mihin koulutetaan, minkälaista ajattelua oppilailta oletetaan ja mikä on koulun yhteiskunnallinen merkitys. (Oravakangas 2005, 156–158.) Kriittisiä koulututkijoita kiinnostaa muun muassa se miten valtakulttuuri tuotetaan ja todennetaan sosialisointia kautta kouluissa (McLaren 1998, 189–190).

Frankfurtin koulukunnan kriittisen teorian kasvatustutkimus ja sitä seuraava ajatteluperinne on vahvasti sidoksissa yhteiskunnalliseen ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen eikä niinkään pohdi pedagogisia kysymyksiä. Seuraavassa luvussa esiteltävä freireläinen kasvatustutkimus tuo esiin ja lukijan arvioitavaksi tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavan pedagogisen ajattelumallin. Koulututkimuksessa hyödynnetty kriittinen pedagogiikka on kriittistä teoriaa laajempi kasvatustieteellinen käsite, joka sisältää Frankfurtin koulukunnan lisäksi muun muassa eteläamerikkalaista Paulo Freireä ja yhdysvaltalaisia John Deweyä seuranneet teoreettiset perinteet. (Kiilakoski ym. 2005, 9–11.) Tässä tutkimuksessa kriittinen pedagogiikka nähdään laaja-alaisena

viitekehyksenä, johon kuuluu sekä teoriaa, käytäntöä että tutkimusta. Kriittisen tutkimusotteemme lisäksi pohdimme kriittisen koulukäytännön mahdollisuuksia, nykykoulun tietokäsitystä ja oppimisenäkemyistä erityisesti suhteessa osallistavaan kasvatukseen eli inklusioon.

2.2 Paulo Freire ja sorrettujen pedagogiikka

2.2.1 Freiren elämänvaiheet ja filosofian syntyminen

Brasilialainen Paulo Reglus Freire (1921–1997) on maailmanlaajuisesti tunnetuimpia kriittisiä kasvatustieteilijöitä ja 1900-luvun merkittävimpiä uudistavan pedagogiikan edustajia (Hannula 2000, 1–2; Suoranta 2005, 37). Freiren filosofian keskeiset ajatukset kulminoituvat vapauttavan kasvatuksen ja yhteiskunnallisen muutoksen välisiin suhteisiin sekä hänen dialogiseen oppimiskäsitykseensä (Suoranta 2005, 40, 46). Freiren kasvatustieteelliset näkemykset, varsinkin siinä viitekehyksessä jonka hän niille luo teoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka*, antavat pohjan tutkimuksessa esiin tuomallemme kriittiselle kasvatustieteilijälle.

Freiren pedagoginen työ kytetään vahvasti hänen elämänvaiheisiinsa, ja toisaalta Freiren elämänvaiheet ovat luoneet hänestä sellaisen kasvatustieteilijän kuvan, joka meillä on (Weiler 1996). Tilanteet joissa elämme opettavat meitä ja samalla muokkaavat ajatuksiamme. Pedagogin, joka korostaa ajattelun suhteuttamisen tärkeyttä siihen tilanteeseen jossa elää (Freire 2005, 106) omaa henkilöhistoriaa ei pidä jättää avaamatta. Myös Freiren työhön kriittisesti suhtautuvat kirjoittajat korostavat kirjoitusajankohdan sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen kontekstin huomioon ottamista (ks. Roberts 1996). Tämän luvun tarkoituksena on antaa lukijalle käsitys kontekstista jossa tutkimuksen taustalla vaikuttava kasvatustieteilijä on syntynyt. Keskitymme tutkimuksemme kannalta oleellisimpiin vaiheisiin Freiren elämässä ja kehittämisessä siksi ajattelijaksi, joka hänestä tuli.

Paulo Freire syntyi keskiluokkaiseen perheeseen Recifen kaupungissa Koillis-Brasiliassa vuonna 1921. Freiren vanhemmat totuttivat poikansa tarinoiden kuuntelemiseen ja kirjojen lukuun pienestä pitäen. Freire koki vanhemmillaan olleen suuri vaikutus oman ajattelunsa kehittymisessä. ”Heiltä (vanhemmiltani) opin jo varhain dialogin arvon. En koskaan pelännyt kysyä kysymyksiä, enkä muista että minua olisi koskaan rankaistu jos olin eri mieltä heidän kanssaan.” (Freire 1996, 28.) Vuoden 1929 maailmanlaajuinen talouskriisi vaikutti myös Freiren perheeseen. Keskustelussaan

James Hortonin kanssa Paulo Freire kertoo perheen ongelmien olleen hänelle tilaisuus ajattelunsa monipuolistamiseen. Vasta nälän ja köyhyyden henkilökohtainen kokeminen mahdollisti ilmiöiden ymmärtämisen. (Horton & Freire 1990, 24; Hannula 2000, 12.) Ajan viettäminen köyhien lasten kanssa muokkasi nuoren Freiren ajatuksia tasa-arvosta ja pyrkimyksestä oikeuteen (McLaren 2000, 142).

Freiren kiinnostus kieltä kohtaan säilyi vahvana, ja hän ryhtyi opettajaksi ensimmäisen kerran jo lukiolaisena. Freire opetti portugalin kieltä. Lukion jälkeen Freire opiskeli lakia Recifen yliopistossa vuosina 1943 – 1947 (McLaren 2000, 141–147). Hän ei koskaan kuitenkaan toiminut koulutustaan vastaavissa töissä vaan suuntautui kasvatustieteeseen ja opetustoimintaan, jonka koki kutsumukseksi (Tomperi 2005, 14). Kirjoittamistyönsä lisäksi elämänsä aikana Freire opetti monissa yliopistoissa, toimi kasvatuksellisissa järjestöissä, luennoi eri maissa ja oli osa kansainvälisiä koulutushankkeita (Tomperi 2005, 16–17).

Freire kirjoitti kasvatustieteellisen väitöskirjansa ”Tämän päivän koulutus Brasiliassa” vuonna 1959. Samana vuonna hän alkoi kehittää uutta kirjallisuus-ohjelmaa Recifen kaupungille. Vuonna 1962 Freiren kehittämä ohjelma sai aikaan vaikuttavaa tulosta Angion kaupungissa Brasiliassa. 300 maaseudun työläistä oppivat lukemaan vain 45 päivän aikana. Lukemisen opettelu aloitettiin työläisille merkityksellisistä jokapäiväisistä sanoista, joiden kirjoitusasua alettiin opetella foneettiseen arvoon ja tavumäärään perustuen. Näitä sanoja työstettiin laajemmassa kehyksessä pohtien eksistentiaalisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä. Sanoista luotiin teemakokonaisuuksia, joita luokiteltiin opiskelijoista ja opettajista koostuvissa kulttuuripiireissä. Lukeminen ja kirjoittaminen johdettiin tällä tavoin henkilökohtaisista kysymyksistä ja kokemuksista. Vastaavaa lukutaito-ohjelmaa suunniteltiin järjestettäväksi kahdelle miljoonalle lukutaidottomalle työläiselle, mutta vuoden 1964 vallankaappaus keskeytti suunnitelman. (McLaren 2000, 141–147)

Valtaan noussut sotilashallitus piti Freiren näkemyksiä kriittisestä ajattelusta uhkana ja hänet tuomittiin maanpetturuudesta. Lyhyen vankilatuomionsa jälkeen Freire lähti maanpakoon. Maanpakonsa aikana Freire kirjoitti tunnetuimmat teoksensa ”Educação como pratica da liberdade” (Kasvatus vapautteen) ja ”Pedagogia do Oprimido” (Sorrettujen pedagogiikka). Sorrettujen pedagogiikasta tuli yhtälailla kriittinen katsaus brasilialaiseen kasvatuskulttuuriin, mutta myös tunnettu pedagoginen opas yli kansallisuus- ja kulttuurirajojen. Se on puheenvuoro yhteistyön, dialogin ja

vapauttavan toiminnan teorian puolesta (Freire 2005, 204). Teos kertoo paljon oman aikansa ilmapiiristä, ongelmista ja poliittisesta ajattelusta, meidän aikaamme kuvaa se, miten kirjaa nyt luetaan ja mihin sitä käytetään (Tomperi 2005, 9).

2.2.2 Tallettava kasvatusta ja problematisoiva kasvatusta

Kirjoittaessaan Sorrettujen pedagogiikkaa Freiren elinympäristö ja sen kasvatustilanne poikkesivat suuresti oman aikamme tilanteesta. Freiren sorretut olivat Brasilian köyhiä ja lukutaidottomia maatyöläisiä. Pedagoginen muutos, jota Freire tahtoi työllään edistää, oli ensisijaisesti pyrkimystä tasa-arvoisempaan yhteiskuntajärjestelmään. Aikuisten lukutaidottomuus oli Freiren mielestä suuri epäkohta koska se esti heitä osallistumasta yhteiskunnalliseen päätöksentekoon tai edes saamaan tietoa siitä. (Roberts 1996.) Lukutaito oli Brasiliassa politisoitunut teema erityisesti siksi että se oli äänioikeuden ehtona (Tomperi 2005, 22). Freireä lukiessa täytyy tiedostaa kasvatustilanteen sosiaalinen syntytilanne ja arvioida näkemyksiä kriittisesti suhteutettuna omaan aikaamme ja elinpaikkaamme. Tässä luvussa tutustumme Freiren ajatteluun erityispedagogisessa valossa. Emme keskity niihin eroihin ja yhtäläisyyksiin joita kahden erilaisen historiallisen tilanteen välillä on, vaan tuomme esiin mahdollisuuksia joita Freiren ajattelun soveltaminen antaa inklusiiviselle kasvatustilanteelle tämän hetken koulutodellisuuden viitekehyksessä.

Freiren eittämättä tunnetuin teos on Sorrettujen pedagogiikka (1970), joka suomennettiin vuonna 2005, lähes neljäkymmentä vuotta sen kirjoittamisen jälkeen. Kirja koostuu neljästä osasta, joista ensimmäinen luo pohjan sortajien ja sorrettujen yhteiskunnalliseen asemaan, toinen kertoo kasvatuksen ongelmakohdista ja muutoksen mahdollisuudesta, kolmas erittelee dialogisuutta kasvatuksen välineenä ja neljäs laajentaa käsitettä kuvaamalla kaksi vastakkaisista kulttuurisen toiminnan teoriaa: antialogisen ja dialogisen.

Sorrettujen pedagogiikka lähtee liikkeelle yhteiskuntatilanteesta jossa valtaa pitävät sortajat ja yhteiskunnallisesti heikko-osaiset sorretut asetetaan vastakkain. Tämä sortava tilanne estää inhimillistymisen, jonka Freire näkee ihmisen luonnollisena päämääränä mutta puuttuessaan myös yhteiskunnan huolena. ”Jokainen tilanne, jossa ihminen käyttää objektiivisesti toista hyväkseen tai estää tätä tavoittelemasta asemaa itsenäisenä ja vastuullisena persoonana, on sortotilanne. Jo tilanne itsessään on väkivaltainen, vaikka sitä kuorruttaisi valheellinen jalomielisyys, koska se estää ihmisen ontologista ja historiallista päämäärää tulla entistä inhimillisemmäksi (Freire 2005,

57).” Sorrettujen on pyrittävä pois sorrosta ja vapauteen oman tilanteensa tiedostamisen kautta. Sorretut ovat itse aktiivisessa roolissa tässä vapautumisprosessissa, sitä ei voi toteuttaa heitä varten. Freiren mukaan vapauttava sorrettujen pedagogiikka muodostuu kahdesta toisiaan seuraavasta vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa sorretut tiedostavat sorretun asemansa ja alkavat muuttaa sitä. Sortotodellisuuden muututtua seuraa toinen vaihe, jossa sorrettujen pedagogiikka ei kuulu enää vain sorretuille vaan muodostuu kaikkien ihmisten pedagogiikaksi. Tämä uusi järjestys purkaa ne myytit ja uskomukset jotka sortava valta on luonut. (Freire 2005, 43–44, 49, 56–57)

Sorrettujen pedagogiikassa esitellään kaksi vastakkaista kasvatuskulttuuria. Niistä ensimmäisessä opettaja-oppilas suhde on narratiivinen. Aktiivinen opettaja kertoo passiivisille oppilaille mitä on tiedettävä ja oppilaat opettelevat asian juuri kuten opettaja sen on heille kertonut. Oppilaiden tietämättömyys on itsestäänselvyys joka oikeuttaa opettajan olemassaolon. Tätä kasvatuskäsitystä Freire kutsuu tallettavaksi (banking). Kommunikoinnin sijasta opettaja ’tekee talletuksia’ jotka oppilaat ottavat vastaan ja opettelevat ulkoa kykynsä mukaan. Oppimistulokset ovat sitä parempia mitä enemmän ne vastaavat opettajan käsitystä. (Freire 2005, 75–79.) Problematisoivassa kasvatuksessa ihmisen suhde maailmaan on ongelmallinen. Oppijan ei pidä havainnoida opittavaa asiaa sen ulkopuolelta ja sopeutua annettuun tietoon ja maailmankuvaan. Oppija tiedostaa suhteensa maailmaan joka ei ole paikallaan pysyvä vaan muuttuva todellisuus. Problematisoiva kasvatusta ymmärtää todellisuuden paikallaan pysymättömyyden ja suhteuttaa tietokäsityksensä siihen. Yksisuuntainen tiedon välittäminen on hylättävä ja pyrittävä kommunikaatioon jossa opettajan ja oppilaan tiedonkäsittelijöinä murretaan. (Freire 2005) Dialogisuus on problematisoivan kasvatuksen oppimiskäsitys ja väline, jolla eri käsityksiä todellisuudesta paljastetaan (Hannula 2000, 133).

Sorrettujen pedagogiikassa kuvattu dialogisuuden käsite saatetaan nähdä opettajan ja oppilaan roolien täydellisenä purkamisena tai toisena ääripäänä pelkkänä oppilaiden keskusteluttamisena (Roberts 1996). Freiren dialogi ei voi olla mitä tahansa ajatusten vaihtoa, vaan sillä pitää olla yhteinen päämäärä, molemminpuolinen oppiminen. Dialogia ei myöskään ole omien ajatusten kuuluttaminen ja toisten pitäminen tietämättömänä myöntämättä oman tiedon vajaavaisuutta. (Freire 2005, 97–99.) Opettajilla on Freiren mukaan vastuu struktuurin ja suunnan määrittämisestä, mutta vaikka opettaja tuntisi käsiteltävän materiaalin ennestään, dialogissa oppilaitensa

kanssa hän oppii asian ikään kuin uudelleen. Opettajien pitää aina olla avoimia oppilaiden kyseenalaistuksille ja rohkaista oppilaita omaan ajatteluun ja näkemysten esiin tuontiin. (Freire & Shor 1987, 8, 97–101; Roberts 1996.) Tällaisen kriittisen ajattelun kehittäminen tuodaan esiin jo nyt valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa perusopetuksen tehtävänä (POPS 2004, 11).

2.2.3 Kasvatuksen päämääränä vapaus

Aino Hannula on tutkinut Freiren teoriaa tiedostamisesta ja sitä seuraavasta muutoksesta väitöstutkimuksessaan (2000). Freire määrittelee tiedostamisen ja muutoksen käsitteet erityisesti aikuiskasvatuksen näkökulmasta. Kun ihminen (‘sorrettu’) tiedostaa tilanteensa, hän haluaa vaikuttaa itseään ympäröiviin asioihin ja näin tiedostamista seuraava muutos vaikuttaa yhteiskuntaan ei ainoastaan ihmiseen itseensä (Freire 2005, 56; Hannula 2000, 91–92). Vaikka Freiren ajatukset tiedon luonteesta ja oppimisesta ovat rakentuneet aikuisten opettamisessa, ovat ne kiinnostavia koko kasvatustieteen kentällä.

Hannula (2000) jakaa Freiren käsityksen tiedon lähteistä kolmeen osa-alueeseen: subjektin (oppija) toimintaan, kommunikaatioon sekä kontekstuaalisuuden ja historiallisuuden ymmärtämiseen (Hannula 2000, 92–95). Freirelle tietäminen ei ole valmiin omaksumista vaan uuden luomista. Tietäminen syntyy ihmisen ja maailman välisessä vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutuksen reflektointina (Freire 2005, 76; Hannula 2000, 92.). Tietämistä ei ole se, että osaa toistaa opettajan määrittelemät oppisisällöt. Tietäminen vaatii uteliaisuutta maailmaa kohtaan. Se edellyttää oivaltamista ja uudelleen oivaltamista sekä reflektiota. (Freire, 2005, 76.) Vain henkilökohtainen kiinnostus oppimista kohtaan voi synnyttää tietoa ja muokata sitä. Oppijalla on siis oltava yhteys opittavaan asiaan ja tutkiva asenne sitä kohtaan (Hannula 2000, 93).

Freireä ei kuitenkaan tule yhdistää konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja ajatella hänen puhuneen lähinnä pätevämmistä opetusmenetelmistä. Freire näki oppimisen päämääränä oppijan aktivoitumisen ja muutokseen pyrkimisen ei tiedon ymmärtämisen omakohtaisesti tietoa konstruoimalla. (Tomperi 2001.) Ajattelu on Freiren mukaan luonteeltaan sosiaalista. Tietäminen ei voi rajoittua vain tietäjän ja tiedettävän väliseksi suhteeksi. Ajattelulla on kaksi tarkoitusta: tiedollinen ja kommunikatiivinen. Ajattelu suunnataan opittavaan asiaan keskustelussa, jossa yhteiseksi muodostuvaa ajatusta on vaikea enää paloittaa yksilöiden ajatuksiksi.

Tietäminen ei synny siitä että toinen välittää tiedon toiselle, vaan molemmat kehittävät ajatustaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Hannula 2000, 93–94.)

Ajattelutapahtumaan ja tietämiseen liittyy aina myös se konteksti jossa ihminen elää. Ihmisen ajattelu sisältää omiin olosuhteisiinsa ja historiaan liittyviä merkityksiä sekä käsityksiä ja uskomuksia omasta henkilöhistoriasta (Hannula 2000, 94). Freiren maailmankuva on objektiivinen, kulttuurinen ja historiallinen, mutta jatkuvasti muuttuva (Hannula 2000, 86). Freirelle maailman objektiivisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä että ihminen olisi siitä eristetty sivusta katsoja. Jos ajatellaan että ihminen voi tutkia maailmaa objektiivisesti sivusta katsoen, ihmiskäsitykseksi ei muodostu tietoinen ajattelija vaan passiivinen seuraaja, joka voi tallettaa ulkoisen maailman todellisuuksia itseensä. On tehtävä ero tietoisuuden tavoitettavissa olevan ja tietoisuudessa olevan välille. (Freire 2005, 80) Voimme ymmärtää ympärillämme olevia asioita, mutta ne eivät siirry tietoisuuteemme sellaisinaan. Tämä tutkimus on sitä lukiessasi tietoisuutesi tavoitettavissa, muttei sijaitse sen sisällä. Olet tietoinen kädessäsi olevasta kirjasta, mutta se ei ole sisälläsi.

Tallettavasta kasvatuksesta seuraa, että opettajien työ on säännellä sitä, mikä osa maailmasta pääsee oppilaan sisään ja miten. Oppija on passiivinen vastaanottaja ja kasvatustoiminta tekee hänestä entistä passiivisemmän samaistamalla hänet tietokäsitykseensä (Freire 2005, 81). Freiren mukaan tietoa ei voida pitää opettajan omaisuutena, jota hän pala kerrallaan tarjoaa oppilailleen. Havainnoitavat kohteet ovat opettajan ja oppilaiden yhteisen kriittisen pohdinnan herättäjiä. (Freire 2005, 86.) Käsitys maailmasta ei tule olla fatalistinen vaan ympäristön normeihin ja omaan toimintaan kriittisesti suhtautuva. Paikkaansa tyytyminen vaihtuu kriittiseen tietokäsitykseen ja pyrkimykseksi muutokseen, josta ihminen kokee itse olevansa vastuussa. (Freire 2005, 92.)

Freiren kasvatuskäsitystä kutsutaan usein vapauttavaksi kasvatukseksi osittain sen historiallisten juurten takia (ks. Suoranta 2005, 37), mutta myös sen yhteiskunnallista tiedostamista (sorrosta vapautuminen) ja kriittistä ajattelua korostavan arvopohjan vaikutuksesta (Hannula 2000, 1–2). Vapaus merkitsee Freirelle ensisijaisesti vapautta vastuun ottamiseen, itsenäisyyteen ja ihmisyyden saavuttamiseen. Vapautta ei siis voi nähdä tilana, jossa ihmisellä olisi mahdollisuus toteuttaa halujaan rajattomasti. (Freire 2005, 48; Hannula 2000, 87.) Vapaus saattaa esittäytyä sorretuille myyhinomaisena ihanteena ja, sisäistettyään vallankäyttäjien kulttuuriin ja oman

asemansa siinä, jopa pelottavana. Se on kuitenkin välttämätön ehto pyrkimykselle tulla enemmän ihmiseksi. (Freire 2005, 48.)

Kriittisen kasvatusperinteen emansipatorisissa suuntauksissa (termi Hannula 2000, 161) Freiren teoriaa on yhdistelty Jürgen Habermasin ajatteluun (ks. esim. Carr & Kemmis 1986; Morrow & Torres, 2002). Habermasin kriittisen sosiaalitieteen tehtävä on tuoda esiin ne kollektiiviset, usein piiloiset, ajatusjärjestelmät jotka vääristävät ihmiskuvaa ja estävät itsemääräämisoikeutta. Kriittinen sosiaalitiede antaa myös ehdotelmia siitä millaisten toimien kautta olosuhteiden vääristymät on mahdollista muuttaa. (Carr & Kemmis 1986, 136.) Freireä ja Habermasia yhdistää pyrkimys muuttaa yhteiskuntakulttuuri kriittistä ajattelua ja yksilön vastuullista osallistumista arvostavaksi järjestelmäksi.

Toinen Habermasia ja Freireä yhdistävä teema on toiminnan kommunikatiivisuus. Freiren dialogisuuden käsitettä voi verrata Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaan ja ideaalin puhetilanteen käsitteeseen (Hannula 2000, 161). Ideaali puhetilanne on keskusteleva, ideoiden ja ajatusten vapaata vaihtoa suosiva sekä vallankäytöstä ja kontrolloinnista irrallinen. Kommunikatiivinen toiminta vapauttaa ihmiset sortavista vääristymistä kohti omakohtaista ajattelua arvostavaa kulttuuria. (Carr & Kemmis 1986, 142.)

2.3 Kriittinen pedagogiikka ja inklusion mahdollisuus

Kriittinen pedagogiikka ei sisällä konkreettisia menetelmiä, joita noudattamalla saa aikaan oikeanlaisimman oppimistuloksen. Sitä voitaneenkin pitää ensisijaisesti juuri sellaisten uskomusten hylkäämisenä, jotka näkevät tietynlaisen oppimisen oikeimmaksi. Kiilakosken, Tomperin ja Vuorikosken mukaan kriittisen kasvatusajattelun tehtävänä on saada kasvatusalan ammattilaiset kyseenalaistamaan koulukulttuuri sellaisena kuin sen nyt oletetaan kuuluvan olla. Luotaessa määritteet koululaitoksen oikeanlaiselle oppimiselle, oikealle tiedolle ja normaalille etenemiselle tukahdutetaan erilaisuutta ja sen antamia oppimismahdollisuuksia. Kasvatuksen rakenteita ei pidä ajatella itsestäänselvyyksinä vaan koulujärjestelmän luonnollisuus tulee aika-ajoin asettaa kyseenalaiseksi. (Kiilakoski ym. 2005, 15.)

Jos opetuksessa korostetaan käytäntöä jossa vain yksi vastaus on oikein kerrallaan, mielipiteille ja erilaisille näkökulmille ei anneta tilaa. Tällainen koulukulttuuri luo sen tapoihin sopimattomalle oppilaalle mielikuvan siitä, ettei hän

pysty oppimaan tai osaa oppia. Kriittinen pedagogiikka irrottaa oppilaat tuosta luulosta (Freire & Shor 1987, 27). Kriittinen pedagogi voi välittää näkemyksensä tiedosta oppilaille, mutta hänen pitää myös kunnioittaa oppilaiden vapautta ajatella ja muodostaa mielipiteitä. Opettaja ei pakota omia ideoitaan oppilaille. (Freire & Shor 1987, 33.) Kriittinen kouluoppiminen perustuu monipuolisen ajattelun arvostamiseen, kykyyn nähdä useita ratkaisuja ennemmin kuin yksi vastaus. Tässä mielessä kriittinen käsitys eroaa perustavanlaatuisesti tämänhetkisestä kouluoppimisesta jossa opettajien tulee noudattaa valtakunnallisesti määriteltyä opetussuunnitelmaa ja opetus seuraa yleensä oppikirjojen mallia.

Kriittistä pedagogiikkaa on erityispedagogisessa tutkimuksessa käsitelty vähän. Ulkomaalaisessa tutkimuksessa kriittistä pedagogiikkaa on hyödynnetty monikulttuurista opetusta käsittelevässä tutkimuksessa (esim. Cammarota 2011; Milner 2010). Kriittistä pedagogiikkaa ja inklusiivista ajattelua yhdistävää tutkimusta on vasta muutamia. Inklusiotutkija Jacqueline Thousand (1999) on pohtinut Freireläisen pedagogiikan mahdollisuuksia vastata muuttuvan koulumaailman tarpeisiin. Verratessaan inklusion ideologiaa freireläiseen ajatteluun Thousand löysi yhtymäkohtia muun muassa erilaisten näkökulmien opetuksellisen hyödyn ja kaikkien hyvän oppimisen arvoista. Kriittisellä pedagogiikalla pyritään yhteisön vaiennettujen jäsenten äänen esiintuomiseen avoimen dialogin kautta. Thousand ehdottaa tämän lähestymistavan monipuolisempaa käyttöä myös erityisopetuksen kentällä, jossa tutkimusten mukaan suuri osa oppilaista tuntee itsensä yhteisöstä poissuljetuksi. (Thousand 1999.)

Tässä tutkimuksessa haluamme tuoda kriittisen pedagogiikan ja kriittisen tietokäsityksen yhdessä inklusioideologian vahvemmin osaksi kasvatustieteellistä keskustelua sekä käsitellä ajattelutapojen yhteneviä piirteitä ja yhdistämisen etuja koulututkimukselle ja koulukäytännölle. Tarkoituksenamme on pohtia sekä koulun että yhteiskunnan inklusiivisen muutoksen mahdollisuuksia, joita uskomme kriittisen pedagogiikan hyödyttävän. Inklusiivisen kasvatustieteellisen ja kriittisen pedagogiikan yhdistäviin tekijöihin palaamme luvussa 3.3.

3 INKLUSIIVINEN KASVATUSAJATTELU

Inklusiolla tarkoitetaan kaikille yhteistä koulua. Sellaista koulujärjestelmää, jossa jokainen lapsi opiskelee omassa lähikoulussaan tasavertaisena oppijana. Inklusiivisessa järjestelmässä suositaan opetusratkaisuja, joilla voidaan yhteisen opetuksen piirissä vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 9). Inklusiota pidetään usein yhtenä erityisopetuksen järjestämisen suuntauksena (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 343–344). Inklusio voidaan kuitenkin nähdä myös koko koulujärjestelmää muokkaavana uudistumisena ja kulttuurina johon kuuluu jokainen lapsi ja nuori. Inklusio -sanan alkuperä löytyy latinan tai italian kielen sanasta *includere*, joka suoraan käännettynä tarkoittaa laskea mukaan, liittää mukaan tai sisältää. Tässä tutkimuksessa inklusiivinen kasvatus määritellään koulukäytäntöjä laajemmin koulujärjestelmää ja yhteiskuntaa kehittävänä ajattelumallina.

3.1 Inklusion ideologia

3.1.1 Inklusion historia ja käsitteet

Suomalaista koulujärjestelmää voidaan kutsua *segregoivaksi* järjestelmäksi, koska se jakautuu kahteen epätasapainoiseen ryhmään: yleisopetukseen ja erityisopetukseen (Naukkarinen 2000, 161). Erityisopetus on tarkoitettu turvaamaan oppiminen sellaisille lapsille, jotka eivät tukikeinojen avulla pärjää yleisopetuksessa (POPS 2004). Erityisopetusta voidaan antaa sekä yleisopetuksen yhteydessä että erillisissä ryhmissä tai kouluissa. Useimmiten erityisopetus toteutetaan osa-aikaisena, tällöin lapsi on osan ajasta yleisopetuksen ryhmässä ja osan ajasta erityisopetuksen ryhmässä. Pyrkimys integraatioon eli erityislasten opettamiseen yleisopetuksen ryhmissä on olemassa, mutta osa erityisoppilaista opiskelee vielä kokonaan erillisissä ryhmissä tai erityiskouluissa. Integraation voidaankin nähdä tapahtuneen jo silloin, kun erityisoppilaat on siirretty fyysisesti lähemmäs yleisopetuksen tiloja. (Kuorelahti & Vehkakoski. 2009, 9; Kuorelahti, Savolainen & Puro 2005, 46.) Inklusiivisessa järjestelmässä ei ole tämän tyylistä jakoa tavallisiin ja erityisiin oppilaisiin tai yleis- ja erityisopetukseen. Inklusiossa kysymys on siitä, miten kaikkien oppilaiden oppimista voidaan parantaa ja miten kaikki oppilaat saadaan osalliseksi koulua (Väyrynen 2001,15–17).

Inklusiota ja integraatiota käytetään usein synonyymeinä (esim. Saloviita 2010, Hautamäki ym. 2001, 186) ja toisinaan se on perusteltavissa. Sosiaalinen ja

yhteiskunnallinen integraatio muistuttavat päämääriltään tämän hetken käsitystä inklusiosta ja käytännön työssä näiden väliltä ei suuria eroja löydykään. Ero on kuitenkin merkittävä, kun näitä ajattelumalleja lähestytään inklusion edistämisen ja koulun kehittämisen kautta (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 344). Integraatiossa oppilaan täytyy ansaita paikkansa yleisopetuksessa, hänet siirretään sinne kun hän on valmis oppimaan tietyllä tavalla tietyssä ajassa. Integraatioon liittyy edelleen jako erityiseen ja yleiseen. Inklusiivisessa ideologiassa koulu on yhtenäinen kokonaisuus jossa jakoja ei ole. Jokainen kuuluu samaan kouluun, eikä sinne tarvitse ansaita paikkaa. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 11, 51.)

Inklusion käsite otettiin käyttöön ensimmäisen kerran vuonna 1994. Käsite esitettiin Unescon Salamancan julistuksessa. Käsitteellä korvattiin aikaisempia YK:n julistuksissa (mm. Standard Rules 1993) käytettyjä ilmauksia kuten ”täysi integraatio”. Osallistavan kasvatuksen historian voi nähdä alkavan paljon kauempaa menneisyydestä, mutta Salamancan julistus ja inklusio -termin käyttöönotto aloittivat uuden aikakauden avoimen koulun ja yhteiskunnan rakentamisessa. (Esim. Dyson 1999; Saloviita 2010.)

Vuonna 1993 YK:n yleiskokouksessa hyväksyttiin Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet, jotka tunnetaan nimellä Standard Rules (UN Enable – Standard Rules). Näissä yleisohjeissa esitettiin vammaisten lasten oikeus opetukseen yhdessä muiden lasten kanssa. Ohjeessa korostettiin tukitoimien siirtämistä tavalliseen luokkaan, sen sijaan että lapsen tarvitsisi siirtyä tuen luo erityiseen luokkaan. Myös opetussuunnitelman joustavuutta haluttiin lisätä. Ohjeeseen jätettiin kuitenkin erityisopetukseen siirtämisen vaihtoehto, niissä tapauksissa joissa lähikoulu ei pysty tarjoamaan tarvittavaa tukea. (Rule 6. Education.)

Mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat ohjeet olivat merkittävä kannanotto tasa-arvoisen koulutuksen näkökulmasta, vaikka ohjeisiin jätettiin erityisopetusvaihtoehto. Yleiskokousta seuraavana vuonna useat maat hyväksyivät erityisopetusta koskevan Salamancan julistuksen (UNESCO 1994). Salamancan julistuksessa otettiin käyttöön inklusion käsite, jolla haluttiin korostaa vammaispoliittisten ohjelmien periaatetta yhteiskunnan avoimuudesta (Saloviita 2010). Salamancan julistuksessa vaaditaan kaikkien lasten opettamista yhdessä, siinä huomataan lasten yksilöllisyys ja pidetään lapsikeskeistä pedagogiikkaa tärkeänä osana inklusion onnistumista. Julistuksessa huomioidaan yhteisen koulun tehokkuuden näkökulma. Inklusiivinen koulu nähdään yhteiskunnan avoimuuden ja toimivuuden

kannalta tehokkaana, koska koulussa opitaan tulemaan toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa. Yhteinen koulu nähdään myös taloudellisesti tehokkaampana kuin segregoiva koulujärjestelmä. (UNESCO 1994.)

Koulujärjestelmän muuttaminen inklusiivisempaan suuntaan on alun perin lähtenyt liikkeelle 1970-luvulla Yhdysvalloista, jossa vanhemmat ja erilaiset vammaisliikkeet alkoivat vaatia jokaiselle lapselle oikeutta opetukseen ja koulutukseen (Biklen 2001, 56–57). Suomessa koulujärjestelmän kehittymisen voi jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisen vaiheen (access to education) pääkohta tapahtui 1920-luvulla, kun voimaan astui oppivelvollisuuslaki. Tässä laissa määrättiin jokaisen suoritettavaksi vähintään kuuden vuoden kansakoulun oppimäärän. Oppivelvollisuuslaki ei tosin koskenut kehitysvammaisia lapsia. Toisen vaiheen (access to quality education) liittyy siirtymään kuusivuotisesta oppivelvollisuudesta yhdeksänvuotiseen peruskoulujärjestelmään, koska samoihin aikoihin suunniteltiin myös ensimmäistä kertaa kansallinen opetussuunnitelma ohjaamaan opetustyötä. Kolmas vaihe (access to success in learning) koskee 1990-luvun muutoksia opetussuunnitelmassa ja erityisopetuksen järjestämiskysymyksissä. (Halinen & Järvinen 2008, 81–84.) Suomessa oppivelvollisuuskoulu on ollut aidosti avoin kaikille vasta 1997-vuodesta lähtien, jolloin myös syvästi kehitysvammaiset saivat oikeuden osallistua peruskouluun (Saloviita 2001, 140).

Inklusiota koskeva lainsäädäntö on teoriassa selvää, Suomi on muun muassa ratifoinut Lapsen oikeuksien sopimuksen vuonna 2002 ja Vammaisten oikeuksien sopimuksen vuonna 2006, nämä lait velvoittavat järjestämään vammaisen lapsen opetuksen inklusiivisesti ja tukien yhteiskuntaan sosiaalistumista. Useista kansallisista ja kansainvälisistä laista huolimatta, Suomessa käydään kuitenkin keskustelua edelleen siitä, lähdetäänkö inklusiivista koulua kehittämään vai ei (Naukkarinen 2001, 96). Tämän kaltaisen keskustelun voidaan ajatella olevan seurausta lakien kirjoitusasuista. Esimerkiksi perusopetuslaki antaa edelleen opettajille mahdollisuuden siirtää oppilaat erityisopetukseen. (Saloviita 2006, 2010.)

3.1.2 Inklusion diskurssit

Inklusiota perustellaan useista eri lähtökohdista. Dyson (1999) jakaa tavoitteet ja perusteet neljän inklusiokeskustelusta nousevaan diskurssiin. Nämä diskurssit ovat löydettävissä eri tutkimuksista monipuolisesti ja niiden kautta tarkastellaan inklusion tavoitteita ja perusteita. Ensimmäinen diskurssi liittyy inklusion oikeudellisiin ja

eettisiin perusteluihin, toinen poliittiseen keskusteluun, kolmas tehokkuuden näkökulmaan ja neljäs pragmaattisiin merkityksiin. (Dyson 1999, 39–42.) Diskurssit eivät ole ristiriidassa keskenään vaan täydentävät toisiaan ja ovat yksinään osa inklusiioon liittyvää keskustelua. Diskurssien sisäinen hegemonia on vahva, vaikka muutamia irtautumisyhteyksiä kontekstien sisältä löytyykin.

Oikeudellinen ja eettinen diskurssi korostaa jokaisen lapsen oikeutta koulutukseen sekä jokaisen mahdollisuutta osallistua opetukseen vertaistensa kanssa. (Dyson 1999, 39–40.) Useat inklusiota tarkastelevat tutkijat ovat ottaneet tämän diskurssin lähtökohdakseen varsinkin perustellessaan tutkimustaan. Esimerkiksi Kuorelahti ym. (2005) ovat huomanneet tasavertaisuuden tavoittelun johtaneen kysymyksiin vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten oikeuksista ja mahdollisuuksista integroitua kouluun ja yhteiskuntaan tasavertaisina yksilöinä (Kuorelahti ym. 2005, 43). Myös Saloviita (2010) pohtii koulutuksen tasa-arvoa. Saloviita toteaa inklusioajattelun korostavan ”yhteisöön kuulumista jokaisen suorana oikeutena” ja segregaatian olevan syrjintää, erityistarpeet eivät ole syy poistaa ihmistä muiden joukosta. Saloviita korostaa inklusion tarkoittavan kaikkien yhteistä koulua, jossa tukitoimet ja ilmapiiri on järjestetty asianmukaisesti. (Saloviita 2010, ks. myös Väyrynen 2001.) Huomattava on että muiden muassa Mäntylä (2009) korostaa erityisopetusta erityislapsen oikeutena.

Poliittisella diskurssilla viitataan valtaapitävien intresseihin ylläpitää segregoivaa koulujärjestelmää. Koska erillistä erityisopetusta suositaan laajalti, on oleellista miettiä, miksi järjestelmää halutaan pitää yllä ja kenen toimesta se tapahtuu. Poliittisen diskurssin sisällä tutkitaan myös sitä, kenen vastuulla on vallitsevan järjestelmän kyseenalaistaminen ja uudenlaisen järjestelmän luominen. (Dyson 1999.) Useat tutkijat ovat määrittäneet segregoivan koulujärjestelmän taustoja. Saloviita näkee järjestelmän taustalla ennen kaikkea luokanopettajien halun opettaa mahdollisimman homogeenisia ryhmiä ja saada itse valikoida oppilaansa. Toiseksi syyksi Saloviita mainitsee erityisopettajien tarpeen pitää elantonsa. (Saloviita 2010.) Koulutuksessa on pitkään vallinnut myös usko homogeenisten ryhmien paremmuudesta ja opetuksen järjestämisen perinteet vaikuttavat vahvasti edelleen (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 348; Emanuelsson 2001, 129–130). Tämä tutkimus on lähtökohdiltaan osa poliittista diskurssia, sillä se tuo koulujärjestelmän laajemman yhteiskunnallisen keskustelun

kohteeksi. Koulun kehittymisen kannalta on oleellista pohtia politiikkaa koulujärjestelmän taustoja määrittävää tutkimusta laajemmassa viitekehysessä.

Inklusion mahdollistaminen ja ylläpitämisen, sekä inklusiosta koitua hyöty ovat koulun kehittämistutkimukselle kiinnostavia kysymyksiä. Onnistuneeseen muutokseen tarvitaan ajatuksellisten struktuurien avaamista ja käsittelyä (Dyson 1999) ja sen jälkeen tekoja. Segregoivalla koululaitoksella on vahvat perinteet, siksi inklusion vaatimuksen tulisi näkyä selkeämmin ja käskemämin koulua koskevissa keskusteluissa ja lainsäädännössä. Vaikka kouluhallinto ja lainsäädäntö tukevat inklusion kehitystä, ei inklusio ole juurikaan edennyt (Moberg 2001, 82–95). Segregaation motiivien perusteleminen olisi haastavampaa, jos keskusteluissa tulisi tuoda motiiveihin liittyvät vaikuttimet ja arvot näkyviin (Emanuelsson 2001, 127). Erityisopetussiirtopäätöksiä perustellaan yhä usein opituilla fraaseilla pohtimatta aidosti oppilaan tai ryhmän etua. Yksi syy tälle lienee lainsäädäntö, johon on edelleen jätetty opettajille lupa oppilasvalikointiin (Saloviita 2006, 2010).

Tehokkuuden diskurssi käsittelee inklusiivista koulujärjestelmää yhteiskunnan ja yksilöiden hyödyn näkökulmasta. Dysonin (1999) mukaan inklusio hyödyttää yhteiskuntaa sekä sosiaalisen hyvinvoinnin kautta että taloudellisesti. Kaikille yhteinen koulu lisää tasa-arvoa ja taloudelliset kustannukset ovat pienempiä kuin kaksoisjärjestelmän ylläpitämisessä. Yhteiskunta rakentuu työtätekevästä ja yhteisöön kuuluvista yksilöistä ja koulun tehtävä on sosiaalistaa yksilöt tähän yhteiskuntaan. Tasa-arvoisen ja yhteisen koulutuksen turvaaminen kaikille nähdään mahdollistavan jokaisen osallistumisen yhteiskuntaan (Halinen & Järvinen 2008, 94). Tehokkuuden diskurssi kaipaa lisää keskustelua siitä, millaiseen yhteiskuntaan koulussa kasvatetaan ja kuinka paljon yhteiskunnan rakenteet vaikuttavat siihen, minkälainen koulu on.

Taloudellisesti inklusiivinen järjestelmä on tehokkaampi kuin kaksoisjärjestelmä, koska erityiskoulujen ja -luokkien ylläpitäminen on kalliimpaa kuin inklusiivisen järjestelmän (Dyson 1999). Erityiskoulujen lakkauttamisen seurauksena näihin kouluihin menevät resurssit saataisiin inklusiivisen järjestelmän ylläpitämiseen (Saloviita 2010). Sen lisäksi, että erityiskoulujen ylläpitäminen on kallista, se on useiden inklusiotutkijoiden mielestä myös turhaa (Dyson 1999; Moberg 1998; Saloviita 2001, 2006, 2010). Vallitsevan inklusioajattelun mukaan oikein järjestetyillä tukitoimilla erityisoppilaat näyttäisivät oppivan enemmän ja sosiaalistuvan yhteiskuntaan paremmin yleisopetuksen ryhmässä (Saloviita 2010). Empiirisiä

tutkimuksia aiheesta on melko vähän ja lähtökohtaisesti erityisoppilaiden selviytymistä yleisopetuksen ryhmissä koskevat tutkimukset liittyvät inklusiivisen koulun toteutumismahdollisuuksiin hyvin ohuesti. Inklusiivinen koulujärjestelmä ei sisällä sen enempää yleis- kuin erityisopetustakaan.

Neljänneksi lähtökohdaksi Dyson nostaa *pragmaattisen diskurssin*. Pragmaattisen diskurssin alle sisältyvät inklusion käytännön mahdollisuuksiin ja toteuttamistapoihin liittyvät keskustelut. Inklusion toimivuus vaatii vanhoista ajatustavoista ja koulun järjestämisen malleista luopumista. (Dyson 1999.) Toimivuuteen vaaditaan sitoutumista, joustavuutta ja tehokasta yhteistyötä opettajien välillä (esim. Naukkarinen ym. 2001, 112–115), sekä koulukulttuurin avaamista. Tässä tutkimuksessa ajatellaan pragmaattiseen diskurssiin liittyvien keskustelujen ja käytännön ratkaisuiden määrittämisen tulevan ajankohtaisiksi koulukulttuuria ylläpitävien tietokäsitysten tiedostamisen ja reflektoinnin myötä.

3.2 Inklusiotutkimuksen suuntaviivoja

3.2.1 Koulukulttuuri muutoksessa

Koulukulttuurin suunta on kohti mahdollisimman laajaa yhteistä opetusta ja lähtökohtaisesti kaikkia oppilaita pyritään opettamaan yleisopetuksessa. Tämä näkyy kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja säädöksissä. Yhdessä oppimisen arvosta nousee muun muassa vuonna 2007 julkaistu Erityisopetuksen strategia. Vuonna 2004 voimaan tulleet Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet nähdään kaikkien oppijoiden osallisuutta edistämään pyrkivänä (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 18). Pyrkimys yhdessä oppimisen koulukulttuuriin on vaikuttanut myös koulun organisaatio- ja toimintakulttuuria kehittävien tutkimusten (esim. Lakkala 2008, Seppälä-Pänkäläinen 2009 ja Puro 2011), ja hankkeiden (esim. LATU- Laatusuunnitelman kehittäminen –hanke, Erilaiset oppijat –hanke ja KELPO- kehittämistoiminta) painotuksiin.

Erityisopetuksen strategiassa (2007) inklusiivisuus nähdään periaatteena, joka edistää kaikkien oppilaiden onnistumista sekä hyvää oppimista ja kasvua. Inklusiivisuus edellyttää järjestelmän, sen toimintarakenteiden sekä pedagogisten toimintamallien kehittämistä niin että jokainen oppilas saa oppimiselleen riittävän tuen. Jos tilannearvio kuitenkin osoittaa että oppilaan tuen tarve on erityisen vaativa, opetus tulee järjestää oppilaan edun mukaisesti oman lähikoulun ulkopuolella. (Erityisopetuksen strategia 2007, 55.) Tällaisen inklusiokäsityksen sisälle mahtuu myös ajatus siitä, että erityistä

tukea tarvitseville oppilaille on taattava oikeus merkitykselliseen oppimiseen, jossa olennaista on esimerkiksi vammaisten lasten yksilöllisten ominaisuuksien huomioon ottaminen ja tuen järjestäminen sen mukaisesti ”olipa koulu sitten mikä tahansa” (Erityispedagogiikan strategia 2007, 19).

Suvi Lakkalan (2008) väitöskirja on toimintatutkimus, joka pohtii inklusiivisen kasvatuksen ja opetustoiminnan määritteitä. Lakkalan mukaan inklusiivinen opettajuus rakentuu sosiokonstruktivistisesta (sosiaalinen konstruktionismi) oppimiskäsityksestä, reflektioivasta työtoteutuksesta ja oppilaiden erilaisuuden huomioimisesta opetuksessa ja sen suunnittelussa (Lakkala 2008, 119- 148). Inklusioon pyrkivän opetuksen keskeiset elementit ovat Lakkalan mukaan joustava opetussuunnitelma sekä monenlaiset oppijat opetuksen perustana. Opetus rakentuu tälle perustalle erilaisten tehtävien, niiden toteuttamistapojen ja tuotosten, useanlaisten ohjaustapojen ja niiden systemaattisen käytön sekä opettajien opetuksellisen yhteistoiminnallisuuden kautta. Näistä tavoista seuraa oppilaan osallisuus oppimisyhteisössä, mikä on inklusion päämäärä. (Lakkala 2008, 216–218). Inklusiivinen ajattelu on lähtökohdiltaan yhteisöllistä ja yhdessä oppiminen nähdään arvokkaana. Inklusiivista ideologiaa tuodaan tällä hetkellä kouluihin kuitenkin juuri yksilöllisyyden näkökulmasta. Kaikki oppilaat nähdään erilaisina oppijoina, joilla kaikilla on erilaiset tarpeet, joihin koulun tulee vastata. Jos inklusion yhdessä oppiminen nähdään rinnakkain tekemisenä, muodostuu toimintamallista paradoksi alkuperäisen ideologian kanssa.

Inklusiivista koulua rakennettaessa merkityksellisenä pidetään sitä, että koulu ja yleisopetus vastaavat jokaisen oppilaan tarpeisiin (Naukkari 2000). Erilaisia opetusmenetelmiä ja toimintatapoja kehitetään, jotta kaikkien pärjääminen yhteisessä opetuksessa voidaan taata (Lakkala 2008). Näkemyksemme mukaan vaarana on että inklusion ideologia kutistetaan vain koululaitoksen toimintamallien ja opetusjärjestelyiden kehittämisen tasolle. Inklusio sisältää laajempaa sosiaalista ja yhteiskunnallista muutosta vaativan näkökannan, jota ei koululaitosta kehittäessä tulisi unohtaa. Kysymys ei ole vain yhdessä oppimisen oikeudenmukaisuudesta ja sen mahdollistamisesta, vaan myös osallistavan kasvatuksen yhteiskunnallisesta ja sosiaalisesta merkityksestä. Tämän vuoksi ei kysymyksiä oppimisesta, tiedosta ja siitä mihin haluamme kasvattaa tulisi jättää inklusiokeskustelun ulkopuolelle.

3.2.2 Suhtautumistutkimus

Eri ihmisryhmien suhtautuminen inklusioon ja integraatioon on inklusiotutkijoita kiinnostanut teema ja varsinkin kasvatusalan opinnäytetöissä toistunut aihe. Suhtautumista inklusioon perustellaan tutkimusaiheena varsinkin inklusion käytännön toteutumismahdollisuuksien kautta. Vaikka hallinnolliset päätökset vaatisivat inklusiivista kasvatusmallia, vaikuttaa opettajien asiaan liittyvät tiedot, taidot ja asenteet siihen miten päätökset siirtyvät koulukäytäntöihin (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 49–64). Suhtautuminen inklusioon ei ole juurikaan muuttunut viime vuosikymmenien aikana. Suhtautuminen on ollut ja on yhä edelleen melko kielteistä. Kaikkein negatiivisimmin suhtaudutaan vaikeavammaisten ja käytöshäiriöisten oppilaiden integrointiin. Kriittisyys johtuu muun muassa ammattitaidon riittämättömyyden tunteesta, opetuksen laadun heikentymisen pelosta ja opetussuunnitelman joustamattomuudesta. (Mm. Moberg 1984, 1997, 1998, 2001; Kuorelahti & Vehkakoski 2009.)

Opettajat näkevät usein yleisopetuksen joustamattomana. Opetuksen ajatellaan täytyvän edetä tietyillä ehdoilla enemmistön tarpeiden mukaan. Opetus koetaan tehokkaaksi kun saavutetaan asetetut tavoitteet määrättyjen ajanjaksojen sisällä. Yleisopetus hahmottuu tällöin tietyntyyppisten tavoitteiden ja opetusjärjestelyjen muuttumattomaksi kokonaisuudeksi. Inklusion toimivuus kyseenalaistetaan, koska ei uskota yleisopetuksen mahdollisuuteen kohdata erilaisia oppimisen tarpeita. Erityisoppilaan integroituminen nähdään mahdollisena silloin, kun oppilas pystyy oppimaan opetettavan aineksen yhtä nopeasti ja samoilla menetelmillä kuin muutkin oppilaat. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 51.)

Opettajat ovat huolissaan omasta pystyvyydestään kohdata ja opettaa erilaisia oppijoita (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 93–94). Opettajien pystyvyyksäilyksiin vaikuttaa tämän hetken koulujärjestelmä sekä yliopistollinen koulutus. Opettajat kokevat että erilaisten oppilaiden yksilöllisiin kasvatuksellisiin tarpeisiin on vaikea vastata yleisopetuksen ryhmissä (Moberg 2001 88–95). Opetussuunnitelman mukaan oppilaan voi siirtää erilliseen erityisopetukseen, jos opiskelu yleisopetuksen ryhmässä ei ole mahdollista tai kannattavaa (POPS 2004, 29). Luokanopettajakoulutus on saanut jonkin verran kritiikkiä siitä, ettei se valmista opettajia erilaisten oppilaiden kohtaamiseen kentällä. Haasteellisten oppilaiden kohtaamista ja opettamista opiskellaan erityisopettajien koulutuksessa. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 350.) Toisaalta

luokanopettajakoulutuksessa opetetaan eriyttämään opetusta ja tekemään siitä lapsikeskeistä. Myös yhteistoiminnallisuutta ja vertaisoppimista korostetaan.

Suhtautumistutkimuksesta ongelmallista tekee käsitteistön merkitysten vaihtelevuus. Jos tutkittavan ja tutkijan käsitys inkluusiosta eroaa, suhtautumistutkimuksen luotettavuus heikkenee, sillä tutkittava ei silloin suhtaudu asiaan, joka on tutkittavana. Eri tutkijoiden erilainen käsitteiden määrittely vaikeuttaa myös ilmiön ymmärtämistä (Puro 2011, 15–16). Käsitteen erilaisten tulkintojen tiedostaminen ja julkituominen tutkimustyössä olisikin luotettavan tutkimustiedon saamiseksi tärkeää. Yhtenä tämän tutkimuksen tavoitteena on valottaa arvo- ja uskomusmaailmaa suhtautumisen takana. Kriittisen tietokäsityksen mukaisesti uskomme, että vasta taustalla vaikuttavien arvojen ja käsitysten avaamisen kautta mahdollistuu todellinen muutos koulukulttuurissa ja koulukulttuurin tekijöiden asenteissa.

3.2.3 Uusi näkökulma inkluusiotutkimukseen

Arvot, normit ja perinteet vaikuttavat siihen miten käyttäydymme ja millaiseksi toimintamallimme muodostuvat. Käsitteemme tiedosta ja oppimisesta vaikuttavat suhtautumiseemme ja siihen miten maailmaa jäsenämme. Kriittinen tutkimusperinne haluaa tuoda tutkijan ajatusmallit sekä lukijalle avoimeksi ja arvioitavaksi että tutkimuksen kohteeksi. Kriittisen tutkimusperineen mukaan noiden ajatusmallien tiedostaminen on avain muutokselle ja kehittymiselle. (esim. Horkheimer 1991; Hannula 2000; Freire 2005.)

Myös koulun henkilökunta, oppilaat, vanhemmat sekä koulututkijat ovat kiinni niissä koulukäsityksissä jotka heihin ovat kenties oman koululaisuuden, opiskelun tai muiden kokemusten kautta siirtyneet. Jos noita käsityksiä ja niiden vaikutusta tutkimukseen ei pohdita, ne jäävät tutkimuksen luotettavuutta heikentäviksi taustaoletuksiksi (Horkheimer 1991). Tällä tutkimuksella toivomme uudenlaisen inkluusiotutkimuksen ja keskustelun kasvua koulututkimuksen kentällä. Haluamme tuoda koululaitoksessa esiintyvät ajatusrakenteet sekä oppimis- ja tietokäsitykset tutkimuksen kohteeksi.

Inkluusiota määritellään usein yksilöllisistä lähtökohdista. Ajatellaan, että inkluusiivisessa koulussa oppimäärä ei ole kaikille samanlainen vaan jokaisen oppiminen rakentuu omakohtaisten tavoitteiden kautta. Oppimiseen tarjotaan mahdollisimman monia keinoja kunkin oppijan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. (mm.

Erityisopetuksen strategia 2007.) Tällaisista väitteistä on helppo jäädä kiistelemään resurssikysymysten tasolle: Riittääkö aika? Riittääkö raha? Mistä tukitoimet? Vastaukset yleisopetuksen toimintatapojen muuttumisesta ja opettajien vääristä inklusioon liittyvistä käsityksistä eivät yksin riitä. Siksi haluamme viedä keskustelun koulukulttuurin taustalla vaikuttaviin arvoihin ja käsityksiin jotka kulttuuria rakentavat.

Osallistava kasvatusta on Suomessa laajentunut tarkoittamaan myös kriittisestä perinteestä nousevaa kasvatussuuntaa (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 25). Osallistava kasvatusta kannustaa pohtimaan ja parantamaan omia elinoloja sekä vaikuttamaan itseään ympäröivään maailmaan. Osallistava oppiminen nähdään yhteisen kulttuurin luomisena ja kaikkia kulttuurin jäseniä pidetään täysivaltaisina yhteisössä. (Suoranta 2005, 20). Tutkimuksemme seuraa tätä näkökulmaa osallistavaan kasvatukseen. Näemme inklusion mahdollisuutena käsitellä tietoa ja oppimista uudella tavalla sekä kaikkien ajattelua ja ajatteluntaitoja monipuolistavana kulttuurina. Tällaisesta osallistavan kasvatuksen näkökulmasta kouluinstituutiota on mielekäästä tutkia kriittisen tutkimusperinteen metodein. Ideologikritiikki, jonka tarkoituksena on herättää havaitsemaan yhteiskunnallisia pakkoja ja normeja joita myös kasvatuksessa esiintyy (Suoranta 2005, 21), on hyödyllinen apuväline pyrkimyksessä kohti osallistavaa kasvatustilaa ja inklusiota.

3.3 Kohti kriittistä inklusiota

Tässä luvussa tuomme yhteen kriittisen tietokäsityksen ja inklusion ideologian. Pyrimme osoittamaan tietokäsityksen merkityksen inklusion toteutumismahdollisuuksien taustalla. Vertaamme teoriataustan kriittisestä tietokäsityksestä nousevaa inklusiota tämän hetken tutkimuksessa vahvasti näkyvään konstruktionistiseen inklusioon, jota kutsutaan myös yhdistyneeksi järjestelmäksi (Naukarinen 2000). Esittelemme inklusion kriittisen tietokäsityksen kautta, koska uskomme kriittisen tietokäsityksen edesauttavan inklusion tavoitteisiin pääsemistä. Taulukko selkeyttää myös tietokäsitysten merkitystä sekä ideologisella tasolla että käytännön toiminnassa.

Inklusion tarkoitus ja tehtävät näyttävät hyvin erilaisina eri tietokäsityksistä katsottuna. Kasvatusta on keskeinen teema inklusiivisessa tutkimuksessa, mutta myös kasvatuksen tavoitteet nähdään eriävästi eri tietokäsityksellisissä tutkimuksissa.

Konstruktivistiset inklusiotutkimukset tutkivat kasvatusta vahvasti adaptiivisesta aspektista. Koulun tehtäväksi nähdään kasvattaa tulemaan toimeen oman ajan yhteiskunnassa. Kriittinen aspekti näkee sopeutumisen lisäksi yhteiskunnan kriittisen tarkkailun merkityksen ja pitääkin kasvatusta toisin olemisen ja muutoksen mahdollistajana. (Ks. Aaltola 1991.)

Inklusiotutkijat määrittävät usein käsityksensä osallistavasta kasvatuksesta ja sen järjestämisestä joko niiden tieto- ja oppimiskäsitysten pohjalle, joille tämänhetkinen kaksoisjärjestelmämme rakentuu tai ottamatta koulun tuottamaan tietokäsitykseen kantaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on rakennettu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti ja opetussuunnitelmaa luetaan sen kautta. Oppiminen ymmärretään opetussuunnitelmassa tavoitteelliseksi yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tapahtumaksi, jossa oppija omien aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee, tulkitsee ja rakentaa tietoa. Oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikille samanlaiset, mutta oppimistuloksiin vaikuttaa aiempien tietorakenteiden lisäksi oppilaan motivaatio sekä oppimis- ja työskentelytavat. (POPS 2004, 18.)

Aimo Naukkarinen (2000) käsittelee artikkelissaan ”Konstruktivistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa” todellisuuden sosiaalista konstruointia ja sen näyttäytymistä koulujärjestelmässä. Naukkarisen mukaan konstruktivistiset uskomukset ovat tarkoituksenmukaisia muuttamaan koulukulttuuri inklusiiviseksi. Pääpaino opetustoiminnan paradigmaattisessa muutoksessa nähdään sosiaalisesti konstruoidun todellisuutemme määrittelyssä ja uudelleenmäärittelyssä. Koska olemme itse muodostaneet määritelmät normaalille ja erityiselle, yleisopetukselle ja erityisopetukselle, voimme uudelleenmäärittelyn kautta purkaa määritelmät ja rakentaa ne toisin haluamallamme tavalla. (Naukkarinen 2000.) Koululaitosta uudistettaessa näkökulma voi kuitenkin muodostua haasteelliseksi, kun kehitystyön pääpaino laitetaan käsitteiden uudelleenmäärittelyyn tai poistamiseen sekä yleisopetuksen sopeuttamiseen palvelemaan kaikkien oppilaiden tarpeita. Kriittisen aspektin mukaisesti koulua kehittäessä tärkeimmiksi kysymyksiksi asettuvat käsityksemme tiedosta ja sen muodostumisesta, mielipiteemme arvostuksista joita koulu tukee ja kantamme siitä mikä on koulun kasvatustarkoitus.

Tarkoituksenamme ei ole osoittaa sosiaalinen konstruktivismi virheelliseksi tavaksi jäsentää todellisuutta. Lähtökohtamme tutkimukseen seuraavat useassa kohtaa sosiaalisen konstruktivismiin ajattelua. Pyrimme tuomaan esiin sosiaalisen

konstruktivismiin tietoteoreettisen riittämättömyyden koulukulttuuriin muutoksen mahdollistajana sekä selkeyttämään konstruktionistisen oppimiskäsityksen rajoittavuutta opetustoiminnan järjestämisen pohjana. Stainback, Stainback ja Bunch (1989) ovat muotoilleet kaksoisjärjestelmää ja yhdistynyttä järjestelmää vertailevan taulukon, jota Naukkarinen (2000) käyttää artikkelinsa pohjana. Taulukko määrittelee koulukulttuuria erilaisten arvioitavien asioiden kautta verraten kahta esitettyä järjestelmää toisiinsa. Muotoilemme taulukon yhdistynyttä järjestelmää käsittelevän osion taustalla vaikuttavat tietokäsitykset huomioon ottavaksi ja vertaamme sitä kriittisestä kasvatustieteestä nousevaan inklusioajatteluun.

Taulukossa erittelemme yhdistyneeseen koulukulttuuriin vaikuttavaa konstruktionistista näkökulmaa. Taulukossa näkyvä konstruktionistinen käsitys on muodostettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004), Päivi Tynjälän (2004) kirjaan Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita ja Aimo Naukkarisen (2000) artikkeliin pohjaten. Taulukossa käyttämämme arvioitavat asiat sekä yhdistynyt koulukulttuuri vastaavat Naukkarisen muotoilemaa Stainback ym. (1989) taulukkoa. Olemme nostaneet kriittisen inklusion Naukkarisen esittämän yhdistyneen järjestelmän rinnalle. Kriittinen inklusio on määritelty kriittisestä tietokäsityksestä käsin. Yhdistynyt järjestelmä puolestaan konstruktionistisesta näkökulmasta ja konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä (Naukkarinen 2000).

Olemme ottaneet taulukkoon kaikki Stainbackin ym. (1989) esilletuomat arvioitavat asiat ja pohtineet niistä jokaista tietokäsitysten kautta. Tässä tutkimuksessa korostuvat kohdat kaksi, kahdeksan, yhdeksän ja kymmenen. Yhdistyneessä järjestelmässä (taulukko 1) opetuksen yksilöllistämistä painotetaan. Kriittisessä inklusiossa (taulukko 1) erilaisia ajatteluntapoja hyödynnetään yhdessä oppimisessa. Perusajatus yhdistyneessä järjestelmässä on oppilaiden tarpeiden huomioiminen yleisopetuksessa. Kriittisessä inklusiossa koulu muodostetaan yhteisöllisen oppimisen ja heterogeenisten ryhmien kautta tekemättä jakoja sen enempää yleisiin kuin erityisiin. Yhdistyneessä järjestelmässä oppilaita opetetaan tavallisen yleisopetuksen todellisessa maailmassa. Kriittisessä inklusiossa kouluoppimista ei nähdä luonnollisena, mutta se palvelee yhteiskunnallisen osallisuuden ja vastuun synnyttämistä. Yhdistynyt järjestelmä pitää tavallisena, normaalina ja itsestäänselvänä käytäntönä sitä, että kaikkia oppilaita koulutetaan. Yleisopetus on se normaalikäytäntö,

johon jokaiselle oppilaalle olisi taattava oikeus osallistua. Kriittisen inklusion lähtökohtana on monipuolisen ja kriittisen ajattelun mahdollistaminen. Mitä erilaisempia oppilaita ryhmässä on, sitä monipuolisemmaksi yhteinen ajattelu voi muodostua. (taulukko 1.)

Yleisopetus nähdään yhdistyneessä järjestelmässä päämääränä, johon käytännön muutoksin voidaan sopeuttaa kaikki oppilaat. Pyrkimään muokkaamaan käytännön ratkaisuja yleisopetuksen raamien kautta, vaarana on että yhdistynyt järjestelmä etäännyy inklusion alkuperäisestä ideologiasta. Inklusion saavuttamiseen ei riitä oppilaiden sopeuttaminen yleisopetukseen tai yleisopetuksen sopeuttaminen oppilaille. Inklusiivista koulua luotaessa tarvitsee keskustella myös koulujärjestelmän tarkoituksesta ja tavoitteista, opetustoiminnan päämäärästä sekä arvostuksista joita koulussa välitetään. Koska koulujärjestelmämme ei edusta tavoiteltua yhdistynyttä järjestelmää tai kriittistä inklusiota, on ensisijaista selvittää, minkälainen koulukulttuurimme on tällä hetkellä. Saada selville mitkä ovat sen vaatimukset, tavoitteet ja toiminnan tavat. Vasta noiden lähtökohtien tiedostamisen kautta voidaan haluttu muutos saada aikaan (Freire 2005).

Alla oleva taulukko esittelee aikaisemman inklusiotutkimuksen lähtökohtia sekä tutkimuksen teoriataustan kautta muodostuneen kriittisen inklusion pääpiirteet. Kriittinen inklusio edustaa meille inklusion ihannetta sekä näkökulmaa jonka kautta arvioimme tutkimaamme koulukulttuuria sen yhteiskunnallisessa viitekehäyksessä.

TAULUKKO 1. Koulukulttuurien vertailua.¹

ARVIOITAVA ASIA	KONSTRUKTIONISTINEN NÄKÖKULMA	YHDISTYNYT JÄRJESTELMÄ	KRIITTINEN INKLUSIO	KRIITTINEN TIETOKÄSITYS
1.OPPILAAN OMINAISUUDET	Oppilas on aktiivinen tiedon rakentaja. Oppilaan aiemmat tietorakenteet vaikuttavat uuden oppimiseen.	Tunnustaa älyllisten, fyysisten ja psykologisten ominaisuuksien jatkumon kaikkien oppilaiden joukossa.	Jokaista oppijaa arvostetaan tiedon tulkitsijana ja tuottajana.	Informaatiota tutkitaan yhteistoiminnallisesti. Oppilaiden ja opettajien erilaiset näkökulmat luovat pohjan oppimistilanteelle.
2.OPETUKSEN YKSILÖLISTÄMINEN	Tieto konstruoidaan yksilöllisin tavoin yhteisöä ymmärtäväksi.	Painottaa jokaisen oppilaan opetuksen yksilöllistämistä.	Yhdessä oppiminen erilaisten näkökulmien hyödyntämisen kautta.	Erilaiset näkökulmat laajentavat ymmärrystä.

¹ Muotoiltu Stainbackia, Stainbackia ja Bunchia (1989) sekä Naukarista (2000) mukaillen.

3.OPETUS-MENETELMÄT	Oppimisen yleiset periaatteet kaikille samat, tapahtuma yksilöllinen. Oppimiseen ohjataan ja sitä tuetaan. Viritetään halu oppia.	Valikoi monista opetusmenetelmistä jokaisen oppilaan oppimistarpeiden mukaan.	Erilaisten oppimisen ja ymmärtämisen tapojen hyödyntäminen. Oppilailta oppiminen ja sen vaikutus opetuksessa.	Opettaja ei omista tietoa. Opettaja on vastuussa oppimistilanteiden järjestämisestä ja käsiteltävän informaation esittelystä.
4.KASVATUS-PALVELUIDEN TYYPPI	Palveluita tarvitsevia autetaan tekemällä saatavuus mahdollisimman helpoksi.	Palveluiden saatavuus kytekytyy oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin.	Palvelut moniammatillisen ja yhteistyönä, jota ei tarvitse rajata koulujärjestelmään sisältyväksi.	Näennäisestä jalomielisyydestä irtautuminen ja siirtyminen todelliseen yhteistyöhön.
5.DIAGNOS-TIIKKA	Jokainen oppija on yksilöllinen. Opettajan ammattitaito ohjaa diagnoosin tekemistä.	Painotetaan kaikkien oppilaiden spesifisten opetuksellisten tarpeiden selville saamista.	Diagnostiikka osana oppimista.	Kasvava vastuullisuus oman oppimisen arvioinnista. Oppimisen haasteet ovat mahdollisuus löytää uusia tapoja ymmärtää ilmiötä.
6.AMMA-TILLISET SUHTEET	Eriytynyt tieto joka on siirrettävissä osajalta toiselle. Tieto vanhenee ja muuttuu.	Synnyttää yhteistoiminnallisuutta jakamalla resursseja, asiantuntijuutta sekä osallistumis- ja vaikuttamisvelvollisuuksia.	Moniammatillinen yhteistyö, oppiminen muiden työntekijöiden lisäksi myös oppilailta, vastuunotto omasta osaamisesta.	Tieto on arvokasta ja avointa. On haitallista nähdä toimintatavat oikein-väärin kahtiajaon kautta, sillä se kaventaa luovuutta keksii uutta.
7.OPETUS-SUUNNITELMA	Opetussuunnitelma luo tietokehyksen ja tavoitteet joihin pyritään omien yksilöllisten oppimiskykyjen kautta.	Kaikki vaihtoehdot ovat tarjolla kaikille oppilaille heidän tarpeidensa mukaan.	Paras väline löytää oma tapa oppia ja ymmärtää on monipuolista ajattelua ja kriittisyyttä arvostava oppimisilmapiiri.	Opetussuunnitelma luo tietokehyksen, jota opetuksessa tutkitaan kriittisen ajattelun kautta.
8.PERUSAJATUS	Inklusio ottaa huomioon oppilaan yksilöllisyyden. Oppiminen on yksilöllistä.	Yleisopetus sopeutetaan ottamaan huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet.	Mitä heterogeenisempi ryhmä, sitä enemmän ajattelun tapoja ja sitä monipuolisempaa oppimista.	Inklusio on kaikkien oppimisen kannalta hyödyllinen. Oppiminen on yhteisöllistä.

9."TODELLINEN" MAAILMA	Yleisopetus on normaalikäytäntö ja kaikille on taattava oikeus osallistua siihen.	Kaikkia oppilaita opetetaan tavallisessa yleisopetuksessa (vrt. kaksoisjärjestelmässä joitakin oppilaita opetetaan keinotekoisessa erityis-maailmassa)	Todellisen ja "todellisen" maailman välistä erottelua ei ole. Kriittiseen ajatteluun kannustamisen kautta oppilas ymmärtää koulun yhteiskunnallisen luonteen.	Koululoppiminen ei ole luonnollinen oppimisen tapa, mutta palvelee yhteiskunnallisen osallisuuden ja vastuun synnyttämistä.
10.ASENNE	Yleisopetus on normaalikäytäntö ja kaikille on taattava oikeus osallistua siihen.	On tavallinen, normaali ja itsestään selvänä pidetty käytäntö, että kaikkia oppilaita koulutetaan.	Monipuolisen ja kriittisen ajattelun arvostaminen.	Heterogeeninen ryhmä on monipuolisen ajattelun mahdollistaja.

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Tutkimuksen arvopohja ja eettisyys

Kasvatusta ja koulujärjestelmää tutkittaessa jäädytään usein vallitsevien käytäntöjen tasolle, kysymykseen 'miten'. Halutaan muun muassa selvittää miten koulujärjestelmä toimii, miten opettajat suhtautuvat inklusioon tai ketkä osallistavasta kasvatuksesta hyötyvät. Tutkimuksemme pyrkii pois tästä tavasta nähdä ja tarkkailla koulua, pyrimme pääsemään järjestelmän ulkopuolelle, vieraannuttamaan itsemme tavanomaisesta ja löytämään arvot ja normit koulutodellisuuden taustalta ajatuksena näin löytää keinoja uudistumiselle. Koulujärjestelmän tutkimisen kannalta onkin aiheellista toisinaan katsoa olevaa vieraan silmin, tarkkailla ja huomata erityisyydet kasvatusjärjestelmän oletuksissa (Suoranta 1995, 73). Tutkimuksessamme haluamme tuoda 'miten' kysymyksen rinnalle kysymyksen 'miksi'. Miksi koulujärjestelmä toimii niin kuin se toimii ja miksi järjestelmän tausta-arvojen ja toimintatapojen kriittinen tarkastelu on merkittävää sekä koulun että yhteiskunnan kehittymiselle.

Kasvatuksen etiikka, kysymykset kasvatuksen ja koulutuksen päämääristä kuuluvat usein muiden kuin kasvatustieteilijöiden tutkimuskohteisiin (Suoranta 1995, 109). Kasvatustiede etsii ratkaisuja sekä hyvän opetuksen kysymyksiin että niille haasteille, joita koulussa koetaan olevan. Koulun tehtävä yhteiskunnan instituutina on sosiaalista vallitsevaan yhteiskuntajärjestelmään. Hyvän yhteiskunnan kriteerit ja kasvatuksen päämäärät näyttävät jäävän politiikan kentälle. Tässä tutkimuksessa pyrimme tietoisesti rikkomaan kasvatustieteellistä diskurssia. Kriittisen tutkimusotteen mukaisesti korostamme koulua osana yhteiskuntajärjestelmää. Järjestelmän toimintatapoihin kohdistuva tutkimus ei yksinään anna tarvittavaa kokonaiskuvaa koulujärjestelmän kehittämisestä. Järjestelmän uudistuminen vaatii koulukulttuurin avaamista ja kriittistä analysointia sekä kriittiseen ajatteluun ja vaikuttamiseen kannustavaa ja kasvattavaa toimintakulttuuria.

Tutkimuksemme taustalla on näkemys sosiaalisesta todellisuudesta, joka määrittää käyttäytymiselle ehtoja. Koulujärjestelmä kasvattaa tietynlaisen yhteiskuntaan, jossa käyttäytytään tietyllä tavalla. Yhdeksi koulun tehtäväksi nostetaan yhteiskuntaan sosealistaminen (POPS 2004, 14). Tietokäsityksemme mukaan vallitsevaan sosiaalistaminen ei saisi olla itsestäänselvyys, vaan kasvatuksen ja

kasvatuksellisen päämäärän tulisi olla emansipatorinen. Jos koulun tavoitteena on sosiaalista lapset ja nuoret vallitsevaan yhteiskuntaan, täytyisi tietää miksi ja minkälaiseen yhteiskuntaan. Koulujärjestelmän ei tulisi kasvattaa oppilaita ainoastaan vallitsevaan yhteiskuntaan, vaan myös kriittisyyteen ja muutoksen mahdollisuuteen.

Koulukulttuuria tulee kyseenalaistaa (Dyson; Freire; Saloviita), että voidaan pyrkiä kohti uudenlaisia päämääriä ja saadaan aikaan ajatteleva, osallisuuteen, vastuullisuuteen ja kriittisyyteen kasvattava kaikille avoin koulu. Koulujärjestelmän tausta-arvot tulee asettaa avoimiksi keskustelulle, jotta perusopetuksen opetus suunnitelman tavoitteet ja ajatukset on mahdollista saavuttaa. Tutkimuksemme lähtee liikkeelle reflektiivisyydestä, haluamme päästää irti välttämättömyyden harhasta (ks. Horkheimer 1991, 5–57). Tutkimuksen kriittisen otteen kautta voimme rikkoa perinteisiä malleja tehdä kasvatustieteellistä tutkimusta. Kriittisen teorian vaikutus näkyy analyysivaiheessa yhteiskunnan ja koulun suhdetta tutkivana ja toisaalta sen tapoja kyseenalaistavana otteena ja tutkimuksemme arvopohja nojaa kanta-aottavaan yhteiskunnalliseen ja koulujärjestelmää analysoivaan teoriataustaamme.

Teoreettisen viitekehiksemme, kriittisen teorian, inklusioideologian ja kriittisen pedagogiikan kautta voidaan avata tieto- ja oppimiskäsityksiä sekä reflektoida koulun toimintakulttuureja ja koulujärjestelmää. Teoreettisen viitekehiksemme tarkoitus on tuoda esiin niitä arvoja ja tavoitteita, joihin Suomessa ollaan lakien, määräysten ja suunnitelmien kautta sitouduttu siinä valossa, jonka koemme parhaiten näitä päämääriä ja arvoja toteuttavan. Sekä kriittinen pedagogiikka että inklusioideologia pyrkivät kasvatuksella ajattelun, kriittisyyden ja toimijuuden herättämiseen sekä mahdollisuuksien tasa-arvoon, jotka näemme edellytyksinä koulujärjestelmän avaamiselle ja uudistumiselle.

Kriittinen diskurssianalyysi menetelmänä antaa meille tilaa tutkia kysymystä 'miksi'. Kriittisen lähestymistavan kautta voimme ottaa kantaa sosiaaliseen järjestykseen, pohtia millainen merkitys erilaisilla diskursseilla on sosiaalisten suhteiden ja todellisuuskäsitysten rakentajana sekä osoittaa diskurssien merkitys yhteiskunnan ja koulujärjestelmän tilaa ylläpitävinä tekijöinä. Diskurssianalyttisen otteen kautta otamme kantaa mahdollisiin muutostarpeisiin ja ehdotamme uutta lähestymistapaa perusopetuksen kehittämiseksi.

4.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimustehtävät

Käsitys kielestä voidaan karkeasti jaotella kahteen näkökulmaan. Kieltä voidaan analysoida joko todellisuutta kuvaavana välineenä tai sitä rakentavana tekijänä. Ensimmäinen, realistiseksi kielikäsitteeksi kutsuttu, malli pitää kieltä keinona saada tietoa olemassa olevista tosiasioista. Jälkimmäinen näkemys jota kutsutaan usein sosiaalisesti konstruktionismiksi olettaa kielen olevan osa todellisuutemme rakentumista. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9.) Näin ollen käyttäessämme kieltä konstruoimme eli merkityksellistämme niitä asioita joista kerromme. Merkitysten rakentamiseen taas vaikuttaa se sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö jossa olemme. (Jokinen ym. 1993, 18–19.) Tutkimusmenetelmä tässä tutkimuksessa on diskurssianalyysi, joka noudattaa sosiaalisen konstruktionismin kielikäsitteitä.

Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993, 17) mukaan diskurssianalyysi on paremmin määriteltävissä väljäksi teoreettiseksi viitekehyyksi kuin tarkkarajaiseksi tutkimusmenetelmäksi. Yhteistä kaikelle diskurssianalyttiselle tutkimukselle on kiinnostus kieleen sosiaalisen todellisuuden rakentajana. Tutkimustyössä tämä tarkoittaa sitä, että kieli ja kielenkäyttö otetaan tutkimuskohteeksi sellaisenaan, eikä pyritä etsimään todellisuutta sen takaa (Jokinen 1999, 38). Diskurssianalyysissä tutkitaan siis sitä miten erilaiset merkitykset rakentuvat puheessa. Analyysi ei tulkitse sitä mitä oletamme tutkittavan tarkoittavan sillä mitä sanoo. Diskurssianalyysin sisällä esiintyy huomattavasti rinnakkaista ja päällekkäistä käsitteiden käyttöä. Vehkakoski (2006) olettaa käsitteellisen monimuotoisuuden perustuvan erityisesti siihen, että diskurssitutkimusta on samanaikaisesti tehty monilla eri tieteenaloilla, muun muassa kielitieteessä, sosiologiassa ja psykologiassa, jolloin käsitteistö on mukautunut kunkin aihealueen tarpeisiin sopivimmaksi (Vehkakoski 2006, 27).

Tämä tutkimus seuraa erityisesti kriittiseksi diskurssianalyysiksi kutsuttua tutkimusotetta. Sen tunnetuimpiin teoreetikoihin kuuluu muiden muassa kielitieteilijä Norman Fairclough ja erityisesti valtaa ja sen ilmenemistä diskursiivisesti tutkinut Michel Foucault. Toisaalta olemme tutustuneet myös Arja Jokisen, Kirsi Juhilan ja Eero Suonisen diskurssianalyysiteoksiin (1993, 1999) ja pyrimme käyttämään käsitteitä johdonmukaisesti jo olemassa olevan suomenkielisen käsitejärjestelmän kanssa. Jokinen, Juhila ja Suoninen edustavat diskursiivista psykologiaa jota mm. Fairclough kutsuu ei-kriittiseksi.

Kriittinen diskurssianalyysi eroaa diskursiivisesta psykologiasta siinä, ettei se käsittele diskursiivisia sisältöjä sellaisenaan, vaan tutkii myös miten diskurssi hahmottuu valtasuhteissa ja ideologioissa. Kriittinen diskurssianalyysi erittelee sitä millainen vaikutus diskursseilla on sosiaalisten suhteiden, tietokäsitysten ja uskomusten rakentajana. (Fairclough 1998, 12.) 'Ei-kriittinen' tutkimusote olettaa puhujan voivan valita sanomansa ja roolinsa vuorovaikutustilanteessa vapaasti, kriittinen diskurssianalyysi puolestaan korostaa vallitsevan sosiaalisen todellisuuden määrittelemiä ehtoja käyttäytymiselle ja tutkii erityisesti niiden ilmenemistä vuorovaikutuksessa. Huomionarvoinen ero tutkimustapojen välillä on etenkin tutkimuksen tavoitteissa ja sitoumuksissa. Kriittinen lähestymistapa on aina suhteutettu vallitsevaan sosiaaliseen järjestykseen ja ottaa siihen kantaa kun taas diskursiivisen psykologian tutkimusote erittelee todellisuuden yksityiskohtia (Jokinen ym. 1999, 86–87). Yhteiskuntatieteellinen diskurssianalyysi liikkuu sosiaalisista rakenteista kieleen päin kun taas kielitieteellinen diskurssianalyysi on päinvastainen. Kriittinen diskurssianalyysi soveltaa näitä molempia tutkimuksen tarpeiden mukaisesti tarkoituksenaan muuttaa yhteiskuntaa. (Pietikäinen 2000, 192–193.)

Michel Foucault'n vaikutus diskurssin käsitteen muodostumiseen ja diskurssianalyttiseen tutkimukseen on varsinkin sosiaalitieteiden alalla merkittävä (Fairclough 1992, 37). Foucault kuvaa diskurssin käsitettä sisäisesti eheäksi ajatusjärjestelmäksi joka muodostuu joukosta diskurssin tarkoitusta määrittäviä lausumia. Foucaultin ajattelussa diskurssin käsite kytkeytyi vahvasti kunkin aikakauden kielellisiin tapoihin järjestää todellisuutta. Diskurssianalyttinen tutkimus foucault'laisittain on erityisesti diskurssien rajojen ja järjestyksen pohtimista, mutta varsinkin Foucaultin myöhäisemmässä tuotannossa vallan analyysiä diskurssien sisäisesti ja niiden välillä. (Foucault 2005, 39–45, 107, Husa 1995.) Tässä tutkimuksessa diskurssi määritellään Foucault'a mukaillen sisäisesti eheäksi ajatusjärjestelmäksi. Diskurssi muodostuu yhtenäisestä puheen tyylistä joka määrittää diskurssin tarkoitusta. Diskurssi kuvaa puhujan tiettyä ajattelun tapaa ja käsitystä todellisuuden järjestymisestä. Kriittisen diskurssikäsitteen lailla näemme diskurssien muodostuvan yhteiskunnallisen ja sosiaalisen ympäristön vaikutuksessa, mutta myös rakentavan ja muokkaavan todellisuutta (Fairclough 1992, 2–3). Tämä tutkimus käsittelee diskurssia tapana kuvata miten opettajat puheessaan tuottavat ja uusintavat koulutodellisuutta sekä sitä mikä on puheen merkitys.

Tutkimuksen metodinen lähestymistapa seuraa Fairclough'n kriittistä diskurssianalyysiä siinä viitekehyksessä jonka hän luo sosiaalitieteiden diskurssitutkimukselle kirjassaan *Discourse and Social Change* (1992, 37–61, 62–100). Fairclough'n (1992) mukaan diskurssianalyysi koostuu kolmesta tasosta, *tekstuaalisesta tasosta, diskursiivisista käytännöistä ja sosiaalisista käytännöistä*. Tutkimuksessamme painopisteemme on diskursiivisissa ja sosiaalisissa käytännöissä, tekstuaalista tasoa tarkkailemme vähemmän.

Tekstuaalinen analyysi on puheeseen ja kielen piirteisiin perustuvaa analyysiä. Huomioimme tekstuaalisen tason tutkimuksessamme tarkkailemalla toistuvia käsitteitä, opettajien käyttämiä täytesanoja (paljon/vähän) sekä tarkkailemalla opettajien puheen rakenteita: mistä aloittaa, mihin lopettaa. Tekstuaalisen tason analyysi näkyy myös valitsemisessamme aineisto-otteissa, joihin olemme pyrkineet tuomaan parhaiten puheentapoja kuvaavat näytteet. Tuomme tekstuaalisen analyysin näkyviin silloin, kun se tuo jotain tietoa ilmiön diskursiivisesta puolesta. (Pietikäinen 2000, 192–193.) Diskursiivinen käytäntö on se konteksti jossa tekstiä voidaan tuottaa, ymmärtää ja käyttää. Tutkimuslöydöksemme on jaoteltu näiden diskurssien mukaisesti luvussa viisi. Sosiaaliset käytännöt taas ovat laajempia sosiaalisia ehtoja ja yhteiskunnallisia normeja, jotka selittävät miksi diskursiiviset käytännöt toteutuvat juuri tietyllä tavalla. Sosiaalisten käytäntöjen tason analyysissä käsitellään erityisesti ideologian ja hegemonian diskursiivisia ilmenemismuotoja. (Fairclough 1992, 62–100.) Analyysimme ideologisiin ulottuvuuksiin paneudumme erityisesti luvussa kuusi.

Hegemonia viittaa käsitteenä valtaa pitävään arvo- ja uskomusjärjestelmään. Yleensä sillä viitataan laajempaan sosiaaliseen tai yhteiskunnalliseen kanssakäymiseen, jolloin puhutaan ihmisten tai ihmisryhmien välisistä valtasuhteista (Fairclough 1992, 95–96). Diskurssianalyytisessä tutkimuksessa hegemonialla tarkoitetaan myös tietyn diskurssin valtaapitävää asemaa, joka ilmenee muun muassa diskurssin yleisyytenä tai näennäisenä itsestäänselvytenä (Fairclough 1992, 95–96, Jokinen ym. 1993, 80–81). Kriittisessä diskurssitutkimuksessa korostuu kiinnostus ideologioiden eli aatejärjestelmien vaikutukseen valta-asemien muodostumisessa ja muokkautumisessa (Fairclough 1992, 87; Wodak 2001). Näin ollen tutkimuksessa kritisoidaan diskursseja jotka ylläpitävät alistavia käytäntöjä (Jokinen ym. 1993, 97). Valtaapitäviä diskursseja (hegemonioita) ei kuitenkaan yksiselitteisesti pidetä negatiivisina, vaan niiden seuraukset voidaan kokea hyviksi tai huonoiksi näkökulmasta riippuen (Jokinen ym.

1993, 97). Jokisen ja Juhilan mukaan ideologisia seurauksia ei aina voida paikantaa analysoitavasta aineistosta vaan ne ovat löydettävissä yhteiskuntaa laajemmin koskevan pohdinnan ja päättelyn kautta (Jokinen ym. 1993, 96–97). Näin ollen pohdinnan merkitys sekä tutkimustiedon arvioijana että myös tutkimustiedon antajana korostuu kriittisessä tutkimuksessa.

Metodologisesti tutkimuksemme pohjaa Frankfurtin koulukuntaan ja Jürgen Habermasin ajatteluun. Kriittinen teoria ja Frankfurtin koulukunta ovatkin paikannettavissa myös kriittisen diskurssianalyysin taustalla vaikuttavaksi teoriaksi (Van Dijk 1993) erityisesti kriittisyys-käsitteen määrittelyn kautta (Anthonissen 2001, Wodak 2001). Analyysivaiheessa kriittisen teorian vaikutus näkyy yhteiskunnan ja koulun suhdetta tutkivana ja toisaalta sen tapoja kyseenalaistavana otteena. Tutkimuksemme pohjaa tässä mielessä Habermasin (1968, 1987) ja Oravakankaan (2005) kuvaamaan emansipatoriseen tiedonintressiin. Olemme kiinnostuneita siitä mihin kouluissamme kasvatetaan, minkälaista ajattelua oppilailta oletetaan ja mikä on koulun yhteiskunnallinen merkitys. Tutkimusongelmamme olemme eritelleet seuraavanlaisiksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Millaisiin diskursseihin koulukulttuuri jakautuu opettajien puheessa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoitus on selvittää millaista koulukulttuuria opettajat puheellaan tuottavat. Käsittelemme tutkimuskysymystä aineistosta nousevien diskurssien kautta. Mielenkiintomme kohteena ovat myös diskurssien väliset ja sisäiset valtasuhteet. Diskurssien välisiä valtasuhteita tarkasteltaessa kysytään mitkä diskurssit nousevat valtaapitäviksi ja miksi, kun taas sisäisiä valtasuhteita tarkkailtaessa pohditaan mikä tietyn diskurssin sisällä on sallittua (Jokinen ym. 1993, 75–89).

2. Minkälaista tietokäsitystä opettajat tuottavat?

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus on valottaa käsityksiä tiedosta opettajien puheesta nousseen koulukulttuurin taustalla.

3. Miten opettajien puheessa ilmenevä koulutodellisuus ja teoreettisen viitekehyksen kautta muodostunut käsitys kriittisestä inklusiosta kohtaavat?

Tutkimuskysymykset 1 ja 2 yhdessä teoreettisen viitekehyksen kanssa luovat pohjan kolmannelle tutkimuskysymyksellemme, jota käsittelemme luvussa kuusi. Kolmannen

tutkimuskysymyksen tarkoitus on pohtia opettajien puheessa muodostuvan koulutodellisuuden ja kriittisen inklusiokäsityksen yhteyttä.

Oleellista on paikantaa käsityksiä ohjaavat ideologiat koulukulttuuria laajemmassa yhteiskunnallisessa viitekehysessä. Perusopetuksen kehityssuunta on muutos kohti kaikille yhteistä koulua. Kriittisen ajatteluperinteen mukaan muutos vaati taustojen, ehtojen ja valtarakenteiden tiedostamisen. Tällä tutkimuskysymyksellä korostamme teoriataustaa osana tutkimusta, sekä ideoivan pohdinnan merkitystä kriittisessä tutkimusperinteessä.

4.3 Tutkimusjoukko, aineisto ja analyysin kuvaus

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteluina keväällä 2010. Tutkimusta varten haastattelimme erään länsisuomalaisen yhtenäiskoulun rehtoria, erityisopettajaa ja kolmea eri luokkatasoilla työskentelevää luokanopettajaa. Osa opettajista työskenteli myös yläkoulun aineenopettajan tehtävissä. Tässä tutkimuksessa opettajien erilaisten ammattikuvien välillä ei kuitenkaan ole tehty eroa. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole vertailla tai tuoda esiin eroja eri ammattiryhmien näkökulmissa, vaan saada mahdollisimman laaja käsitys vallitsevasta ja jaetusta koulutodellisuudesta. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat tuottivat ammattinimikkeistään huolimatta hyvin samankaltaista puhetta, ja tutkimuksen löydösosiossa kuvatut diskurssit jakaantuivat tasapuolisesti läpi kaikkien haastatteluiden.

Tutkimusaineistomme sisältää viisi 20–40 minuuttia kestänyttä yksilohaastattelua ja yhden 45 minuuttia kestäneen ryhmäkeskustelun. Haastattelut videoitiin. Aineiston analyysi on tehty videoinneista litteroidun tekstiaineiston perusteella. Litteroituna aineisto oli 45 sivua pitkä. Koska analyysimme pohjasi enemmän diskursiiviseen kuin tekstuaaliseen tasoon aineisto on koodattu väljästi. Litteraattiin on merkitty puheen selkeät tauot (...) ja puheen keskeyttävä nauru. Merkintä – – kuvaa aineistonäytteen välistä pois jätettyä puheen osaa.

Yksilohaastatteluiden pohjana tutkimuksessa oli kolme teemaa: *opettajan työ ja oppiminen, koulujärjestelmä* sekä *erityisopetuksen järjestäminen*. Teemoihin liittyi tarkentavia alakysymyksiä, joita käytettiin tarvittaessa opettajan vastauksien täsmentämiseen (Liite 1). Yksilohaastatteluiden aineisto tuottaa kuvaa sekä opettajan henkilökohtaisesta työstä omassa koulussa että koulutyöstä yhteiskunnallisessa viitekehysessä. Yksilohaastatteluiden jälkeen järjestimme tutkimuskoululla

vapaamuotoisemman keskusteluhetken johon osallistui haastateltavien lisäksi myös koulun muita opettajia (yhteensä 7). Ryhmäkeskustelun teemana olivat tietokäsitykset ja oppiminen. Keskustelun herättäjänä käytimme oppimisen laatuun ja tietämisen tapoihin liittyviä kärjistettyjä väitteitä. Käyttämämme väitteet olivat: *opettaja tietää kaiken – oppilas ja opettaja tietävät eri asioita, tieto on tulkinnanvaraista – tieto on yksiselitteistä, erilaiset oppimistavat ovat haasteellisia – erilaiset oppimistavat ovat hyödyllisiä.*

Käytimme teemahaastattelua välineenä molemmissa haastattelutyypeissä. Teemahaastattelun kautta koimme parhaiten pystyvämme käymään keskustelua tutkimuksemme viitekehyksen sisällä, pystyen samalla painottamaan aiheita haastateltavien kiinnostuksenkohteiden mukaisesti. Tämä haastattelumenetelmä onkin sopivin silloin, kun tutkitaan piiloisia, heikosti tiedostettuja asioita, kuten ihanteita tai arvostuksia ja perusteluita toiminnalle (Metsämuuronen 2008, 41). Hyödynsimme molempia aineistoja aineiston analyysissä. Tässä tutkimuksessa puheen tyyliä olivat samanlaisia molemmissa haastattelutyypeissä, vaikka haastattelut erosivat teemallisesti.

Aloitimme aineiston analyysin syksyllä 2010 ja jatkoimme sitä kevääseen 2012. Päätimme toteuttaa alustavan analyysin erillään, jotta voisimme huomata näyttäytykö aineisto meille samankaltaisena. Alustavan analyysin perusteella aineistosta molemmille erottui koulun perinteisistä toimintatavoista nouseva puhe, perinteisistä toimintatavoista irrottautuva puhe, opetussuunnitelmasta ja muista hallinnollisista määritteistä nouseva puhe, puhe koululaisen mallista sekä puhe oppimisesta omaa elämää varten. Näistä lähes sellaisenaan säilyi perinteisistä toimintatavoista nouseva puhe eli perinteisen kouluoppimisen diskurssi sekä puhe oppimisesta omaa elämää varten eli löydöstemme tulevaisuuspuhe. Muut puheentavat kohdentuivat ja jakaantuivat analyysin edetessä. Jo analyysin alkuvaiheessa päätimme jakaa analyysin koulukulttuuria määrittäviin diskursseihin sekä tiedon eri käsityksiä ilmentävään puheeseen. Tällaisella jaottelulla pystyimme monipuolisesti vastaamaan valitsemiimme tutkimuskysymyksiin, ja tuomaan tietokäsitykset osaksi analyysiä, vaikka niille ei käytännön koulukulttuurissa annettaisi suurta roolia.

Diskursiiviseen tutkimusotteeseemme kuului tekstiaineiston analyysin rinnalla keskusteleminen ja menetelmään perehtyminen yhteisesti. Yhteisen ajattelun apuna käytimme muiden muassa erilaisia käsittekarttoja ja yhteistä muistiinpanotilaa Facebookissa. Pyrimme myös koko ajan kirjoittamaan analyysiä auki. Toistemme

ohjaaminen ajattelussa ja analyysissä oli tärkeä osa tutkimustyöskentelyämme. Kommentoimme toistemme tekstejä ja asetimme kysymyksiä toinen toisillemme sekä yhteisesti pohdittaviksi. Yhteisissä keskusteluissa tavallisesti toisen selostaessa ideaa tai analyysiä toinen teki puheesta muistiinpanot. Tällä tavalla pystyimme ohjaamaan toisiamme ajattelun johdonmukaisuuksissa ja ymmärrettävyydessä sekä työstää ideoita tehokkaasti eteenpäin.

Lopullisessa analyysissä aineistomme jakautui kuuteen koulukulttuuria määrittävää diskurssiin. Koko aineistomme on palautettavissa näihin diskursseihin, testasimme jakautuvuutta värikoodaamalla diskurssit aineistoon (Liite 2). Diskurssit ovat tulevaisuuspuhe, kaltaistaminen, perinteinen kouluoppiminen, yksilöllinen oppiminen, auttaminen sekä tosiopuhe. Opettajauheessa tietokäsitysten näkyminen oli viitteellisempää, emmekä ole jaotelleet tietoon liityvää puhetta erillisiksi diskursseiksi. Tietokäsitysten esiintuominen ja pohtiminen on kriittisessä tutkimusperinteessä kuitenkin merkittävää koska koulukulttuuri voi muodostua vain sellaiseksi kuin tietokäsitys sen mahdollistaa.

4.4 Luotettavuus

Tässä tutkimuksessa haluttiin paitsi kuvata koulutodellisuutta myös osoittaa kouluinstituution käytänteiden takana vaikuttavat joiltain osin tiedostamattomat merkitysrakenteet ja pyrkiä herättämään kriittistä keskustelua näistä rakenteista. Tähän pyritään kriittisen diskurssianalyysin keinoin. Liisa Remes (2006) jakaa diskurssianalyysin traditiot kolmeen pääsuuntaukseen: saksalaiseen (pragmaattinen), ranskalaiseen (realistinen) ja brittiläiseen (empiristinen). Saksalaisen tradition pragmaattisuudella tarkoitetaan todellisuuden jäsentämistä ihmisen toiminnan muuttamisen näkökulmasta, sekä tutkimusotetta jolla tähdätään todellisuuden ja tiedon kehittymiseen. Realistisen tradition mukaan todellisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kulttuurin piirissä ja tutkimuksen tarkoituksena nähdään kuvata todellisuutta mahdollisimman objektiivisesti. Brittiläinen traditio korostaa kieltä ja kielen merkitystä todellisuuden jäsentäjänä. (Remes 2006, 320.)

Tutkimuksemme seuraa ensisijaisesti saksalaista traditiota, koska sen mukaisesti diskurssianalyysin päämäärä on paitsi tarkastella todellisuuden luonnetta myös mahdollistaa sen tarpeelliseksi koettu muuttaminen. Saksalainen diskurssianalyttinen traditio edustaa monimenetelmällistä mallia, joka yhdistää empirististä ja realistista

traditiota sekä tuo siihen lisäksi vaikuttamisen ja kyseenalaistamisen mahdollisuuden (Remes 2006, 320). Monimenetelmällisyys sallii monipuolisen tutkimuskysymysten asettelun sekä näin ollen ilmiön laajan tarkastelun. Tutkimuskysymyksissämme monimenetelmällisyys näkyy sekä kysymysten asettelussa että niiden avaamisessa ja tutkimisessa. Halusimme saada selville sekä sen millaisten diskurssien kautta koulutodellisuus rakentuu opettajien puheessa että sen, millaisia merkityksiä noilla diskursseilla on.

Tutkimuskysymysten asetteluun toimme mukaan yhdeksi 'aineistoksi' myös teoriataustamme. Koimme teoriataustan nostamisen aineistoksi kolmannelle tutkimuskysymyksellemme välttämättömäksi, sillä toimme teoriataustassa yhteen kaksi tähän mennessä erillään pysytellyttä tutkimusperinnettä pohtien niiden yhdistämisen mahdollisuutta ja hyötyä. Saksalaisen tradition mukainen tutkimusote vaatiikin sekä käytännön että teorian läsnäoloa, jotta diskurssien kanssa toimimisesta saataisiin irti kaikki haluttu. Saksalaisen tradition synty ja kehittyminen liittyy vahvasti kriittisen teorian kehittämiseen, tieteellä alettiin nähdä merkitys vain silloin kun se on sidoksissa maailmaan ja siihen vaikuttamiseen. (Remes 2006, 301–305;320.) Saksalaisen diskurssianalyysin tradition seuraaminen oli luonteva valinta tutkimukselle sen ollessa valmiiksi kriittisen teorian tutkimusperinteitä mukaileva.

Tutkimusmenetelmätriangulaation eli monimenetelmällisyyden lisäksi hyödynsimme tutkimuksessa tutkijatriangulaatiota. Teimme alustavat aineiston tarkastelut erillään, halusimme nähdä näyttäytykö aineisto meille samalla tavalla ja minkälaisia diskursseja aineistosta nostamme. Aineisto avautui meille laajemmin keskusteluissamme alustavista analyyseistä sekä löydöksiä sisällöistä ja valtasuhteista. Molemmat tutkijat löysivät aineistosta hyvin samankaltaisia asioita, vaikkakin eri näkökulmista. Tämän avulla nousevien diskurssien vahvuus ja sisällöt alkoivat tulla selkeämmin näkyviin. Lähestymistapa aineistoon ja sen analyysiin noudatti käsitystämme tiedosta relationaalisena. Näemme tiedon rakentuvan keskusteluina maailmaa koskevista havainnoista ja merkityksistä sekä näkemyksestämme monipuolisen, kriittisen ajattelun (Freire) ja tiedon kommunikatiivisen muodostumisen (Habermas) arvostamisesta.

Koska tutkimuksemme tarkoitus ei ole olla objektiivinen kuvaus koulutodellisuudesta, vaan kehityssuuntautunutta ja koulun toimintaa sekä tieto- ja oppimiskäsitystä kyseenalaistavaa, on meidän ollut tärkeää huomata omat positiomme

tutkimukseen nähden (Remes 2006, 309, 340). Lähestymistapamme aineistoa ja tutkimusta kohtaan on ollut avoimesti kriittisestä lähtökohdasta tulevaa ja koulukulttuuria kyseenalaistavaa sekä omia lähtökohtiamme reflektoivaa. Olemme tutkimuksen kautta pyrkineet löytämään koulukulttuurissa vallitsevat käsitykset koulutodellisuudesta ja verranneet niitä teoriataustan tietokäsityksiin, mutta pyrkineet myös avoimesti keskustellen tarkkailemaan omia käsityksiämme ja lähtökohtiamme tutkimukseen jokaisessa tutkimuksen vaiheessa.

Tutkijan position lisäksi täytyy tarkkailla aineiston positiota (Remes 2006, 309). Aineisto on tarkoituksellisesti kerätty opettajilta ja aineiston esittäjäpositio on siten opettajalla. Tutkimuksemme lähtökohdana oli saada tietoa opettajien näkemyksestä koulutodellisuuteen sekä opettajien puheen merkityksestä koulutodellisuuden muokkautumiseen. Opettajat näyttäytyvät koulussa valtaa käyttävänä tahona, ja heidän arvostuksensa nousevat yhteisön säännöiksi ja toimintatavoiksi. Tästä näkökulmasta opettajapuheen avaaminen, kyseenalaistaminen ja taustojen pohtiminen, sekä keskusteleminen opettajien kanssa on yksi lähtökohta koulun kehittämiseen ja muutokseen. Tutkimuksen edetessä tiedostimme kuitenkin koulukulttuuria pohtivaa laajemman yhteiskunnallisen keskustelun merkityksen ja erityisesti opettajatoiminnan yläpuolella vaikuttavien valtarakennelmien avaamisen tarpeen.

5 KOULUKULTTUURI – LÖYDÖKSET

Nostimme aineistostamme kuusi koulukulttuuria määrittävää diskurssia. Nämä diskurssit ovat tulevaisuuspuhe, kaltaistaminen, perinteinen kouluoppiminen, yksilöllinen oppiminen, auttaminen ja tosiopuhe. Määrittelemme diskurssien sisältöjä alaluvussa 5.1. Diskursseissa ilmenevä koulukulttuuri on yhtenäinen eli eri puheentavat luovat samanlaista kulttuuria eivätkä asetu vastakkaisiksi ymmärtämisen tavoiksi.

Tulevaisuuspuhe, joka on aineistossa hegemonisessa asemassa, määrittää koulun tarkoitusta ja tavoitetta: hyvää elämää ja yhteiskunnassa pärjäämistä. Kaltaistamisen diskurssissa korostuu kasvattaminen koululaisen rooliin. Puhe oppimisesta ja opetuksesta jakautui kahteen puhetapaan, perinteiseen ja yksilölliseen. Perinteisen kouluoppimisen diskurssissa näkyvät suhteellisen pysyvät koulun piirteet sekä opetuksen ja oppimisen tavat, kun taas yksilöllisessä oppimisessä oppilaiden yksilöllisiin ominaisuuksiin pyritään vastaamaan mahdollisimman hyvin. Erityisopetuskonteksti korostuu sekä yksilöllisessä oppimisessä että auttamisen diskurssissa, jossa opettajalla on oppilaista huolehtijan ja ohjaajan rooli. Tosiopuhe sisältää koulukulttuurin itsestään selvinä pidettyjä seikkoja. Tietyt seikat koulujärjestelmässä ovat tosiasioita, eikä niihin viitatessa näkemysten perusteluun ole tarvetta.

Aineistosta ei nouse selkeästi ilmaistua tietokäsitystä. Tietoon liittyviin asioihin viitataan usein oppimisen kautta. Oppimisella tähdätään määrättyjen asiasisältöjen ja aihekokonaisuuksien ymmärtämiseen ja hallintaan. Erilaisilla menetelmillä ja oppimistavoilla voidaan löytää kullekin oppijalle tehokkain reitti kohti tavoitteena olevaa laajempaa tietomäärää. Tutkimamme koulukulttuurin käsityksiä tiedosta pohdimme tarkemmin alaluvussa 5.2.

5.1 Koulukulttuuria määrittävät diskurssit

5.1.1 Tulevaisuuspuhe

Koulun tavoitteita rajaava tulevaisuuspuhe on aineistossa valta-asemassa suhteessa muihin koulukulttuuria määrittäviin diskursseihin. Tulevaisuuspuhe korostaa hyväksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja oman paikkansa löytämistä osana yhteiskuntaa. Tulevaisuuspuhe antaa koulunkäynnille merkityksen. Koulussa opitaan ne perustiedot ja -taidot jotka ovat välttämättömiä elämässä pärjäämiseen. Diskurssissa tärkeänä pidetään

hyvää elämää, sopivaa ammattia sekä tyytyväisyyttä omasta asemasta. Tulevaisuuspuhe erottuu muusta koulupuheesta tulevaisuuteen suuntautumisensa kautta. Koulussa toimitaan tietyllä tavalla jotta oppilaan tulevaisuus muodostuu toivotunlaiseksi.

Näytteissä 1 ja 2 tulevaisuuspuhe näkyy opettajien tavoissa puhua oppilaiden tulevaisuudesta, siitä millaista elämää oppilaille toivotaan ja millaista tulevaisuutta arvostetaan.

Näyte1

”Se on oppimista omaa elämää varten. Et ei oo tarkotus et oppilaat muistaa mitä on ekaluokal, tokaluokal kolmannel luokal tehty vaan et sit ku heist tulee aikuisii ni he pystyy olemaan hyvii yhteiskunnan jäsenii.” Opettaja 3

Näyte2

Opettaja 1 Voi ku ne (oppilaat) olis sinut ittensä kanssa ja sillai jotenkin. Et niillä olis käsitys, niinku mä siinäki (yksilöhaastattelussa) sanoin, siitä oikeasta ja väärästä ja ihan sillai (...)

Opettaja 5 Ja itsetunto.

Opettaja 1 Hyvä itsetunto nimenomaan. Että ne tietäis että no tossa mä en oo hyvä mut tossa mä oon taas hyvä ja se on minä tämä.

Opettaja 4 Nii-i. Sit löytäis semmosen niinku paikan yhteiskunnassa.

Opettaja 1 Nii kyllä.

Opettaja 4 Mikä liittyy tähän.

Opettaja 1 Se liittyy.

Opettaja 4 Löytyis semmonen ammatti mikä on oma (...)

Opettaja 1 Oma juttu.

Opettaja 4 Oma juttu ja elämä muutenki menis sillai mukavasti.

Opettaja 5 Hyvä elämä.

Opettaja 4 Se hyvä elämä.

Opettaja 6 Se on varmaan jokaisella vähän eri asia minkä kokee hyväks elämäks. Mut varmaan niinku jos ajattelee tuota ni se on se hyvä (...) tai hyvä ja hyvä mut siis työpaikka se toimeentulo sä elätät itses mahdollisen perhees. Ja näin näin minä sitä näen ja yksinkertaistettuna.

Opettaja 3 Nii ja ei oo kyse siitä et kaikkien tarttis olla kauheen menestyviä ja tämmösii.

Opettaja 6 Nii ei joo.

Opettaja 3 Et nimenomaan se että niinku olis tyytyväinen siihen (...)

Opettaja 1 Omaan paikkaansa

Opettaja 3 Mis on ja nii nii.. Et olkoon se sitte kaupan kassa tai yrityksen johtaja ni kuitenkin olis löytäny sen oman paikkansa.

Opettaja 7 Joo se on totta

Näytteissä 1 ja 2 oleelliseksi tulevaisuuspuheessa nousevat hyvän elämän käsitykset ja niihin liittyvät tulevaisuuskuvat. Koulun toimintatavat näytteen 1 mukaisesti oikeutetaan diskurssissa oppilaiden tulevaisuuden näkökulmasta. Hyvän tulevaisuuden toteutumismahdollisuudet ovat suuret, jos koulu vastaa sen asettamiin tarpeisiin. Diskurssin vahvuus koulukäytäntöjen muodostajana näkyy ryhmäkeskustelupuheen (näyte 2) toisiaan täydentävänä puheena ja yhteisinä käsityksinä. Vaikka hyvän elämän rajat ovat diskurssissa laajat, näytteessä 2 näkyvät yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen (*paikan yhteiskunnassa*) ja ammatillisesti oman paikan löytäminen suotavana tulevaisuukuvana.

Näytteessä 3 määritellään opettajan tehtävää tulevaisuuteen kasvattajana.

Näyte3

”Et pärjäis elämässä ni lapset jotka tänne kouluun tulee ja pystyis antaa semmosta suuntaa sille. Et et. (...) Mihin suuntaan sun elämis menee et tukea sitä niinku aikuisuuteen menemistä, ja antaa niitä eväitä siihen aikuisena olemiseen.” Opettaja 3

Opettajan ja koulun roolia tuodaan näytteessä 3 esiin ohjaavana, oman osaamisalueen ja hyvän elämän löytämisen mahdollistajana. Tärkeintä ei ole se että pärjää kaikessa, vaan se että löytää omat vahvuutensa ja saa ”eväitä aikuisena olemiseen”. Hyväksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen arvo toistuu, vaikka diskurssi ei roolia tarkasti määrittelekään. Näitä ominaisuuksia pohtiessa tulevaisuuspuhe muuttuu kaltaistamispuheeksi, jossa määritellään koulutoiminnan kannalta hyvänä pidettyjä ominaisuuksia.

Opettajan ja koulun rooli yhteiskuntaan kasvamisessa vahvistuu näytteessä 4. Koulua tarkastellaan opettajan näkökulmasta.

Näyte4

Haastattelija Mikä sun mielestä on peruskoulun opettamisen ja sen koulun itsessään niin tarkotus oppilaitten näkökulmasta?

Opettaja 4 Kyl se on semmonen perustaitojen opettaminen ja kasvatus tietenkkin aika paljon tässä alakouluvaiheessa. Se et jokainen oman paikkansa löytäs yhteiskunnan tärkeänä jäsenenä.

Opettajan roolin vahvuus lapsen tulevaisuuden rakentajana korostuu diskurssissa. Näytteessä 4 oppilaan rooli jää vähälle huomiolle ja tulevaisuuspuhetta muodostetaan opettajan ammattitoiminnan (*perustaitojen opettaminen*) kautta. Näytteessä haastattelija kysyy koulun tarkoitusta oppilaan näkökulmasta, opettaja vastaa kysymykseen opettajan näkökulmasta. Tätä selittänee myös haastatteluasetelma ja opettajan kertojapositio.

Näytteissä 5 ja 6 korostuvat tulevaisuuspuheen mukaiset tavat nähdä elämässä tarvittavat taidot ja tiedot. Tekstitasolla toistuvat samat ajatukset vahvistaen tulevaisuuspuheen yhtenäisyyttä.

Näyte5

Haastattelija Millaset asiat sä koet et on tärkeä oppia?

Opettaja 5 Oppilaan oppia?

Haastattelija Joo.

Opettaja 5 No varmaan ihan perusasiat. Lukeminen ja laskeminen ja yks tärkeä mikä on ni on hyvä käytös et se on aika perustavaa kaikille. Et elämässä pärjää jos osaa käyttäytyä hyvin. Mut tota se ei välttämättä vaadi sit että täytyy osata jottai muita taitoja. Käyttäytyminen on kaiken perusta.

Näyte6

”Oom. (...) Perustaidot. (...) niinku elämässä selviytymiseen. (...) Siis sillai et monet asiat mitä ei niinku välttämättä oo oppiaineita, ni ne on kans tosi tärkeitä. Millai niinku ollaan. Millai kohdellaan toisia. (...) Ja ja ja. (...) Millai ni tota, millai elämäs pärjää. (...) niinku muillaki ku tiedoilla. Ni semmosten asioitten oppiminen on mun mielest ihan yhtä tärkeitä kun sitten niinku matematiikan tai jonku. (...) jonkun semmosen asian

omaksuminen.” Opettaja 3

Tärkeintä hyvän elämän saavuttamiseen ei tulevaisuuspuheessa näytteen 5 mukaisesti ole välttämättä koulun tarjoamien tietojen osaaminen. Elämässä voi pärjätä hyvinkin ilman laajaa tietoa, jota koulun oppiaineiden tuntemus edustaa, mutta ei ilman tietynlaisia elämisen taitoja. Näitä taitoja ovat näytteiden 5 ja 6 puheessa ymmärrys siitä miten muita ihmisiä kohdellaan, millaista on hyvä käytös, mikä on väärin ja mikä oikein. ”Elämässä pärjää jos osaa käyttäytyä hyvin.”

5.1.2 Kaltaistaminen

Kaltaistamisen diskurssi nousee kouluun oppimisen ja koulussa olemisen puheesta. Opettajien puheessa koulussa, varsinkin alkuopetuksessa, ensimmäinen tavoite on oppia koululaiseksi. Kouluun tuleminen on opettajien puheessa kasvamisen yksi askel, silloin aloitetaan opetella uudenlaista roolia aiempaan lapsen rooliin nähden. Kaltaistaminen on lapsen kasvattamista koululaiseksi. Alkuopetuksen tehtäväksi nähdään opettaa oppilaat koululaisen rooliin, ymmärtää oppilaan tehtävä kuunnella opettajaa ja kasvaa koulun kulttuurin ja sääntöjen hyväksymiseen.

Näytteissä 7 ja 8 opettajat puhuvat kouluun tulemisesta ja koulussa käyttäytymisestä.

Näyte7

”Et periaattees esikoulus opittais niitä sosiaalisii taitoja mitä tarvitaan. Jos tulee päiväkodist suoraan tai kodista suoraan kouluun ni menee se ensimmäinen puoli vuotta oppia siihen et millai tääl nyt käyttäydytään. Ni esikoulun aikana ehditään niinku oppii se aika hyvin jo.” Opettaja 3

Näyte8

”Mut et tota ykkös-kakkosen opettajan työssä tosi paljon ni meidän täytyy opettaa sitä niitä työkaluja, et minkälaista siel koulussa on, mitä siel koulussa tehdään. Tehdään et tota kolmoselle ku he menee ni minust he on aika hyvin oppinu siihen koululaiseks (...) Mun mielestä tämä seitsemän ikäsenä kouluun tuleminen on todella hyvä et lapsen täytyy saada olla lapsi.” Opettaja 2

Kaltaistaminen lähtee liikkeelle kouluun tulemisesta. Osa lapsista pääsee koulun piiriin jo esikouluvaiheessa, jolloin alkuopetus helpottuu näytteen 7 mukaisesti. Näytteessä esikoulun käyneiden oppilaiden nähdään saavan etumatkaa kouluun oppimisessa. Näytteessä 8 opettaja pohtii työtään alkuopettajana. Alkuopetukseen saapumiseen saakka lapset ovat voineet olla lapsia, mutta koulussa täytyy osata jo enemmän. Ensimmäiseksi askeleeksi koululaiseksi oppimisessa opettajat määrittelevät koulun työtapoihin oppimisen.

Näytteessä 9 kerrotaan koulun tapojen oppimisesta ja opettajan roolista.

Näyte9

Haastattelija Millaiset asiat on sun mielestä tärkeitä oppia?

Opettaja2 Mitkä on tärkeitä oppia vai? No ku mä olen alkuopettaja ni tärkeimmät asiat on tietysti ne työkalut (...) työkalut elikkä totanoiniin se mikä ensimmäiseks opetellaan ekaluokan syksyl on se työrauha. Elikkä tota tämän päivän lapset on aika levottomia kun ne tulee kouluun ja siin menee itseasias aika pitkään et oppii siihen et kun ollaan tunnilla niin sillon annetaan työrauha toisille ja tehdään sitä mitä opettaja pyytää. Tämän päivän lapset on tosi paljon sanoo sitä et miks ja emmä haluu jollonka täytyy vääntää rautalangasta et emmä oo kysyny et mitä sä haluat vaan nyt me tehdään tätä, tätä ja tätä.

Näytteessä 9 opettaja määrittelee sitä, mitä koulussa pitää osata: koulussa kuunnellaan mitä opettaja sanoo, tehdään kuten pyydetään ja annetaan työrauha, jotta voidaan oppia. Tekstitasolla näytteessä 9 opettaja puhuu työstään ”rautalangasta vääntämisenä”, koululaiseksi oppiminen ei ole itsestänselvyys. Näytteissä 7, 8 ja 9 lapsen ja koululaisen rooli erottuu kykynä hyväksyä koulussa olemisen säännöt, näytteissä ero näkyy muun muassa lapsen tavassa väittää vastaan ja koululaisen kyvyssä hyväksyä ja lopulta ymmärtää koulun säännöt.

Näytteissä 10 ja 11 opettajat pohtivat erilaisia oppilaita suhteessa koululaisena olemiseen.

Näyte10

”Määrätyn lailla oma esimerkki täytyy olla ja sitte täytyy puuttua mahdollisimman varhases vaihees jos alkaa jonkinlaista käytöshäiriöä tulla (...)” Opettaja 5

Näyte11

”Toi on se sähläri jota vaan sosiaalinen puoli kiinnostais paljon enemmän, että on niitä luokassa niin sit täytyy niinku muistaa että nyt rauhotetaan ja laitetaan ne hajukumit pois ja kaikki muut tämmöset.” Opettaja 1

Diskurssin opettajan työ, koulun tavoille kaltaistaminen, on onnistunutta kun lapset ovat kasvaneet koululaisen rooliin ja erottavat koulussa olemisen erilaiset säännöt. Vaikka koulussakin oppilaat nähdään yksilöinä ja heidät on kohdattava omine erillisine persoonineen, on jokaisen kuitenkin pystyttävä käyttäytymään ja toimimaan tiettyjen rajojen ja sääntöjen sisällä. Näytteistä 10 ja 11 välittyy kaltaistamisen onnistuminen oppilaan kyvyissä pystyä toimimaan koulun rajoissa, vaikka toisinaan oppilaan tekisikin mieli olla enemmän lapsen kuin koululaisen roolissa. Näytteessä 10 korostuu opettajan tehtävä näyttää esimerkkiä. Lapsi pitää näytteen 11 mukaan kasvattaa rauhoittumaan ja erottamaan leikin ja työn aika.

Näytteessä 12 korostuu kaltaistamisen tulos.

Näyte12

Opettaja 3 Et tavallaan oppilaatki jostain syystä ne kasvaa siihen et vain sillä on merkitystä mitä sä siit kokeesta saat – –

Haastattelija: Huomaatko sä sitten, kun sä opetat sekä näitä pieniä oppilaita että isoja, et muuttuko sun oma opetustyyli tai suhtautuminen siihen opettamiseen?

Opettaja 3 No mä oon koittanu päästä siit eroon. Se on tavallaan aika vaikeeta koska ne ysiluokkalaiset esimerkiks kysyy ensmäiseks et kosk meil on koe ja mitä siihen kokeeseen tulee – – Nää pienet on semmosii et mun ei kauheest tarvi perustella mitä me tehdään koska mä oon opettaja. Mut sit taas ylemmille luokille täytyy aika hyvin osata perustella et miks näin tehdään. Et he kyseenalaistaa ihan eri tavalla sitä opetusta ja sitä opettajan olemista siinä luokan edessä. He haluaa tietää miks ja kui ja mihi se liittyy ihan eri taval ku pienet.

Näytteessä 12 kaltaistamisen tulos näkyy oppilaiden tavassa toimia koulussa. Kun koulussa olemiseen on opittu, ei opettajan toimintaa tarvitse koululaisen roolista kyseenalaistaa. Oppilaat ovat oppineet näkemään koulun järkevänä ja luotettavana kokonaisuutena, joka toimii tietyllä tavalla. Koulussa on säännöt, tavat ja kokeet joihin oppilaat kasvatetaan alkuopetuksen aikana tottumaan. Kaltaistamisen merkitys näkyy vahvana, kun koulun tapoja ja kulttuuria pyritään muuttamaan. Näytteessä 12 oppilaat alkavat kyseenalaistaa koululaisen roolia ja koulua, kun koulun sääntöjä ja kulttuuria pyritään muokkaamaan tai se muuttuu yläkouluun mentäessä. Opettajan tulee pystyä perustelemaan muuttuva ympäristö, jotta oppilaat voivat toimia totutusta poikkeavasti

5.1.3 Perinteinen kouluoppiminen

Tutkimukseen haastatellut opettajat liittivät koulukulttuuriin tiettyjä pysyviä toimintatapoja ja oppimisen malleja. Nämä tavat esitettiin koulutoimintaan vakiintuneina ja yleisinä periaatteina, jotka ovat erikseen selittämättä ymmärrettävissä osaksi koulua. Nimesimme diskurssin perinteiseksi kouluoppimiseksi. Perinteisen kouluoppimisen diskurssi sisältää puhetta koulukulttuurissa ilmenevistä totutuista tavoista, tavanomaisista oppimisen järjestämisen malleista ja pysyvistä käytännöistä.

Näytteissä 13 ja 14 näkyy perinteisen kouluoppimisen diskurssin historiallisuus.

Näyte13

”Vanhanaikaiset konstit, kertaaminen ja asioitten yksinkertaistaminen ja semmonen hidas tempo siinä ja perusasiat mahdollisimman selvästi ja moneen kertaan.” Opettaja 4

Näyte14

”Mut kyl mun mielestä se jos ajatellaan peruslaskutoimituksia ni kyl se täytyy ihan vaan sille sit opettaa taululla ja paperilla ja kynällä. Et kyl ne on ne tavat mitkä on ollu jo vuostuhansia.” Opettaja 5

Diskurssin pysyvyyteen ja muuttumattomuuteen viittaa muun muassa näytteissä 13 ja 14 näkyvä opettajien tapa kytkeä puhe menneisyyteen. Luodaan kuvaa opetustyön tärkeimpien piirteiden samanlaisuudesta ajasta riippumatta. Näytteissä osoitetaan

tiettyjä opettamiseen liittyviä asioita, jotka eivät muutu ja joiden ei tarvitsekaan muuttua ajan kuluessa.

Perinteisten opetusmenetelmien ja opetustyylin arvostaminen korostuu näytteissä 15 ja 16, perinteinen kouluoppiminen kerrotaan näytteissä tehokkaana.

Näyte15

Haastattelija Osaaks sä kuvailla opetusmenetelmiä. Et onko sul joku semmonen tietty tyyli millä sä opetat vai vaihteletko?

Opettaja 5 No kyl mä nyt yritän vaihdella mut kyl mä uskon et mä aika perinteisen opetustavan kannattaja olen. Kyl tarpeen vaatiessa niin kyl me tehdään monenlaisia juttuja mut et kyl se pääasiallinen opetus on sitä että opettaja opettaa ja oppilaat kuuntelee ja sit tehdään tehtäviä.

Näyte16

”Et me pyritään tekemään (...) et on liikuntaa tai kuvataidetta tai jotai semmosta et päästään erilaisiin tilanteisiin kans, ettei tarvi koko päivää olla siellä pulpetin takana ja tehdä semmosta niinku oikeen semmost kunnan työtä.” Opettaja 3

Näytteissä 15 ja 16 näkyy, kuinka diskurssi sisältää arvostuksia, mutta rajaa myös tiettyjä työskentelytapojen pakkoja. Vaikka koulussa pyritään tekemään monenlaista, täytyy kuitenkin tietty vaatimustaso täyttää. Pulpetin takana istumalla tehty ”kunnan työ” viittaisi myös käytettynä käsitteenä siihen että keskustelukumppanilla oletetaan olevan yhtenevä käsitys koulutyön tavanomaisista piirteistä. Myös perinteistä mallia kannattaessa opettajat kuljettivat puhetyylin rinnalla siitä irrottavaa otetta. Tämä näkyy näytteessä 15, toisenlaisia tapoja käytetään ”tarpeen vaatiessa”.

Näytteessä 17 opettaja pohtii tämän päivän oppilaiden tarpeita perinteisten vaatimusten suhteen.

Näyte17

”Ne (oppilaat) hakee niin kovasti sitä oikeaa suuntaa elämälleen. – – Mä oon yrittäny siinäkin (...) tietysti pitää olla jämäkkä ja vaatia ja niin edelleen, mutta kun tietää opettajana vähän näitä taustoja. – – Yritän sen kultasen keskittien löytää, mut tämmöset

asiat mulla. Totta kai on ne tiedolliset ja taidolliset ja kaikki tämmöset, mutta jos nyt minä puhuisin tämmösellä äänellä että mikä on muuttunut tässä kahdenkymmenen vuoden aikana, kahdenkymmenenviiden vuoden aikana, niin tämmöset on muuttunut radikaalisti.” Opettaja 1

Perinteisen kouluoppimisen diskurssi määrittää ehtoja, joista ei voi niin halutessaan luopua. Näytteessä 17 opettaja kuvaa koulun paikkana, jossa pitää olla jämäkkä ja vaatia tiedollista ja taidollista osaamista, vaikka oppilaan tausta muuta vaatisikin. Opettajien puhe palaa oppilaan yksilöllisyyden pohtimisesta koulun perinteisiin piirteisiin, jotka säilyvät.

Näytteessä 18 perinteisen kouluoppimisen diskurssi näyttäytyy arvioinnin kontekstissa.

Näyte18

Haastattelija Millä tavoilla sä arvioit oppimista?

Opettaja 2 No ne on ne ihan tavalliset tietysti nämä arviointilomakkeet, joita me täytetään jouluna ja keväällä. – – Mutta sitten tota tietysti mä yritän kattoo tässä pitkin matkaa, arvioida, ja tehdä sille oppilaallekin niinku et hei toi juttu onkin menny sulla nyt tosi hyvin. Et tohon sä oot nyt löytäny sen idean, tai et kui sun kannattaa harjotella, mutta (...) ja kokeet tietysti, jotka sitten tähtää niihin todistusarvosanoihin.

Perinteisen kouluoppimisen diskurssissa normitetaan oppimisen ja opettamisen menetelmiä. Näytteessä 18 vakiintuneiksi toimintatavoiksi luokitellut asiat ilmenevät tektuaalisella tasolla kuvattujen sanojen eteen liitetyillä määreillä (*normaalit kokeet, tavalliset asiat*). Toisaalta tapojen luonnollisuus tekee niistä puheessa myös välttämättömän osan koulukulttuuria ja opetustoimintaa. Diskurssi kytkeytyy monessa kohtaa arviointiin. Vaikka opetusmenetelmät ja työskentelytavat ovat ajan saatossa muuttuneet, kuuluu kouluun tietty perinteinen arviointitapa jota on noudatettava. Tämä näkyy tekstuaalisella tasolla näytessä 18 erityisen selvästi opettajan puheen palatessa erilaisista arviointimenetelmistä takaisin kokeisiin. Perinteisen kouluoppimisen diskurssi määrittää yhä reunaehtoja kouluoppimiselle.

5.1.4 Yksilöllinen oppiminen

Yksilöllisen oppimisen diskurssi nousee vahvasti opettajien puheesta. Oppiminen tapahtuu yksilöllisesti ja koulun on vastattava oppilaiden yksilöllisyyteen. Opettaminen ja oppiminen tapahtuu opettajien mukaan parhaiten, kun opettaja tuntee oppilaat hyvin ja tietää, millaisilla keinoilla eri oppijat saadaan oppimaan. Tärkeäksi osaksi oppimista ja oppilastuntemusta opettajien puheessa nousee myös kyky huomata oppilaiden herkkyykskausien ajoittumiset ja kyky herättää oppilaiden halu oppimiselle. Opettajat näkevät oppimisen olevan oivaltamista ja opettajan tehtävän olevan motivoida oppilaat oivaltamaan ja tukea oppimisen prosessia. Oppimisen yksilöllisyys näkyy oppilaiden tasoeroissa ja kiinnostuksen kohteissa, koulun tehtävä on pyrkiä huomioimaan jokaisen oppilaan erilaisuus.

Näytteessä 19 yksilöllisen oppimisen diskurssi nousee oppilaan herkkyykskausien ja valmiuksien konteksteista.

Näyte19

Haastattelija Miten sit sun mielestä oppiminen tapahtuu?

Opettaja 2 *Oppiminen tapahtuu sitten kun laps on kypsä siihen. Elikkä jos ei niinku oo valmis siihen oppimiseen ni se on melkeen niinku löis päätään seinään. Eli lapsel on ihan selkeesti semmosia kausia et he hoksaa. Hoksaa tota noinii aika nopeastiki asioita, et herkkyykskausia. Et sit taas jos ei oo se herkkyykskausi meneillään ni se voi kestää yllättävän kauanki ennen ku laps oppii – – Et se on just niit herkkyykskausii ja totanoinnii minust turhaan ei puhuta siitä et tammikuus syntyny ja joulukuus syntyny laps on erilainen. Et kyl se näkyy (...) näkyy siel luokassaki et tammikuus syntyny on ihan eri taval niinku valmis siihen kouluun elokuus, kun sit taas vuoden lopus syntyny olla hyvinki tämmönen leikkipainotteinen viel ajatuksissaan ja ei jaksa keskittyä ja (...) – – Et herkkyykskaudet. Et siks joku oppii jo viis vuotiaan lukemaan ja joku oppii vasta koulussa ennen joulua.*

Näytteessä 19 oppilaiden herkkyykskaudet kuvataan osana oppimisen yksilöllisyyttä. Jos lapsi ei ole valmis oppimaan, oppimista ei tapahdu. Näytteen 19 tekstitasolla oppiminen

ja opettaminen on tällöin ”kuin löisi päätä seinään”. Osalla oppilaista herkkyyaika esimerkiksi lukemaan oppimiselle on jo ennen kouluun tulemistä, osalle oppiminen on mahdollista vasta myöhemmässä vaiheessa kouluvuotta. Koulussa opetetaan ja opitaan erilaisia asioita, mutta opettajan on otettava opetuksessaan huomioon oppilaiden vaihtelevat valmiudet oppimiselle.

Näytteissä 20, 21 ja 22 yksilöllisen oppimisen diskurssi esiintyy opettajien puhuessa oppilaiden erilaisuudesta.

Näyte20

”Lapsel täytyy olla se halu siihen oppimiseen.” Opettaja 2

Näyte21

”No se on vähän (...) yksilöllinen asia. Jokainen mun mielest oppii omalla tavallaan. Ja sen takia on mun mielest tärkeitä et antaa monenlaisia mahdollisuuksia siihen oppimiseen. Et (...) Et (...) aika paljon mun mielestä lapset oppii sillä että ne saa ite tutkia ja kokeilla ja tehdä ja (...) ja niinku et saa (...) jotenki niinku konkreettisella tavalla saa sen älynväläyksen esiin ni siitä jää ihan selkeesti enemmän semmonen isompi oppimiskokemus.” Opettaja 3

Näyte22

Haastattelija Miten sie koet et se oppiminen itsessään tapahtuu?

Opettaja 4 No tietenkin se on siis, kuitenkin se on sellasta oivaltamista, kui paljo se sit voi opettaja apuna ollakaa.

Yksilöllisen oppimisen diskurssi nousee oppimisen ja oppilaiden erilaisuuteen liittyvässä puheessa. Oppiminen tapahtuu näytteen 22 mukaan oivaltaen ja näytteen 20 mukaan halusta osata opetettava asiaa. Opettamisen kontekstit määräytyvät yksilöllisen oppimisen diskurssissa oppilaiden oivaltamisen mahdollistamisesta. Näytteestä 21 näkyy, miten oppilaiden ajatellaan oppivan yksilöllisesti, he oivaltavat asiat eri tilanteiden kautta. Oleellista koulussa on luoda oppilaalle mahdollisuus oivaltamiseen ja haluun oppia.

Näytteet 23 ja 24 osoittavat opetusmenetelmien ja oppilaiden parhaan oppimisen kontekstit yksilöllisen oppimisen diskurssissa.

Näyte23

”Mutta mun mielestä se kuitenkin on semmonen että löytää (...) että noitten oppilaittenki pitäis itsestään, että jos joku juttu ei nyt niin (...) tunnukaan hyvältä tai mukavalta tai semmoselta, niin joku toinen juttu on sitte hyvä taas ja hän pärjää siinä. Että sitä mä yritän aina niinku itsessäni ja näissä muksuissa niin että ne ei niinku lamaantuis, vaan löytyis jokaisesta semmonen juttu että (...) no toi kompensoi, toi voittaa sitten sen jos en mä tota osaakkaan. Mul on sellanen luokka tällä hetkellä, et siin on 27 oppilasta ja se on tyttövoitonnen. 18 tyttöä ja 9 poikaa, ja siel on sitten niinku paljon matemaattisia vaikeuksia. Ni sitten me ollaan yritetty niittenkin kanssa, kun ne tulee, laahustaa sieltä että matikan tunti yök yök yök, ni yrittää löytää siitäkin matikan tunnista joku, että no ehkä ne sanalliset nyt on vähän vaikeita, mutta katos tuota (...)”
Opettaja 2

Näyte24

”Elikkä se että huomaa siitä että 27 oppilaan luokassa mulla on 27 erilaista oppijaa siellä. Elikkä se oppilaantuntemus on äärettömän tärkeitä, et sä opit tietämään et tolle pitääkin sanoa ne asiat toisella tavalla – – Se on oppilaantuntemus äärettömän tärkeitä kun jokainen oppilas oppii eri tavalla. Ja niitä onki sit, se on elämän pituinen työ mullekin (...) että oppia itsekin niitä tapoja (...) Ei ole yhtä oikeaa tapaa.” Opettaja 2

Näytteissä 23 ja 24 oppilaiden yksilöllisyys nousee esiin opettajan tavassa kuvata sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteita että omaa työnkuvaansa. Näytteissä 23 ja 24 eri oppilaat kuvataan kiinnostuneina erilaisista oppiaineista ja eri sisällöistä oppiaineissa. Opettajan tehtävänä on huomata missä oppilas on hyvä, mutta myös tukea oppilasta niissä asioissa joissa hän ei menesty yhtä hyvin tai jotka eivät häntä erityisesti kiinnosta. Yksilöllisyyden huomioiminen ja sen kunnioittaminen näkyy opettajien tavassa pyrkiä hyväksymään oppilaiden heikkous joissain asioissa sekä positiivisesti vahvistamaan oppilaiden vahvuuksia.

Tärkeäksi opettajan työssä kuvataan varsinkin näytteessä 24 taito oppia tuntemaan oppilaansa niin hyvin, että tietää mikä on paras tapa opettaa oppilasta ja saada oppilas kiinnostumaan. Oppilastuntemus nähdään sekä näytteessä 23 että

näytteessä 24 opettajien yhtenä opetustyön onnistumisen valttina. Opettajan on tärkeää huomata, ettei ole vain yhtä tapaa opettaa. Koska yksilöllisyyttä koulussa tuetaan, opettajan työhön nähdäänkin kuuluvaksi uusien opetustapojen tai -keinojen opettelu. Oppilaat oppivat eri tavoin, ja opettajan työ on osata ne opettamisen keinot joilla kaikki oppilaat saadaan oppimaan.

Yksilöllisen oppimisen diskurssi korostuu näytteiden 25 ja 26 arviointipuheen konteksteissa.

Näyte25

”Mut se arviointi täytyy tietysti tapahtua oppilaskohtaisesti. Ei voi jouluna arvioida niitä lapsia sil tavalla et laittaa ne samalle viivalle et täytyy miettiä mitä se laps on oppinu syksyn aikana. Et (...) Voi olla niinku molemmille kovastikin kehuttavaa vaikka ne lapset on todellisuudessa hyvinkin eri tasosia.” Opettaja 2

Näyte26

”Mutta sitten tota tietysti mä yritän kattoa tässä pitkin matkaa, arvioida, ja tehdä sille oppilaallekin niinku et hei toi juttu onkin menny sulla nyt tosi hyvin. Et tohon sä oot nyt löytäny sen idean, tai et kui sun kannattaa harjotella.” Opettaja 1

Yksilöllisen oppimisen diskurssi kuuluu arviointipuheessa. Näytteessä 25 opettajan näkemyksen mukaan oppilaita ei voida arvioida vain yhden kriteerin mukaan oppilaiden ollessa lähtökohtaisesti erilaisia. Koska oppilaat ovat erilaisia, näytteen 25 opettajan mukaan he myös oppivat eri tahdissa. Oppilaiden tasot vaihtelevat suuresti ja opettajan tehtäväksi muodostuu löytää oppilaan taso ja arvioida oppimista oppilaan yksilöllisen tason mukaisesti. Näytteessä 26 opettaja kuvaa oppilaat erilaisiksi ja näin perustelee arviointiaan, joka tapahtuu ”pitkin matkaa”.

Näytteissä 27 - 30 näkyy erityisopetus koulun keinona vastata oppilaiden erilaisuuteen. Yksilöllisen oppimisen diskurssi korostuu erityisopetuksen konteksteissa.

Näyte27

”Ja erityisopetukses vois mun mielest ihan hyvin käyttää sitä et nämä lapset jotka tarvis eriyttämistä siel ylempää, elikkä näil hyvil oppilail ois myöskin mahdollisuus (...) Ettei

se ois aina ne jotka tarvii sitä tukee, vaan et myöskin nämä jotka ovat olleet hyvii koulussa sillon syksyllä, ni he ei taantuis sen lukuvuoden aikana vaan hekin oppis koko ajan lissää.” Opettaja 2

Näyte28

”Eliikkä meit on siinä minä ja sit ykkösluokan opettaja ja sit erityisopettaja ja sit avustaja. Ja me jaetaan ne kahden luokan, eli ykkösen ja kakkosen, oppilaat neljään eri ryhmään sen lukemisen taitotason mukaan. Eli mullaki menee ykkösluokkaan porukkaa ja ykkösluokasta tulee mulle porukkaa ja sitte (...) meil on siis ihan lukutunti, me luetaan ja tehdään jotain lukemiseen liittyvii hommii. Ni mulla on ne jotka lukee niinku parhaiten, ni me tehään tämmöst näytelmää ja tämmöst näin. Sit on erityisopettajalla on ne jotka on niinku kaikkist heikoimmilla ni hän tekee niitten kans hyvin yksinkertasi juttui. Ja sit avustaja ja Opettaja on samassa tilassa ja sitten heil on nää tämmöset keskitasoset lukijat.” Opettaja 3

Näyte29

”Mulle tulee ne oppilaat joilla on oppimisvaikeuksia et se on niinku ihan selvä se et kenen oppilaitten kanssa tehään töitä ni kyl mul on aina luokasta ne jotka tarvii sitä erityistä tukea – sit tietenkinttel on semmosta et pitäs yrittää ideoida ja keksiä sitä et millä sais sen oppimaan. Mä voisin käyttää enemmän aikaani siihen kun taas opettajan täytyy kattoo et pysytään siinä tahdissa, et mennään tota noin niin, matematiikka etenee ja äidinkielen tavoitteet etenee ja sillä tavalla.” Opettaja 4

Näyte30

Haastattelija No sitten yleisemmin, et mikä sun mielestä on erityisopetuksen tarkoitus?

Et ei välttämättä ihan teidän koulussa mutta.

Opettaja 3 Nii just (...) No tota mun mielest niinku antaa sitä tukea ja ettiä ehkä niitä eri keinoja. Niinku mä sanoin et jokainen oppii eri tavalla. Et sit jos on yhdellä niitä oppimisvaikeuksia esimerkiks ni sit kun sen erityisopettajan kanssa kun ollaan pienemmäs ryhmässä ni hänellä on mahdollisuus vielä keksii niitä eri tapoja oppia (...) ni sillon ku se erityisopetus on siin mukana ni se on niin paljon enemmän semmost yksilöllistä. Ni sillon on mahdollisuus siihen, kaikkii niit eri keinoja käyttää

Koulun tehtävä on pystyä vastaamaan oppilaiden yksilöllisyyteen. Koska oppilaat oppivat eri opetusmenetelmien kautta, täytyy heille myös tarjota mahdollisuus oppimiseen. Yksilöllisen oppimisen diskurssissa erityisopetus nousee tärkeäksi tekijäksi oppilaiden yksilöllisyyteen vastaamisessa. Näytteissä 27 ja 30 opettajien mukaan oppilailla tulisi olla mahdollisuus saada tasonsa mukaista opetusta ja oppilaiden erilaisuus pitäisi pystyä koulussa huomioimaan. Koska luokanopettajalla ei kuitenkaan ole mahdollisuutta opettaa yhtä aikaa monilla eri tavoilla tai aina edes seurata oppilaiden tunnilla seuraamista ja ymmärtämistä, on erilaisten tasojen mukaan rakennettujen ryhmien (näyte 28) ja erityisopetuksen läsnäolo ja oppilaiden mahdollisuus päästä erityisopetukseen tärkeää (näytteet 27-30).

Opettajien puheessa nousee keskeiseksi kaikkien oppilaiden mahdollisuus löytää omat keinot oppia ja saada niiden keinojen mukaista opetusta. Koulussa opettajien mukaan luokanopettajalla on vähemmän aikaa oppilaiden yksilöllisten piirteiden löytämiselle, kun taas erityisopetuksessa opetusta voidaan esimerkiksi näytteen 29 mukaan antaa oppilaan yksilöllisyys huomioiden. Opettajien puheessa yksilöllisyyteen vastaamisen yhdeksi teemaksi nousee oppilaan parhaaseen pyrkiminen (Auttaminen) ja yksilöllisten oppimisen keinojen tarjoaminen. Näytteissä 27-30 korostuu erityisopetuksen tehtävä oppilaiden erilaisuuteen ja yksilöllisyyteen luokanopettajan tukena vastaaminen. Yksilöllisen oppimisen diskurssi nousee esiin erityisopetusta pohtivassa ja oppilaan oikeuksia tukevassa puheessa. Opettajat näkevät erityisopetuksessa käymisen oppilaan oikeudeksi, oppilailla tulee opettajien mukaan olla oikeus saada yksilöllistä opetusta siellä missä sitä voidaan tarjota.

5.1.5 Auttamispuhe

Auttamisen diskurssi on puhetta, jossa korostuu huolenpito ja apu osana opettajan työnkuvaa. Opettaja pyrkii auttamaan ja tukemaan oppilaitaan sekä huolehtimaan heistä. Oppilaita autetaan erityisesti oppimisessa, mutta auttamista on myös elämässä ohjaaminen. Erityisopetuskonteksti on diskurssissa merkittävä. Auttaminen on usein osa erityisopetusta tai erityisopettajalta saa neuvoja auttamiseen.

Näytteessä 31 auttamisdiskurssi ilmenee lapsen varhaisessa tukemisessa, tekstuaalisella tasolla auttamisena toistuu.

Näyte31

”Ja sitte.. meil on Suomes sillee hyvin et meil on erityisopetus mukana tässä koulussa, et pystytään auttaa lapsia heti. Varhainen puuttuminen on todella tärkeätä et sit ku lapsi rupee olemaan murrosikänen ni sit rupee olemaan vitsit vähissä, jos siel vast ruvetaan auttamaan. Auttamaan lasta (...) et kyl mä oon ihan tyytyväinen meidän Suomen koulusysteemiin.” Opettaja 2

Opettajapuheessa auttaminen on osa koulun vahvuutta. Näytteessä 31 varhainen puuttuminen ja erityisopetus näkyvät tärkeänä osana auttamisen onnistumista. Lasta pyritään auttamaan heti kun hankaluuksia ilmenee. Opettajat ilmaisevat tyytyväisyyttään suomalaiseseen kouluun juuri auttamispuheen kautta.

Näytteessä 32 opettaja pohtii itseään suhteessa lapseen. Auttamisen diskurssi näkyy opettajan roolissa lasta ohjaavana aikuisena.

Näyte32

”Et mun mielestä tällä hetkellä on hirveen tärkeätä että öö (...) sillä oppijalla ja oppilaalla on tärkeä aikuinen. Joku aikuinen joka pitää huolen monenlaisista aisoista tänä päivänä. Mä oon huomannu että siellä on tota hakusessa tämä oikein ja väärin käsite aika monella että ne tasapainottelee siinä välimaastossa, eivätkä oikein tiedä kumpaan suuntaan ja kumpaan kelkkaan heittäytyä. Ja nehän on sitten tämmöseltä, vähän joka huolehtii niistä niinku, melkein kuin omistaan, ne on aina minun oppilaitani, niin aina jännittää että (...) ne on niitä semmosia kun tekee mieli seurata, että minne tämän oppilaan elämä kääntyy, minne suuntaan hän lähtee.” Opettaja 1

Näytteessä 32 opettaja kuvataan oppilaalleen tärkeänä aikuisena joka huolehtii. Opettaja pyrkii auttamaan oppilaansa oikealle tielle ja ohjaamaan oikeaan suuntaan. Vaikka opettajan rooli ohjaajana päättyy kun lapsi siirtyy pois opetuksesta, kiinnostus ja toiveet lapsen elämän suuntaan säilyvät.

Erityisopetuksen kontekstit auttamispuheessa korostuvat näytteissä 33 ja 34. Tekstuaalisella tasolla auttaminen sanana toistuu jälleen, kahden näytteen eri opettajat puhuvat erityisopetuksesta hyvin samantyyllisesti auttamisen kautta.

Näyte33

Haastattelija Tota. (...) Millanen sit ois sun mielestä erityisopetuksen ideaali malli? (...) Jos voisit lähteä järjestämään erityisopetusta miten tahansa, niin miten sä lähtisit järjestämään sitä?

Opettaja 2 No lähtökohta on se, et tota erityisopetus on semmonen niinku (...) apukeino auttaa lasta, et totanoinniin.. jos me huomataan et lapsel on joku (...) joku tota hetkittäinen ongelma niin me yritetään auttaa erityisopetuksen avulla. Tai sit jos me huomataan et hänel on joku laajempi ongelma niin me yritetään auttaa, ja minust nä kaikki muodot on ihan hyviä, samanaikaisopetus et kaks opettajaa on siel luokassa tai sit se et muodostetaan ryhmiä.

Näyte34

”Jos opettajal herää huoli jostain oppilaasta ni on tosi helppo puhua siitä erityisopettajan kanssa ja erityisopettaja on heti valmis mukaan siihen pohdintaan yhdessä et miten tätä lasta voidaan auttaa ja tota minusta lapset pääsee aina tarvittaessa erityisopetukseen.” Opettaja 3

Erityisopetuskonteksti liittyy auttamispuheeseen vahvasti. Erityisopetuksesta puhutaan aineistossa auttamisen välineenä, tämä näkyy selvästi näytteissä 33 ja 34. Sekä oppilaiden hetkittäisiin haasteisiin että laajempiin ongelmiin vastataan auttamalla erityisopetuksessa. Lasten toivotaan pääsevän erityisopetukseen aina sitä tarvitessaan. Erityisopettajalla voi aineistossa nähdä olevan auttamisen asiantuntijan rooli, esimerkiksi näytteessä 33 erityisopetus nimetään auttamisen keinoksi. Näytteessä 34 luokanopettaja näkee positiiviseksi erityisopettajan läsnäolon lapsen auttamista koskevassa pohdinnassa. Erityisopettaja on luokanopettajan tukena kun auttamisen keinoja pohditaan.

Näytteessä 35 näkyy yksilöllisen oppimisen diskurssin ja auttamispuheen suhde.

Näyte35

Haastattelija Tuohon liittyen vielä, et mikä sun mielestä sit on yleisopetuksen ja erityisopetuksen selkeimpiä eroja?

Opettaja 3 No varmaan se, että se erityisopettaja on pienemmän ryhmän kanssa ja hänellä on niinku mun mielest enemmän tavoitteena keksiä sen oppilaan kanssa niitä keinoja joilla se pystyy oppimaan niitä asioita. Kun sit taas luokanopettaja on se joka jakaa, tai niinku antaa sitä tietoa ja sitä prosessoidaan. Ni sit erityisopettajan tehtävä on siin kohtaa tulla auttamaan jos ne normaalit keinot tai ne normaalit mitä tehdään eri tavalla, ni se oppilas ei niinku löydä sitä et miten mä opin tän asian. Se on ehkä se selkein ero.

Kuten näytteestä 35 näkyy, auttaminen ja yksilöllinen oppiminen näyttäytyvät aineistossa rinnakkaisina diskursseina. Kun oppiminen tapahtuu yksilöllisesti, on lapsia myös autettava yksilöllisesti oppimisen vaikeuksissa. Oppilaille ja oppimiseen annetaan niin paljon tukea kuin mahdollista.

5.1.6 Tosiopuhe

Tosiodiskurssi ² kuuluu aineistossa opettajan työtä määrittelevässä, opettajien näkemyksen mukaan heidän toiminnastaan riippumattomassa, työn rajoja ja kehyksiä koskevassa puheessa. Työtä rajoittaviksi tekijöiksi diskurssissa nousivat erityisesti esiin hallinnolliset rajoitteet, resurssit, tuntikehys ja opetussuunnitelma. Tosiopuhe määrittää muiden diskurssien mahdollisuutta. Se nousee esiin, kun opettajat pyrkivät perustelemaan koulun toimintaa tai kulttuuria, mutta myös konteksteissa, joissa ei osata selittää omaa toimintaa tai toiminta huomataan puutteelliseksi. Tosiopuheessa itsestä riippumattomat ulkopuoliset tekijät voidaan ottaa toiminnan selittäjäksi olettaen että kaikki ymmärtävät ja hyväksyvät selitykset.

Näytteet 36, 37 ja 38 ovat esimerkkejä niistä konteksteista, joissa toisiopuhetta käytetään vastauksena, jota ei tarvitse perustella.

Näyte36

”Mut ehkä se mikä on täl hetkellä huono, ni tota rahanpuutteesta (...) ni meil on öö (...) paljon asiaa mitkä täytyy opettaa ja sitten tota on vähennetty tuntikehystä, et se on huono. Se on huono sekä näille tukea tarvitseville oppilaille ja se on myöskin näille

² Tosio = tosiasia, tosiseikka. Tosiasia on täysin varma, subjektiivisesta tiedosta t. tulkinnasta riippumaton asia, tosiseikka, tosio, fakta. MOT Kielitoimiston sanakirja 2.0. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja Kielikone Oy

jotka sit tarvitsis vähän niinku eriyttämistä (...) Sanotaan et fiksut pärjää (...) pärjää aina, mut et fiksuilleki vois olla ihan hyvä et ois sitä eriyttämisaikaa ja se tuntikehys on sit semmonen joka, joka sit sanelee sen et mitä me ehditään tekemään siel koulussa.”

Opettaja 2

Näyte37

”Ois resursseja että hekin pääsis sinne erityisopetukseen.” Opettaja 2

Näyte38

Haastattelija Sitten. Vähän erityisopetuksesta. Miten teillä järjestetään täällä erityisopetus?

Opettaja 5 Meillä on täällä laaja-alainen erityisopettaja, joka on paikalla kolmetoista tuntia viikossa. Tietenkin sais olla enemmän.

Haastattelija Miten sun mielestä sit toi, sun mielestä teidän koulussa se erityisopetus toimii?

Opettaja 5 Kyl se toimii hyvin mut tunteja sais olla enemmän, et tälle oppilasmäärälle sais mun mielestä olla ihan kokopäivätoiminen erityisopettaja joka kakskyt neljä, kakskyt viis tuntii viikossa.

Haastattelija Miks ei oo?

Opettaja 5 Se on sellanen meille annettu resurssi, se on rahoituskysymys.”

Tosiopuheessa koulu näyttäytyy opettajille paikkana, jolla on tietyt pysyvät resurssit, rajat ja kehykset, jotka määrätään koulun ulkopuolelta. Tosiodiskurssissa toistuu tekstuaalisella tasolla ”resurssit”, opettajat puhuvat usein ”resursseista” kun pohtivat koulun kehittymistä rajoittavia tekijöitä (esimerkit näytteissä 37 ja 38). Tosiodiskurssi sisältää puhetta siitä, millaisia asioita kouluun satettaisiin kaivata mutta joihin opettajat eivät itse koe pystyvänsä vaikuttamaan. Opettajien puheessa koulu tarvitsee lisää aikaa ja rahaa. Esimerkiksi näytteessä 36 opettaja pitää koulun tuntikehystä riittämättömänä eriyttämiseen.

Tosiodiskurssia esiintyykin paljon juuri erityisopetuksen konteksteissa. Luokanopettajalla ei nähdä olevan riittävästi aikaa tai tilaisuutta opetuksellisten keinojen monipuoliseen käyttöön työssään ja näin erityisopetukselle kaivattiin kouluun lisää resurssia. Tosiodiskurssissa nousi esiin tarve jokaisen eriyttämistä tarvitsevan oppilaan mahdollisuudelle päästä erityisopetukseen, näytteissä 37 ja 38 näkyy huoli

erityisopetukseen suunnattujen resurssien vähäisyydestä. Tosiopuhe nousi esiin opettajien pohtiessa erityisopettajan läsnäoloa ja merkitystä koulussa.

Näytteet 39 ja 40 käsittelevät opetussuunnitelmaa ja sen sekä positiivisia että negatiivisia rajoitteita.

Näyte39

Haastattelija Opetussuunnitelmasta vois vielä tohon koulujärjestelmään liittyen. Eli miten sä koet, mikä on opetussuunnitelman merkitys sun työhön nähden?

Opettaja 2 No opetussuunnitelmahan sanelee sen, et mitä siel koulus tehdää, ja mun mielest opetussuunnitelma on tosi hyvä kun meillä on eri puolella Suomea hyvinki erilaisia kouluja ni se takaa sen, et eri puolel Suomea olevat lapset saa kuitenkin ne perusjutut kaikki samat. Samat, et sit ku he lähtee ehkä yläkoulun jälkee jonnekki toisel paikkakunnalle ni he on suurin piirtein samatl viival sit siel uudes koulussa. Tai sit toisen asteen jälkeen kun he lähtee opiskelemaan ammattikorkeisiin ja yliopistoihin ni ei ois niinku kauheesti eroa eri puolel Suomea olevis kouluissa. Et sehän on se, tavallaan se, jos sanotaan et se on se leikkikehä, jonka sisällä meidän pitää pitää se koulu. Et se on mun mielestä oppilaan turvakin et meil on tämmönen opetussuunnitelma mitä meidän pitää noudattaa.

Näyte40

Haastattelija Miten sä käytät, tai millaisena välineenä sulla on, opetussuunnitelma sun työssä?

Opettaja 1 No sillä tavalla että se on jotenkin ehkä selkiintynyt tässä vuosien.. että kun on ikää tullut lisää niin sitä niinku kattoo et aina kun alkaa uus luokka, niin tsekkaillee ne et mitkä nyt ainakin mun pitää saada – – onks siinä painotusta vähän liikaa tänne alakoululle että minusta tuntuu että mä en (...) niinku saavuta niitä tavoitteita ton ison luokkani kanssa, esimerkiks siinä äidinkielen kohdalla, mitä kaikkea siel on. Sillä tavalla kyllä opetussuunnitelma niinku koko aika siellä takaraivossa pitää pitää, ja sitten niinku tsekkaila sitä et onks se oikeilla raiteilla vai onks se mahdotonta toteuttaa.

Opetussuunnitelma nähdään opettajasta riippumattomana rajoitteena. Opetussuunnitelma nousi näytteen 39 mukaisesti tosiopiskurssissa esiin useimmiten positiivisena opettajan työtä rajoittavana tekijänä, vaikka toisinaan sen tavoitteita tuntuikin haasteelliselta saavuttaa kuten näytteessä 40. Näytteissä 39 ja 40 nousee selkeästi esiin, miten opetussuunnitelman nähdään sanelevan koulussa toimimisen reunaehdot. Sen kerrottiin muun muassa varmistavan alueellista tasa-arvoa ja mahdollistavan oppilaiden yhtäläiset tiedot peruskoulun päättyessä. Opetussuunnitelmaan viittaaminen ja opetussuunnitelman tavoitteista puhuminen näkyivät vahvasti diskurssissa. Opettajat nostivat opetussuunnitelman seuraamisen opettajan työnkuvaksi.

Näytteissä 41, 42 ja 43 tosiopuhe nousee koulun kehittämisen konteksteista.

Näyte 41

Haastattelija Et kenen tehtävä on koulun kehittäminen sun mielestä?

Opettaja 2 Hmm, tota... Kouluun pitäis suunnata rahaa enempi et me pystyttäis kehittämään. Kyl mä oon sitä mieltä et joka koulussa ne aikuiset jotka on siel töissä – – et joskus tuntuu aika kurjaltakin se et tota tämmöset virkamiehet jotka istuu omas työhuoneessaan kirjoituspöytänsä ääressä, ni tuntuu et he tietää enempi siitä et mitä siel koulun arjessa tapahtuu. Et pitäs niinku motivoida kouluja, et ruvettais kehittämään sitä omaa koulua, mut myöskin satsattais siihen koulutukseen rahaa ja sit myöskin siihen arkeen rahaa lisää.

Näyte42

Haastattelija Kenelle se sun mielestä kuuluu tollanen koulun kehittäminen? Kuka siitä on vastuussa? Kenen pitäs?

Opettaja 4 Kyllä se tietenkin tulee ihan valtakunnan tasolta. Jonkinlaisia sellaisia suuntaviivoja pitäs sieltä osata saada. Opetussuunnitelma tulee tietenkin ihan selkeesti sieltä, mut kyl mun mielestä voi ihan tällaisia luokkakoko, koulun koko, tämmösiinkin ottaa kantaa niinku korkeemmalla tasolla. Mut kunnat tekee aika lailla erikoisii ratkasuja.

Näyte 43

Haastattelija Kenelle toi sun mielestä sit kuuluu toi koulun kehittäminen? Mistä sen pitää lähteä liikkeelle?

Opettaja 1 Oi, se onki hyvä kysymys. Varmaan meidän pitäs meteliä ittemmeki pitää enemmän siitä että (...) mut sitten että aina meille tulee vastauksia niitä että, tiedätte mitkä ne vastaukset on, resurssipula, taloudellinen tilanne, ei oo mitään mahiksia tämmöseen, mutta tuota (...) Siihen varmaan vois meteliä pitämällä kuitenkin jotenkin vaikuttaa, koska onhan nyt sitten niitä koulutuksia, jotka ei mene kaupungin piikkiin ne koulutukset, vaan saadaan määrärahoja sieltä sun täältä kun oltas aktiivisempia.

Opettajien puhuivat halusta osallistua koulun kehittämiseen ja oman ammattiosaamisen täydentämiseen, mutta mahdollisuuksia osallistumiseen ei ajateltu olevan tai ne nähtiin vähäisinä. Päättäjien toimintaan suhtauduttiin kriittisesti. Näytteissä 41 ja 43 opettajien kokemukset näkyvät tekstuaalisella tasolla opettajien intona osallistumiseen, mutta myös pettymyksenä mahdollisuuksien vähyteen (*koulun pitäs...me voitaa, aina tulee vastauksia*). Opetussuunnitelma toistuu teemana näytteessä 42. Näytteessä 42 kerrotua tosiota vahvistetaan sanan *tietenkin* toistamisella. Omien mahdollisuuksien pohtiminen rajoittui tosiodiskurssiin, koska vastuu ja päätösvalta kuuluivat opettajapuheessa ennen kaikkea koulun ulkopuolisille päättäjille ja virkamiehille, kokivat opettajat omat vaikuttamisen mahdollisuutensa pieniksi.

Näytteessä 44 tosiodiskurssi näkyy numeroarvioinnin pakossa.

Näyte44

”Ni se on mun mielest huono. Ja se et, pakko ne on tietenkin johonki laittaa ne rajat ja näin mut mennään tosi paljon sellasella numeron mukaan. Sä pääset tota kouluihin kun sä saat tietyt numerot jolloin sit taas ne kokeet on sit se kaikkein arvokkain asia.”

Opettaja 3

Opettajien puheesta nousi paljon tosiodiskurssiin kuuluvaa puhetta, jossa ei kuitenkaan selvästi kuulunut mistä työn rajallisuus tai kehykset nousevat. Opettajat pohtivat muun muassa numeroarvioinnin vaikeutta (näyte44), sitä miten oppilaat on lopulta (*pakko*)

arvioitava numeraalisesti ja sitä, miten lopulta kokeesta saatu numero on selkein osoitus siitä, minkä tasoinen oppilas on. Tosiodiskurssi näkyi tällaisessa puheessa vahvasti, opettajat puheessa ei pohdittu miksi koulussa numeroarviointi on lopulta merkittävintä tai mistä tällainen toimintatapa nousee.

5.2 Tietokäsitykset tutkitun koulukulttuurin taustalla

Tutkimusaineiston opettajapuheessa tieto rinnastetaan oppimiseen sekä opittavan asian omaksumiseen ja sen hallintaan. Opettajat puhuvat opettajan positiostaan ja tämä näkyi myös keskusteluissa tiedosta. Tieto näyttäytyy tutkimassamme koulukulttuurissa tietämisenä: Opetettavan ilmiön ymmärtämisenä ja annettuun tavoitteeseen pääsemisenä. Opettajapuheessa tietäminen kerrotaan eteenpäin pyrkivänä jatkumona. Tietämisessä liikutaan kohti tavoitteena olevaa laajempaa tietomäärää, oppilaiden tasot nähdään oppilaiden sijoittumisessa jatkumolle. Osa oppilaista on tietämisessä edellä, osa keskellä, osa jäljessä.

Näytteissä 45 ja 46 tieto esitetään opittavana asiana.

Näyte45

”Kyl se ihan ni tapahtuu perinteisillä työvälineillä mun käsittääkseni, et kyl siinä täällä alakoulussa niin opettajan täytyy opettaa se asia, minkä jälkeen vasta se oppilas voi itte alkaa sitä asiaa niinku prosessoimaan, et jossai muuallahan voidaan heittää joku aihe, ylempillä luokilla ja ne alkaa itte tutkii sitä.” Opettaja 5

Näyte46

”Mut tietenki sit taas toisaalta se kauheen laaja tietomäärä pitäs omaksua alakoulun puolella.” Opettaja 4

Näytteissä 45 ja 46 tieto määräytyy opittavaksi asiaksi, josta näytteen 45 mukaisesti oppilaalla voi lopulta olla näkökulma tai mielipide. Näytteessä 45 esitellään tiedonkäsittelyn kehittymistä. Alakoulussa tieto on opetettava ensin, sen jälkeen oppilaat voivat alkaa prosessoimaan tietoa itse: muodostamaan siihen näkökulmaansa. Yläkoulussa tieto voidaan saavuttaa prosessoinnin kautta, oppilaat voivat päästä tietoon

omia reittejään. Näytteessä 46 tiedon kerrotaan olevan jotain, mitä oppilas omaksuu. Alakoulussa tietoa täytyy omaksua paljon.

Näyte 47 on ryhmäkeskusteluote, jossa käsitellään faktatietoa.

Näyte47

Opettaja 3 *Mä olin vähä vähä niinku tääl pitäskö mun laittaa selkee mun mielest kaikki tieto ei oo missään tapaukses tulkinnanvaraist. Yks plus yks on kaks.*

Opettaja 6 *Ennen väitettiin et maailmakaikkeuden keskipiste se ei ollukkaan*

Opettaja 2 *Eikä pannukakku*

Opettaja 6 *Ei*

Opettaja 3 *Mut niinku niinku ihan yksittäiset knoppitiedot ni ei ne ny*

Opettaja 1 *Mm*

Opettaja 3 *Faktat on faktoja*

Opettaja 1 *Mm*

Opettaja 2 *Mm*

Opettaja 3 *Ei ne mihkään muutu paitsi se että maapallo ei ollukkaan pannukakku*

Opettaja 1 *Nii ja sitte ku lukee sellasia kirjoja joissa sanotaan että ne kaikki väittämät mitä on opetettu ni onki ihan väärin*

Opettaja 3 *Nii just sä oot opettanu aivan väärin*

Opettaja 1 *Aivan*

Opettaja 6 *Sit ku näitä vuortenhuippuja ni ku on tullu entistä tarkemmat mittaukset*

Opettaja 1 *Nii joo ne on*

Opettaja 6 *Ni se onki muuttunu tuota se onki metrin enemmän tai vähemmän*

Opettaja 3 *Aiva*

Opettaja 6 *Sitäki on luullu et se on fakta*

Näytteessä 47 opetettava tieto on ajan etenemisen ja tutkimuksen kehittymisen mukana muuttuvaa. Tiedot pysyvät, mutta tiedon muuttumisen mahdollisuus on olemassa. Ajatus tiedon pysyvyydestä näkyy näytteessä 47 tiedon oikein tai väärin olemisessä. Tiedot pysyvät faktat ja sovitut tiedot kuten matemaattiset kaavat nähdään oikeina tai väärinä. Tosin kun uutta tietoa saadaan, vanha tieto muuttuu vääräksi. Se mitä koulussa opetellaan, on kuitenkin opetushetkellä totta. Opetettava asia on se tieto, johon koulussa pyritään.

Näyteessä 48 keskustellaan tiedon tulkinnanvaraisuudesta.

Haastattelija Vaikuttaaks se teijän opetukseen mitenkä et te ajattelette et tieto on tulkinnanvaraista. Et onko sekin tieto mitä te opetatte oppilaille ni tulkinnanvaraista?

Opettaja 6 Kyllähän jossain tilanteis täytyy sanoa tuota et tässäki on kaks näkökantaa

Opettaja 2 Mm-m

Opettaja 6 Sillai et kyllähän se täytyy jossai tilantees myöntää et tä on kiistanalainen. Joskus puhuttiin näistä mustista aukoista et tämmöset oletetaan mut ei kukaan o pystyny todistamaan vielä. Mä en tiedä onko viel tänäkää päivänä sitä

Opettaja 2 Mm kukaan tullu kertomaan sielt aukon toiselt puolelta

Opettaja 6 Nii nii että. On semmosii käsitteitä jotka. Taikka sitte tuota jos puhutaan maailman synnystä ja on tämä teoria. No se on kanssa teoria sitte

Opettaja 1 Nii se on aika oppiainekohtasta koska sitte taas matikka on aika selkeää

Opettaja 2 Kyllä

Opettaja 1 Siin ei tuu mitään tämmösiä tilanteita mutta biologia ja ja

--

Opettaja 3 Oppiainekohtaista kyllä

Opettaja 3 Matikka on hyvinki yksiselitteistä niinku ainaki tää niinku alakoulu alakoulun puolella et sit ku mennään jonnekki valtavan hienoihin matikkaoppeihin ni nehän on sillai et aina tulos on et ehkä mut et ni tota mut et kyl mä niinku tietytkin on hyvinkin yksiselitteisii

Opettaja 1 Joo

Opettaja 3 Tai jotkut just jotku musiikin melodiat menee just näin ku se on näin sävelletty

Opettaja 2 Kyllä tai muute se menee väärin

Naurua

Opettaja 3 Nii. Et ni tota ja sit just jotkut sointuopit ja tällaset ni kyl se on hyvinki selkee

Opettaja 2 On on. Se on matikkaa

Opettaja 3 Nii matemaattinen kaava millä se lasketaan ja ei oo mitään sillai et miten sä selität et se vois jotenkin muuten koostua ku näin

Tiedon tulkinnanvaraisuus näyttäytyy näytteessä 48 tietoon otettavana näkökulmana. Tieto on kaikille sama, mutta se miten tieto nähdään tai miten siihen suhtaudutaan voi vaihdella. Vaikka toisaalta tiedon totuudellisuus voi olla kiistanalaista tai siihen voi olla useampia näkökulmia, opetetaan voimassa oleva näkemys oppilaille tämänhetkisenä tietona. Tiedon tulkinnanvaraisuuden määrä on näytteen 48 mukaisesti oppiainekohtaista. Tietyissä oppiaineissa tieto nähdään selkeinä sääntöinä, toisissa aineissa tieto koetaan vahvemmin tulkinnanvaraiseksi eli eri näkökulmia sallivaksi.

Näytteissä 49-51 tieto nähdään tiettyyn tahtiin etenevänä asiana, jonka mukana on pysyttävä.

Näyte49

”Nykyisin (erityisopetus) on mun mielestä niitä oppilaita varten jotka ei pysy täysin siin normaalissa yleiopetuksessa. Et ne saa sen erityisopettajan tukea sit jossain aineessa tai vaik kaikissa aineissa jotta ne pysyis kärryillä.” Opettaja 5

Näyte50

”Kun nyttien tuntuu että (...) me eriytetään aika hienosti näit jotka meinaa pudota kelkasta, mutta sitten ei meinaa jäädä millään aikaa näille kun ne haltsaa itsekseen niin paljon.” Opettaja 1.

Näytteissä 49 ja 50 näkyy käsitys tiedosta lineaarisena, kasvavana ja eteenpäin liikkuvana. Tiedonmäärän nähdään lisääntyvän, sitä mukaan kun oppilas etenee kohti tavoitteeksi asetettua tietoa. Näytteissä 49 ja 50 oppiminen ja tietäminen kuvataan kärryillä olemisena, heikompien oppilaiden kohdalla huoli on kärryillä pysymisessä, kun taas lahjakkaiden oppilaiden kohdalla toivotaan että heillä olisi mahdollisuus tukeen etenemisessä vaikka he oppivat itsenäisestikin paljon (näyte 50). Näytteissä 49 ja 50 tuodaan esiin erityisopetuksen merkitys oppilaiden mukanaolijana tiedon etenemisessä. Koska kärryillä nähdään olevan tietty vauhti, jota koulussa on seurattava, opettajien tehtäväksi jää oppilaiden pitäminen mukana vauhdissa tukien heitä tiedossa eteenpäin pääsemisessä.

6 YHTEISKUNNAN HYVÄKSI JÄSENEKSI?

6.1 Tutkitun koulukulttuurin arviointia

Haastattelemamme opettajat olivat työstään innostuneita ja työssä hyvinvoivia opettajia. Osa haastateltavista sanoi suoraan olevansa kutsumusammattissaan. Opettajat kertoivat olevansa työnsä kehittämistä kiinnostuneita ja uudistushaluisia. Tutkimushaastatteluun opettajat osallistuivat mielenkiinnolla työtään pohtien. Haastatteluissaan opettajat määrittivät koulun ensisijaiseksi tehtäväksi hyvän elämän rakennusaineiden tarjoamisen riittävän tieto- ja taitotason opettamisen kautta. Opettajat toivoivat oppilaittensa löytävän paikkansa yhteiskunnan osana ja saavan elämälleen mielekkään sisällön. Tämä määriteltiin myös koulukasvatuksen tavoitteeksi.

Opettajapuheessa muodostuva koulukulttuuri näyttäytyi yksilöllisten menetelmien kautta yhteisiin tavoitteisiin pyrkivänä. Koulun haluttiin takaavan kaikille oppilaille yhtäläiset taidot tulevaisuuden aikuisuudessa pärjäämiseen. Opettajan rooli kasvatuksen asiantuntijana oli löytää ne oppilaskohtaiset yksilölliset keinot, joiden kautta toivottuun oppimistulokseen päästään. Opetuksen tavoitteeksi nimettiin tasavertaiset tiedot, taidot ja pärjäämisen valmiudet, mutta koulun toimintakulttuuri muodostui yksilöllisiä etenemisen tapoja korostavaksi. Tutkitussa koulukulttuurissa ensisijaista oli oppilaiden yksilöllisiin oppimisen tapoihin ja -haasteisiin vastaaminen sekä yksilöllisistä tarpeista nouseva oppilaslähtöinen ote opetustyöhön.

Tulevaisuuspuhe on tutkimamme koulukulttuurin diskursseista yhteiskunnallisin. Koulun tehtävä ja rooli yhteiskunnassa on antaa eväitä hyvänä yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen ja elämässä pärjäämiseen. Oman paikkansa löytäminen osana yhteiskuntaa korostuu diskursseissa. Koulussa tärkeintä ei välttämättä ole kaikkien sen tarjoamien tietojen omaksuminen vaan tiettyjen elämisen taitojen ymmärtäminen. Tärkeää on osata kohdella toisia ihmisiä oikein ja käyttäytyä hyvin. Tulevaisuuspuheen hyvän elämän mallit ovat perinteisiä. Hyvään elämään kuuluu esimerkiksi työ, toimeentulo ja perhe. Nämä arvot oletetaan kaikille yhtenevinä tai ainakin lähtökohtaisesti tavoiteltavina päämäärinä.

Lähtökohtaisesti kaltaistaminen on oppilaiden kasvattamista koululaisen rooliin ja osaksi kouluyhteisöä. Koululaisen tulee oppia erottamaan lapsen leikkimaailma ja koululaisen koulutyötä tekevä rooli. Kaltaistaminen näyttäytyy kuitenkin aineistossa

myös koulun keinona opastaa tulevaisuuspuheen hyvän elämän edellytyksiin. Koululaiseksi opettelu on tärkeää koulussa pärjäämisen takia, mutta koululaiseksi oppiminen on myös yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen harjoittelua. Koulussa tulisi oppia kohtelemaan muita oikein ja käyttäytymään hyvin.

Koulu on laitos, jonka perinteiset piirteet ja raamit ovat säilyneet vahvoina vaikka aikakausien opetukselliset tarpeet ovat muuttuneet. Aineistossa perinteisen kouluoppimisen diskurssi oli puhetta joka nousi näistä pysyvistä määritteistä. Koulun toimintatapoihin liittyy tiettyjä käsityksiä ja oletuksia, jotka eivät muutu vaan rajaavat koulun toiminnalle suhteellisen pysyvän kehyksen. Esimerkkejä pysyvistä piirteistä voisivat olla vaikkapa koulun kellot, luokkahuoneen muoto sekä oppiaineet ja niiden sisällöt. Perinteisestä kouluoppimisesta muodostuu opettajapuheessa ristiriitainen käsite johon toisaalta ajatellaan liittyvän opettajan työtä rajoittavia pakkoja, mutta toisaalta myös toimivaksi oppimisen ja opettamisen tavaksi koettuna pysyviä tapoja.

Tutkimassamme koulukulttuurissa oppilaiden yksilöllisyys ja yksilölliset oppimisen tavat korostuivat. Yksilöllinen oppiminen oli perinteistä kouluoppimista vahvemmassa roolissa aineistossa ja lähtökohtana kaikelle opetukselle. Oppimista kuvattiin oivaltamisena, johon opettajan tulee tarjota erilaisia mahdollisuuksia. Kenties juuri tämän takia erilaisten menetelmien hallinta ja uusien opetustapojen opiskelu koettiin tärkeäksi opettajan työssä. Erityisopetus oli keskeisessä roolissa yksilöllistämisen ja yksilöllisen oppimisen mahdollistajana koska luokanopettajalle ei ole mahdollista opettaa samaan aikaan kovin monella erilaisella tavalla. Opettajat pohtivat luokkatilanteita ja oppimistapoja opettamisen näkökulmasta. Opettajan tulee tietää mahdollisimman monia opetusmenetelmiä, jotta hän voi vastata mahdollisimman monenlaisiin yksilöllisiin tarpeisiin ja oppimisen tapoihin. Oppilaiden erilaisten ajattelun tai oppimistapojen hyödyntämistä yhteisessä oppimistilanteessa ei pohdittu.

Opettajan rooli korostui yksilöllisen oppimisen rinnalla auttamisen diskurssissa. Oppilaita haluttiin auttaa oppimisessa ja heistä haluttiin pitää huolta ja ohjata myös muussa elämässä. Opettajapuheen yksilöllisessä oppimisessä ja auttamisessa vastaan tulee opettajan rajallisuus toimijana. Kaikkien yksilöllisiin tarpeisiin tuntuu lähes mahdottomalta pystyä vastaamaan, kaikkia ei välttämättä osaa auttaa oikealla tavalla. Löydöksiensä koulukulttuurin haasteena on kaikkien oppilaiden kohtaaminen yksilöinä ja kaikkien yksilöllinen ohjaaminen ja auttaminen.

Tosiopuheeseen tukeuduttiin aineistossa tilanteissa, joissa toimintaa ei joko osattu perustella tai perusteluja ei koettu tarvittavan yhtenevien käsitysten vuoksi. Tosiopuhetta käytettiin paljon koulun kehittämiseen liittyvissä konteksteissa. Opettajat näkivät monien kouluun liittyvien asioiden tulevan koulun ulkopuolisista säännöksistä. Toisaalta omaan ammattitaitoon luotettiin ja ulkopuolisiin päätöksiin suhtauduttiin kriittisesti. Opetussuunnitelma nähtiin opettajan työtä rajaavana kehyksenä. Toisaalta opetussuunnitelma takaa alueellisen tasa-arvon oppimiselle, mutta vaatii myös pyrkimään tavoitteisiin jotka eivät aina opettajien näkökulmasta vaikuta tavoitettavissa olevilta. Opetussuunnitelmaa ei koettu asiaksi johon itse voi vaikuttaa, vaan asiakirjaksi jota tulee noudattaa.

Tutkitun koulukulttuurin diskurssit muodostavat huomattavan yhtenäisen kuvan koulukulttuurista. Vastakkainasettelua diskurssien välillä näkyy erilaisten näkökulmien pohtimisen tasolla, mutta varsinaisia ristiriitoja diskurssien välille ei synny. Löytämämme diskurssit täydentävät koulukulttuuria rikkomatta hegemoniaa. Vahvana diskurssina aineistona esiintyy yksilöllisen oppimisen diskurssi, joka kenties nouseekin aikakautemme opetuksellisista trendeistä. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen on teema, jonka ympärille opetusta halutaan rakentaa. Yksilöllistä tarpeista nouseva opetus tähtää kuitenkin kaikkien tasa-arvoiseen ja yhtäläiseen lopputulokseen. Kaikille oppilaille tulee tarjota samanlaiset edellytykset oman hyvän elämän rakentamiseen.

Tutkitussa koulukulttuurissa tieto on tietämistä eli asian omaksumista ja hallintaa. Tieto rinnastetaan oppimiseen ja tietomäärä on kasvava. Koulussa tämä näkyy esimerkiksi luokkatasokohtaisissa tavoitteissa ja osaamisen kriteereissä. Varsinkin opetusmenetelmissä opettajien käsitykset mukailivat konstruktivismia, jossa oppija nähdään aktiivisena tiedonrakentajana. Tutkitun koulukulttuurin käsitykset tiedosta ja tietämisestä muistuttavat myös realistista tietokäsitystä. Koulussa on määritelty tietoinen ja sisältö joka on omaksuttava. Tiedot ovat joko oikein tai väärin. Realistisen ja konstruktivistisen tietokäsityksen kautta koulun opetuskulttuuri muodostuu opettajajohtoiseksi siten, että opettaja tarjoaa tietoja oppilaille, jotka pohtivat niitä omakohtaisesti.

6.2 Löydösten koulukulttuuri ja kriittinen inklusio

Tässä luvussa keskitymme koulukulttuurin käytäntöön vaikuttaviin piirteisiin, oppimiskäsityksiin, tietokäsityksiin ja pedagogisiin menetelmiin. Suhteutamme löydöstemme koulukulttuuria teoriataustassa esiteltyyn ideaan kriittisestä inklusiosta. Havaitimme tutkimassamme koulukulttuurissa ja Naukkarisen (2000) esittämässä yhdistyneessä järjestelmässä samankaltaisuuksia. Jotta inklusion käytäntöjen muodostuminen erilaisissa koulukulttuureissa olisi selkeää, vertaamme kriittiseen inklusioon ja löydöstemme koulukulttuuriin myös ajatusta yhdistyneestä järjestelmästä.

Tutkimamme koulukulttuurin oppimiskäsityksessä korostuu yksilöllisyys. Yksilöllisen oppimisen diskurssi on yksi aineistossa eniten esiintyneistä diskursseista. Yksilöllisyyden huomioiminen nähdään ensisijaiseksi myös opetustoiminnassa. Erityisopetuksen rooli korostuu, koska luokanopettajalla ei ole riittävästi aikaa ottaa huomioon kaikkien yksilöllisiä tarpeita. Myös Naukkarisen (2000) kuvaama yhdistynyt järjestelmä korostaa oppijan yksilöllisyyttä ja kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista (Naukkarinen 2000). Käsitys oppimistapahtumasta on koulukulttuureissa yhtenevä. Oppiminen nähdään tiedon tai lähinnä tietoon rakentamisena. Oppilas nähdään aktiivisena tiedon rakentajana, opettajan tehtäväksi muodostuu löytää ne menetelmät jolla yksittäiset oppilaat voivat tiedon saavuttaa. Koulutieto on opettajalla, mutta oppilaat saavuttavat sen hyvin erilaisia polkujaan pitkin. Tutkimassamme koulukulttuurissa oppilaiden välillä nähdään eroja myös lähtökohdissa ja arvioinnissa. Erilaisia oppilaita ei voida arvioida ”samalta viivalta”. Kaikkien ei ole mahdollista saavuttaa korkeimpia tavoitteita. Siksi on oleellista arvioida oppilaita heidän lähtötasonsa ja sen mukaan määriteltyjen tavoitteiden kautta. Oleellista on huomioida yksilöllinen eteneminen ja se kuinka lähelle tavoitetasoa oppilaan on mahdollista päästä.

Tutkimastamme koulukulttuurista yhdistyneeseen järjestelmään siirryttäessä yksilöllisyys ja yksilöllinen oppiminen säilyisivät opetustoiminnan pääpiirteinä. Jokaiselle oppilaalle tulisi taata mahdollisuus saada itselleen sopivimman opetusmenetelmän mukaista opetusta omista lähtökohdistaan ja omilla tavoitteillaan (Naukkarinen 2000). Kärjistettynä tämä saattaisi tarkoittaa esimerkiksi kahdenkymmenen oppilaan luokassa opettajan työn olevan opettaa kahdellakymmenellä eri menetelmällä opetettavaa aihetta, ottaen opettaessaan huomioon kaksikymmentä erilaista lähtökohtaa ja tavoitetta. Vaikka työntekijöitä olisi luokassa enemmän, keskittyisi opetus kuitenkin yksilöllisiin opetuksellisiin menetelmiin. Inklusion,

kaikille yhteisen koulun, ideologia vääristyy tällaisessa koulukulttuurissa tarkoittamaan lähinnä yksilöllistä rinnakkainoppimista.

Kriittisessä inklusiossa oppimisessa korostuu yksilöllisyyden sijasta yhteisöllisyys. Kriittinen inklusio näkyisi koulukäytännössä ennen kaikkea heterogeenisten ryhmien erilaisten ajattelun tapojen ja käsitysten hyödyntämisenä sekä toisten ajattelusta oppimisena. Yksilöllisten oppimispolkujen korostamisen sijaan painotettaisiin yhdessä toimimisen harjoittelua sekä monipuolista ajattelua ja näkökulmia. Kriittisestä tietokäsityksestä katsottuna inklusiiviset käytännöt auttavat kaikkien parempaan oppimiseen. Koulutoiminnan lähtökohtana on ajatus siitä että mitä erilaisempiin ajatteluntapoihin ja näkemyksiin tutustut, sitä enemmän opit. Jos törmää aina vain samanlaisiin oppijoihin ja samanlaisuuteen jää ajattelu yksiulotteiseksi. Pääpaino hyvässä oppimisessa ei enää ole opittavien tietoaineisten sisäistämisen nopeudessa vaan ajatteluntaitojen harjoittelussa ja erilaisista ajattelun tavoista oppimisessa. Mahdollisuutesi monipuoliseen oppimiseen on sitä parempaa, mitä erilaisemman oppijan kanssa työskentelet.

Tutkimaamme koulukulttuuriin ja kenties kulttuuriimme yleensäkin on iskostunut käsitys jonka mukaan tieto ja älykkyys ovat sidoksissa muistiin. Tämä näky löydöksissä varsinkin perinteisen kouluoppimisen diskurssissa, jossa opettaja välittää oppilaille tarvittavat tiedot ja arvioi tiedon omaksumista kokein, mutta myös yksilöllisen oppimisen diskurssissa, jossa erilaisista menetelmistä huolimatta tiettyjen asiasisältöjen omaksuminen on keskiössä. Koulussa käydään läpi erilaisia aihesisältöjä ja oppikirjoja. Luettuasi kirjan, tiedät sitä enemmän mitä tarkemmin muistat sen sisällöt ja miten osaat toistaa ja toisaalta arvioida kirjan älykkyyttä. Tällainen osaamisen malli korostuu koulun kokeissa ja arvioinnissa.

Tutkimassamme koulukulttuurissa tietokäsitys seurasi osin realistista osin konstruktivistista ajatusmallia. Realistinen tietokäsitys näkyy tutkitussa koulukulttuurissa muun muassa oikeiden vastauksien tarjoamisena. Opettaja tai opetussuunnitelma kertoo opetettavat tiedot. Myös tiedon osaamisen arviointi kuuluu opettajalle. Konstruktivismi näky varsinkin tiedon yksilöllisessä rakentamisessa erilaisten oppimismenetelmien kautta. Tietoa ei kuitenkaan voi rakentaa minkälaiseksi tahansa. Koulukulttuurissa opettaja on se joka jo tietää. Näin ollen kouluoppiminen voidaan lopulta nähdä oppilaan tiedonrakentamisen olevan rakentamista lähemmäs opettajan 'oikeaa' tietoa. Erityisoppilaita ovat ne, jotka ovat kauimpana tuosta

tietämisen tavasta ja osaamisesta. Heitä autetaan erityisopetuksessa, jotta myös heille pystytään takaamaan toivottu pärjääminen.

Kriittisestä näkökulmasta se, mitä perinteisesti käsitetään tiedoksi, on usein lähinnä omaksuttua informaatiota. Kriittisessä tietokäsityksessä informaation ja tiedon välille asetetaan selkeämpi raja. Tiedon arvioinnissa merkityksellistä on se mitä voisi olla, ei se, miten on ollut. Älykkyyttä ei kriittisen tietokäsityksen mukaan niinkään ole informaation johdonmukainen omaksuminen ja arviointi, kuin kyky kommunikatiiviseen ideointiin, uuden keksimiseen sekä ajattelun monipuolisuuteen. Kriittisestä näkökulmasta vaarana on, että tämänhetkinen koulukulttuuri vie osalta oppilaista mahdollisuuden älykkyytensä kehittämiseen ja osallisuuteen. Yhteen oikeaan vastaukseen pyrkiminen hankaloittaa monipuolisen ajattelun mahdollisuuksia ja luovien ajattelun ketjujen hyväksikäyttöä oppimisessa ja tiedon muodostamisessa.

Kriittisen tiedon näemme informaation ja sekä oman että yhteisen ajattelun tuloksena syntyneenä käsityksenä, joka puolestaan on lähtökohta seuraavaan tietoon. Kriittistä tietoa ei nähdä valmiina tai saavutettuna, vaan hetkellisenä tietämyksenä joka on lähtökohta seuraaville kohtaamisille. Ajattelua ja tietoja pidetään arvona sellaisenaan, ei vain lopputuloksen löytämisen suhteen. Kriittinen tieto muodostuu monipuolisessa ajattelussa. Aiemmat tiedot ovat lähtökohta monipuoliselle sekä yhden ajattelijan että usean ajattelijan ajattelulle. Koulussa ajatteluun oppiminen johtaa sisältöjen ja teemojen ymmärtämisen helpottumiseen. Oppiminen helpottuu, kun osaa ajatteluntaitoja ja tuntee oman tapansa oppia.

Myös tutkimassamme koulukulttuurissa ajattelun taidot nähdään hyödyllisenä ja koulussa opittavana asiana. Kenties koulujärjestelmän perinteiden tai vallalla olevan tietokäsityksen takia informaatioiden tarjoaminen kuitenkin korostuu yli ajattelun taitojen. Koulutoiminnan kriittisessä ajattelutavassa ajattelun taitojen kehittäminen tulee ensisijaiseksi oppimisen ja koulun tarkoitukseksi. Kriittisessä näkökulmassa korostuu ajatus siitä, että oppilaille on mahdollisuus opetella informaatioita, kun he kehittävät ajatteluaan, mutta ajattelua taas ei voi oppia ainoastaan sisäistämällä informaatioita. Tämän vuoksi ajattelun taidot ovat oppisisältöjä tärkeämmässä roolissa. Vastuu oppimisesta, informaatioiden käsittelystä, on oppilaille, opettajan tehtävä on opettaa oppilaansa vastuunottoon.

Kriittisen inklusion vaikutus kouluun täytyisi olla suurin kuitenkin käytännön luokkahuonetilanteiden sijaan jo koulun toimintaa rajaavissa säädöksissä kuten

opetussuunnitelmassa. Tällä hetkellä Peruskoulun opetussuunnitelma (2004) on vahvasti aine- ja aihesisältökeskeinen. Oppiminen on jaettu eri oppiaineisiin ja tiettyihin oppiaineita leikkaaviin aihekokonaisuuksiin. Kriittisen inklusion koulussa ajattelun taitojen kehittämisen, yhdessä oppimisen ja ajattelemisen tarkoitus sekä dialoginen opetusmalli tulisi näkyä tavoitteissa opetussuunnitelmatasolla. Koulussa käsiteltäisiin yhä erilaisia aihesisältöjä ja informaatioita, mutta painotus muuttuisi informaatioiden omaksumisesta erilaisten informaatioiden käsittelyn harjoitteluun ja ajattelun taitojen kehittämiseen.

Inklusion toteutumiseen tarvitaan kriittistä tietokäsitystä. Yhdistynyt järjestelmä, joka on vallalla oleva näkökulma inklusiiviseen kouluun, lähtee liikkeelle niistä rakenteista joista tämän hetken koulu muodostuu. Keskustellaan yleis- ja erityisopetuksesta sekä niiden yhdistämisestä (Naukkarinen 2000). Tällainen lähtökohta on inklusion kannalta mielestämme haasteellinen. Mahdollisuudet kaikkien yhdessä oppimiseen jäävät pieniksi realistisen ja konstruktivistisen tietokäsityksen mukaisessa koulujärjestelmässä ja yhteiskunnassa, jossa tietyt tavat ovat oikeimmat ja tiedot ja osaaminen järjestettävissä tasoiksi. Kriittisessä inklusiossa aiempia rakenteita ei pyritä korjaamaan vanhoilla työkaluilla, vaan vaatimalla tietokäsityksen tarkastamista ja koulun lähtökohtien uudelleen arviointia.

6.3 Ideologisten seurausten pohdintaa

Kriittistä tutkimusperinnettä seuratessa huomio pitää kiinnittää myös tutkimuslöydöksiä laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Tässä luvussa pohdimme löydöksistämme seuraavia laajempia yhteiskunnallisia ilmiöitä ja löydösten yhteyttä suomalaisen yhteiskunnan tilaan. Koetamme valottaa erityisesti sitä, millaisia vaikutuksia koulun edustamalla kulttuuri- ja arvopohjalla on oppilaiden yhteiskunnallisessa osallisuudessa. Kysymys on merkittävä, sillä oppiminen omaa elämää ja hyvää yhteiskunnan jäsenyyttä varten korostuu aineistossa.

Suomessa koulujärjestelmän kehittämisessä pyritään kohti inklusiivista koulua. Tutkimuslöydöksissä kehityssuunta näkyi yksilöllisyyden arvostamisessa ja monenlaisten opetusmenetelmien osaamisen korostamisessa. Tällä hetkellä koulu kehitetään yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä oppimistapoja korostaen. Haasteena lähtökohdassa on ajautuminen koulukulttuuriin jossa yhdessä oppimisen sijasta opitaan rinnakkain yksilöllisin tavoin. Inklusion rakentaminen näistä lähtökohdista muodostuu

opetusmenetelmien kaaokseksi. Yksilöllisyyden liiallinen korostaminen luo haasteita niin koulun kehittymiselle kuin yhteiskunnan muuttumiselle.

Mielenkiintoista tutkimuksemme löydöksissä onkin ajatus koulun kasvatustieteellisen yksilöllisyyden ja yhteiskuntatieteellisen yhtenäistävyyden suhteesta. Koulukulttuurissa yksilöllisyyden korostaminen, jokaisen oppilaan tukeminen koulussa ”käräyillä pysymisessä” ja koulun tavoite yhteiskunnassa pärjäämiseen kasvattamisessa johtaa oppilaiden yhtenäistämiseen. Oppilaat halutaan saada samalle viivalle yhteiskunnassa pärjäämisen suhteen. Nähdään, että jokaiselle kuuluu tarjota samanlaiset mahdollisuudet selvittää yhteiskunnassa, joka koulun jälkeen oppilaita odottaa.

Löydösten koulukulttuurissa opettajan tavoitteena on oppilaiden ohjaaminen kohti yhteiskunnan hyvää jäsenyyttä. Koulukulttuuriin kaltaistuminen on askel kohti pärjäämistä yhteiskunnassa ja koulussa menestyminen ennakoii hyvää tulevaisuutta. Tutkimuslöydöksissä hyvä elämä ja pärjääminen yhteiskunnassa mahdollistuu kun löytää miellyttävän työn ja voi elättää mahdollisen perheensä. Yhteiskunnan (hyvä) jäsenyys muodostuu ennemmin toiminnaksi annetuissa olosuhteissa kuin osallisuudeksi rakenteista joita voi muuttaa. Yhteiskunnassa pärjääminen nähdään kaikille yhteisenä tavoitteena, kun taas yhteiskunnan rakentamisen ajatellaan kuuluvan vain tietyille valikoidulle osalle sen jäseniä. Niille jotka ennemmin koulusta huolimatta kuin sen ansiosta pyrkivät muokkaamaan ja uudistamaan yhteiskuntaa.

Kysymykset vastuusta ja vaikuttamisen mahdollisuuksista koulussa ovat kiinnostavia. Vastuu yhteiskuntaan kasvamisesta on koulujärjestelmällä ja vastuu kasvattamisesta koulujärjestelmän työntekijöillä, opettajilla. Toisaalta tosiopetuksen mukaisesti myös opettajat näkevät kouluun liittyvien päätösten ja kehittämistyön riippuvan ulkopuolisista tahoista, ”virkamiehistä”. Se, millaiseen yhteiskuntaan kasvatetaan, nähdään määräytyvän historiallisen ajanjakson ja yhteiskunnan tarpeiden mukaan poliittisissa päätöksissä ja opetussuunnitelman hitaasti muuttuvissa rakenteissa. Vaikka opettaja tai oppilas haluaisikin toimia koulun kehittämiseksi, vastuunottamisen ja vaikuttamisen mahdollisuudet näyttävät koulussa kuuluvan aina jollekin muulle. Löydöstemme koulukulttuurissa kaltaistamisen lähtökohdat koulussa näyttäytyivät samanlaisina kuin tulevaisuuspuheen lähtökohdat yhteiskunnassa. Koulu ja koulukulttuuri on siinä varsin pysyvä kehys johon koululainen vähitellen samaistuu ja

jossa hän oppii toimimaan. Koulun toimintatavat ovat harvoin riippuvaisia oppilaasta tai edes opettajasta itsestään.

Kriittisessä ajattelussa koululainen on osa työntekijöiden kanssa jaettua koulukulttuuria. Koulussa tulisi kasvattaa vastuunottoon ja kiinnostukseen kehittää itseä ja ympäristöä sekä samalla myös tarjota mahdollisuuksia siihen. Lapsikin voi olla asiantuntija. Koulussa tulisi oppia ymmärtämään omat vaikuttamisen mahdollisuudet sekä kriittisyyden ja reflektion merkitykset, jotta yhteiskuntaan sosiaalistuminen tarkoittaisi myös omien vaikuttamisen ja vastuullisuuden merkityksien huomaamista yhteiskunnan muodostumisessa. Jotta tällainen yhteiskunnan malli on mahdollista saavuttaa, on päästävä pois vastuun siirtämisen kulttuurista. Jos mahdollisuutta vaikuttamiseen ei nähdä ja yhteiskunnan rakentuminen koetaan ulkopuolelta päätetyksi, on selvää, ettei omaa osallisuutta voida kokea kovin merkittävänä. Koulussa, jossa tavoitteet saadaan ulkopuolelta ja yhteiskunta johon kasvetaan nähdään valmiina, on vaikea oppia vastuullisuuteen ja kiinnostukseen omista mahdollisuuksista.

Tutkitussa koulukulttuurissa oppilaiden identiteetti muodostuu kaltaistamisen ja tulevaisuuspuheen konteksteissa. Koulussa opetetaan ja opitaan arvostamaan suomalaista hyvinvointiyhteiskuntaa ja elämäntapaa. Maailma ja sen mukana myös suomalainen yhteiskunta elää muutoksessa. Monikulttuurisessa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa tutkimamme koulukulttuurin lähtökohta on haasteellinen. Pyrkessämme tarjoamaan lapsille yhtäläiset valmiudet ja samat mahdollisuudet, saatamme iskostaa heihin myös ajatuksen samanlaisuuden tärkeydestä. Ongelmia kohdatessa yhtenäisyyden kaipuu kasvaa ja yhteiskunnallisiksi syytäiksi nimetään erilaista kulttuuria tai arvopohjaa edustavat. Yhteisöllisyys oman maailmankuvan, arvomaailman tai maan rajojen yli tuntuu hankalalta. Yhteiskunnan kuitenkin muuttuessa yhä moniarvoisemmaksi tulisi koulukulttuurissa ottaa huomioon sekä monipuolisen ajattelun että globaalin maailman ja vastuun merkitykset sekä yhteydet. Suomalainen yhteiskunta ei ole irrallinen globaalista maailmasta.

Kriittisessä ajatteluperinteessä korostetaan ajattelun yhteisöllisyyttä ja tiedon relationaalisuutta. Erilaiset näkökulmat ja ajattelun tavat ovat lähtökohta yhteiseen oppimiseen ja yhteisöllisyyteen kasvamiseen. Kriittisen tietokäsityksen valossa yhteiskunnassa pärjääminen ei ole väline sen muuttamiseen. Ei riitä että koulussa opitaan selviytymään tai menestymään yhteiskunnassa joka on. Tilalle ehdotamme koulukulttuuria, joka on osa yhteiskuntaa ja jonka oppilaat näkevät itsensä osaksi

yhteiskunnallista yhteisöä, johon heillä on mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua omien kiinnostustensa, vahvuuksiensa ja tavoitteidensa mukaisesti. Yhteiskunnassa pärjäämiseen kasvamisen vaihtoehdoksi muodostuu yhteiskunnan rakentajaksi kasvaminen. Jotta yhteiskunta voi kasvaa moniarvoiseksi ja kehittymistä arvostavaksi, täytyy koulukulttuurin kasvattaa yhteiskunnan rakentajia: vastuun merkityksen ymmärtäviä, monipuoliseen ajatteluun pystyviä idealisteja.

6.4 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimuskysymyksiä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut tuottaa objektiivista kuvausta koulusta, vaan pyrkiä ottamaan osaa keskusteluun koulukulttuurista opettajapuheen ja teoreettisen viitekehiksemme kautta sekä nostaa esiin ajatuksia, joita tämän tutkimuksen tekeminen on herättänyt. Tutkimuksemme tietokäsityksen mukaisesti objektiivisen tiedon tuottaminen, valmiin mallin antaminen tai lopulliseen vastaukseen pyrkiminen olisikin valheellista. Sen enempää koulussa, yliopistossa kuin tutkimuksen tekemisessäkään ei kriittisen lähestymistapamme mukaan olisi oleellista pyrkiä ratkaisujen antamiseen tai niihin ohjaamiseen, vaan keskusteluun ja yhteiseen ajatteluun sekä niistä oppimiseen.

Tällä tutkimuksella on pyritty luomaan uudenlaista keskustelua inklusiosta ja koulujärjestelmämme kehittämistä. Tarkoituksenamme on ollut tuoda kriittisen tietokäsityksen kautta esille merkitys, joka järjestelmän taustojen ja tietokäsitysten tiedostamisella on kehitystyössä. Teoreettinen viitekehys, aineisto ja keskustelumme ovat muodostaneet esille tuodun kriittisen inklusion perustan. Keskeinen väitteemme on inklusion yhteiskunnallinen hyöty, joka korostuu kriittisen tietokäsityksen kautta. Inklusiivisen koulun ja osallistavan koulukulttuurin lähtökohtana on ajattelun taitojen oppiminen. Tämä poikkeaa merkittävästi suomalaisen koulukulttuurin perinteestä, jossa juuri opittavat asiasällöt ovat keskiössä (Ks. esim. Opetussuunnitelma).

Tutkimuksemme lähti liikkeelle kahdesta eri aihealueesta. Marjaa kiinnosti kriittinen kasvatus ja Pauliinaa inklusio. Useiden kahvipöytäkeskusteluiden innoittamana huomasimme mielenkiintojemme yhtenevät teemat. Inklusion rakentaminen tämänhetkisestä koulujärjestelmästä näyttäytyi meille haasteellisena, ja uskoimme kriittisen pedagogiikan tuovan tarvittavan lisän. Kriittisen pedagogiikan ja inklusion lähtökohdista koulumaailma kaipasi mielestämme rakenteellisia muutoksia ja arvomaailman kyseenalaistamista. Koimme inklusiotutkimuksen riittämättömäksi kertomaan koulukulttuurista ja antamaan vastauksia koulun muuttumattomuuteen.

Halusimme tehdä empiiristä tutkimusta nähdäksemme millaista koulukulttuuria opettajat tuottavat, koimme opettajat koulussa valtaa pitäväksi tahoksi. Aineistoon tutustumisen jälkeen aloimme kyseenalaistaa ennakkokäsityksiämme koulukulttuurista ja valtarakenteista. Diskursiivisessa analyysissä keskityimme aluksi yhteiskunnalliseen näkökulmaan ja koulun tavoitteisiin. Lopullisessa analyysissä keskityimme kuitenkin koulun kulttuuria ja toimintaa rajaaviin diskursseihin

Kiinnostavaa on että yhteiskunnallisesta näkökulmasta aineisto näyttäytyi oppilaita yhtenäistävänä, kun taas kasvatustieteellisestä näkökulmasta koulukulttuuri on oppilaita yksilöivä. Kun kasvatusta katsotaan yhteiskunnallisesta näkökulmasta ymmärtämättä näiden kahden yhteyttä, näyttäytyy kasvatus lapsen pakottamisena tiettyyn rooliin. Kasvatustieteissä olisi oleellista tutkia koulua osana yhteiskuntaa ja huomata että yhteiskunnan rakentaminen lähtee liikkeelle jo koulusta. Tämänhetkinen koulukulttuuri luo helposti vain näennäistä osallisuutta yhteiskuntaan, jossa useimpien päämääräksi jää kokea onnellisuutta annetuissa olosuhteissa. Kriittinen inkluusio yhteiskunnan tasolla tarkoittaisi kaikkien mahdollisuutta ja myös velvollisuutta yhteiskunnalliseen osallisuuteen. Koulun tulisi ohjata oppilaitaan yhteiskunnan rakentajiksi, ei yhteiskunnassa pärjääjiksi.

Tätä tutkimusta tehdessä kohtasimme vaikeuksia, joiden ymmärtäminen onnistui vasta käsitteellistettyämme kriittinen tietokäsityksemme ja huomattuamme konstruktivistisen ja kriittisen tietokäsityksen perustavanlaatuiset erot. Huomasimme haasteita tutkimuksen ja tutkijoiden ymmärtämisessä, mutta emme osanneet tarkentaa niitä ennen kuin ymmärsimme omankin lähtökohtamme tutkimuksellemme olleen konstruktivismia mukaileva (lähdekirjallisuuden ym. vaikutus), vaikka näkemyksemme ja tietokäsityksemme on kriittisen tietokäsityksen mukainen. Huomattuamme tämän aloimme tarkkailla tutkimustamme ja koulua selkeästi kahdesta eri lähtökohdasta ja pystyimme näkemään ristiriitojen syntymiseen vaikuttaneet tietokäsitysten kohtaamattomuudet. Tutkimuksen johdonmukainen suorittaminen ja teoriataustan vakuuttava argumentointi olisi ollut helpompaa jos nämä kaksi erilaista tietokäsitystä olisivat olleet alusta alkaen selkeästi ymmärryksessämme.

Keräsimme tutkimukseemme aineiston haastatteluina opettajilta. Aineistonkeruutapa ei soveltunut mutkattomasti tutkimusmenetelmäämme. Aineistoa oli vaikea tutkia vain tekstinä, kun haastattelut oli tehty itse. Jäimme usein miettimään käytyjä keskusteluja ja arvioimaan, mitä opettajat sanomallaan tarkoittivat tai mitä he

saattaisivat tutkimuksemme tekstistä ajatella. Haastattelujen teemat myös ohjasivat opettajapuhetta, ja paikoin jouduimme pohtimaan puhuvatko opettajat siitä mitä teemasta ajattelevat vai siitä mistä olettivat opettajan kuuluvan puhua. Koulukulttuurin tosiodiskurssi tosin erottui selkeästi opettajien ”omasta äänestä”. Analyysi olisi ollut luotettavampaa, jos myös haastattelijoiden roolia tilanteessa olisi voinut tarkkailla ulkopuolisena ja aineistoa olisi osannut analysoida ainoastaan tekstinä.

Tutkimuksen edetessä vakuutuimme yhä enenemissä määrin kriittisen pedagogiikan ja inklusion yhdistämisen hyödyllisyydestä ja nyt työn ollessa lopuillaan ei mikään muu tunnu enää riittävältä vaihtoehdolta. Ehdottamamme kriittinen inklusio on yhdistelmä inklusiota (yhdessä oppiminen, yhteinen koulu) ja kriittistä pedagogiikkaa (monipuolinen ajattelu, relationaalinen tieto). Seuraavaksi oleellista olisi tutkia kriittistä inklusiota käytännössä. Tutkimusta tulisi tehdä siitä, millaisia rakenteellisia muutoksia koulu tarvitsee sekä siitä, millaista lisäkoulutusta opettajille olisi merkityksellistä järjestää ja kenen toimesta. Mielenkiintoista olisi myös tehdä käytännön kokeiluja kriittisen inklusion koulusta ja verrata erilaisten koulukulttuurien toimintaa. Kriittisen inklusion idea ei yksinään poista koulujärjestelmään juurtuneita arvostuksia. Pohdittavaksi jää, millaiset arvot yhteiskunnassamme halutaan hyväksyä ja voidaanko monipuolisen ajattelun taidot ja jokaisen yhteiskunnan jäsenen vastuullisuus nähdä tavoitteina, joihin koulukulttuurissa sitoudutaan.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1991. Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2/1991, 3–19.
- Anthonissen, C. 2001. On the Effectivity of Media Censorship: An Analysis of Linguistic, Paralinguistic and other Communicative Devices used to defy Media Restrictions. Unpublished PhD thesis. University of Vienna.
- Adorno, T., Horkheimer, M. & Marcuse, H. 1991. Järjen kritiikki. Suomentanut ja toimittanut J. Kotkavirta. Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. 2007. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Anttonen, S. 1998. Valta, moraalit ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen: sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen koulutusohjelmiin. Acta Universitatis Tamperensis 639.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita, (toim). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen Jyväskylä: Gummerus. 55–80.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming Critical. Education, knowledge and action research. Basingstoke: Falmer Press.
- Cammarota, J. 2011. The Value of a Multicultural and Critical Pedagogy: Learning Democracy through Diversity and Dissent. Multicultural Perspectives 13/2. 62–69.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) World yearbook of Education. Lontoo: Kogan Page. 36–53.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus 125–137.
- Erityisopetuksen strategia 2007. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.

- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1998. *Political Discourse in the Media: an Analytical Framework*. Teoksessa A. Bell ja P. Garreth. (toim.) *Approaches to Media Discourse*. Oxford: Blackwell
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino
- Freire, P. 1996. *Letters to Cristina. Reflections on myth life and work*. (Alkuteos: *Cartas a Cristina* 1994.) New York: Routledge.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino
- Freire, P. 2010. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, P. & Horton, M. 1990. *We make the road by walking. Conversation on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Freire, P & Shor, I. 1987. *Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Massachusetts: Berkin & Garver
- Habermas, J. 1986. *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1987. *Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1985*. Valikoinut ja suomentanut Jussi Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus.
- Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. *Towards inclusive education: the case of Finland*. *Prospects*, 38, 77–97.
- Hannula, A. 2000. *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsingin yliopiston verkkojulkaisu. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/hannula/> Tulostettu 1.3.2010.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. *Erityispedagogiikan perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Held, D. 1987. *Introduction to Critical Theory. Horkheimer to Habermas*. London: Hutchinson.
- Horkheimer, M. 1991. *Traditionaalinen ja kriittinen teoria*. Teoksessa *Järjen kritiikki*. Adorno, Thoedor, Horkheimer, Max, Herbert Marcuse. Tampere: Vastapaino.
- Husa, S. 1995. *Foucault’lainen metodi. Niin & Näin (3)*. Verkkojulkaisu: http://www.netn.fi/395/netn_395_husa.html/ Tulostettu 27.3.2011.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. *Valtasuhteiden analysoiminen*. Teoksessa A, Jokinen, K, Juhila, E, Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. 75–108.

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A, Jokinen, K, Juhila, E, Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino. 17–47.
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A, Jokinen, K, Juhila, E, Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 37–53.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A, Jokinen, K, Juhila, E, Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 54–97.
- Karvonen, E. 1997. Kohti relationaalista tietokäsitystä. Teoksessa K. Stachon. Näkökulmia tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus. 171–204.
- Kiilakoski, T. Tomperi, T. Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistoon? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. Kasvatus ja aika. 4(1) 7–25.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2003. Kaikille yhteisen koulun rakentaminen. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 3: Syventävät artikkelit. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Snellman-Instituutin B-Sarja 53. Jyväskylä.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatusta ja opettajankoulutuksen haasteet. Kasvatus 37 (4), 343–358.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp.
- McLaren, P. 1989. Revolutionary Pedagogy in Postrevolutionary-times: rethinking the political economy of critical education. Educational theory, 48, 431–463.

- McLaren P. 2000. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Milner, R. 2010. *Culture, curriculum and identity in education*. New York: Palgrave Macmillan
- Moisio, O. Huttunen, R. 1999. Totuuden ja oikean elämän kaipuu – Max Horkheimerin perustus Frankfurtin koulun kriittiselle teorialle. Teoksessa Olli-Pekka Moisio (toim.), ”Kritiikin lupaus – näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan”, 11–20.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia oppilaitako normaali luokalla? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia. 17.
- Moberg, S. 1997. Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research* 20, 29–40.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa (toim.) T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, S. Vehmas. *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: WSOY. 136–161.
- Moberg, S. 2001a. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa Murto, Pentti, Naukkarinen, Aimo, Saloviita, Timo (toim): *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus 82–95.
- Moberg, S. 2001b. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen*. Juva: Atena, 136–161.
- Morrow, R & Torres, C. 2002. *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York: Teachers College Press.
- Mäntylä, N. 2009. Lapsen etu erityisoppilaan opetuspaikkaratkaisuihin: Oikeudellisia näkökulmia. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 37/2. Helsinki: Kunnallistieteen yhdistys. 121–140.
- Naukkarinen A. 2000. Konstruktionistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. *Kasvatus* 31 (2) 159–170.
- Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste koululle. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim): *Inklusion haaste koululle*. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus 167–182.

- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Cydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus
- Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara, A. Piirainen-Marsh (toim): Kieli, diskurssi ja yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Puro, E. 2011. Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 417.
- Remes, L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp. 288–374.
- Roberts, P. 1996. The danger of domestication: a case study. *International Journal of Lifelong Education* (15) 2, 94–106.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 364.
- Saloviita T, 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim): Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus 139–199.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Saloviita, T. 2010. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Verkkojulkaisu: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>. Tulostettu 20.3.2010.
- Stainback, W., Stainback, S. & Bunch, G. 1989. A rationale for the merger of regular and special education. Teoksessa S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (toim.) *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 15–26.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos: Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 10.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Tomperi, T. 2001 Paulo Freire ja kriittinen pedagogiikka. Niin & Näin. Filosofinen

aikakauslehti 02/01. Verkkojulkaisu: http://www.netn.fi/201/netn_201_tomp2.html

- Tomperi, T. 2005. Johdanto. Teoksessa P, Freire. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino
- Thousand, J. 1999. Perspectives on a Freirean Dialectic to promote inclusive education. Remedial and Special Education. 20 (6), 323.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Unesco. 1994. Salamancan julistus. Saatavana [www-muodossa: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_E.PDF](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet ”Standard Rules”. 1993. (The General Assembly adopted the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities) www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm Tulostettu 1.3.2010.
- Van Dijk, T. 1993. Principles of Discourse Analysis. Discourse & Society 4(2), 249–283.
- Vehkakoski, T. 2006. Leimattu lapsuus. Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 297.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim): Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. PS-kustannus, Gummerus. Jyväskylä. 12–29.
- Weiler, K. 1996. Myths of Paulo Freire. Educational theory (46) 3, 353–371.
- Wodak, R. 2001, What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments Teoksessa R, Wodak & M, Meyer. Methods of Critical Discourse Analysis. Lontoo: SAGE Publication Ltd. Verkkojulkaisu: <http://srmo.sagepub.com/view/methods-of-critical-discourse-analysis/d3.xml?rskey=c7kax4>. Tulostettu 27.3.2010.

LIITTEET

Liite 1 Teemahaastattelun runko ja tarkentavat kysymykset

1. Oma työnkuva ja oppiminen
 - Onko työ vastannut odotuksia?
 - Mitä on tärkeä oppia?
 - Miten oppiminen tapahtuu?
 - Miten arvioit oppimista?
2. Koulujärjestelmä
 - Millainen / miten toimii suomalainen koulujärjestelmä
 - Opettamisen ja koulun tarkoitus
 - Kuka kehittää koulua, kenen tehtävä, kenen pitäisi
3. Erityisopetuksen järjestäminen
 - Miten erityisopetus järjestetty koulussa, miten toimii
 - Yleisesti, mikä on erityisopetuksen tarkoitus
 - Yleisopetuksen ja erityisopetuksen ero
 - Ideali erityisopetuksen järjestäminen

Liite 2 Ote värikoodatusta aineistosta

Jos tulee päiväkodist suoraan tai kodista suoraan kouluun ni menee se ensimmäinen puoli vuotta oppia siihen et millai tääl nyt käyttädytään. Ni esikoulun aikana ehditään niinku oppii se aika hyvin jo. Ja sit se mikä mun mielest on hyvää on ni toi tää et on näitä alkutestauksii. Tai tämmösii näin et huomataan mahdollisimman aikasin nää kenellä on ongelmia ni sit on tää starttimahdollisuus tai nollaluokka mahdollisuus. Ni ni se on mun mielest tosi hienoo, ja sit tää periaattees joustavan alkuopetuksen systeemi on kans tosi hyvä. Mut sit aika nopeesti menee mun mielest aika semmoseen suoritushakusuuteen niinku koulussa. Et varsinki jo yläasteel huomaa et mitä sä saat kokeesta ni se on niinku sun numero. Et tavallaan oppilaatki jostain syystä ne kasvaa siihen et vain sillä on merkitystä mitä sä siit kokeesta saat. Ni se on mun mielest huono. Ja se et, pakko ne on tietenkin johonki laittaa ne rajat ja näin mut mennään tosi paljon sellasella numeron mukaan. Sä pääset tota kouluihin kun sä saat tietyt numerot jolloin sit taas ne kokeet on sit se kaikkein arvokkain asia. Et tavallaan siin just se et kun on niitä oppilaita jotka ei vaan niis kokeis pärjää vaikka muuten ehkä osaakin sen asian et semmoseen sais sitä et pystyis tekee kokeen eri tavalla tai jotain, tuol yläkoulunki puolella. Se ois mun mielest tosi hyvä. Et vähän semmosta kaavamaista se sit rupee oleen siellä, et lue toi ja mee kokeeseen ja sit siirrytään seuraavaan asiaan.

Haastattelija: Huomaatko sä sitten, kun sä opetat sekä näitä pieniä oppilaita että isoja, et muuttuko sun oma opetustyyli tai suhtautuminen siihen opettamiseen tällä tavalla kun sä äskön kuvasit noita?

No mä oon koittanu päästä siit eroon. Se on tavallaan aika vaikeeta koska ne ysiluokkalaiset esimerkiks kysyy ensmäiseks et kosk meil on koe ja mitä siihen kokeeseen tulee. Ja sit ku mä sanon et meil ei ole koetta et mä niinku arvioin teit koko ajan tässä.. et ni ni (...) niinku heijänki on kauheen vaikee päästä siihen mukaan ni itel tuntuu siltä et pääsis vaan ite paljon helpommal et pitäis sen kokeen ja antais sit vaan olla. Et mä oon nyt pyrkiny siihen et meil ei olis musiikista kokeita niinku yläkoulunkaan puolella vaan et se arviointi tapahtuis muuten. Et tavallaan.. onhan mun asenne sil lailla erilainen et mun täytyy heille eri lailla selittää kun näille pienille. Nää pienet on semmosii et mun ei kauheest tarvi perustella mitä me tehdään koska mä oon opettaja. Mut sit taas ylemmille luokille täytyy aika hyvin osata perustella et miks näin tehdään. Et he kyseenalaistaa ihan eri tavalla sitä opetusta ja sitä opettajan olemista siinä luokan edessä. He haluaa tietää miks ja kui ja mihi se liittyy ihan eri taval ku pienet.

Haastattelija: Miten sä sit koet et mikä on opettamisen ja koulun tarkoitus ylipäätään?

No varmaan se mitä mä sanoin jo siinä aikasemmin, et pärjäis elämässä ni lapset jotka tänne kouluun tulee ja pystyis antaa semmosta suuntaa sille. Et et.. Mihin suuntaan sun elämäs menee et tukea sitä niinku aikuisuuteen menemistä, ja antaa niitä eväitä siihen aikuisena olemiseen.

tulveisuuspuhe, kaltaistaminen, yksilöllinen oppiminen, perinteinen oppiminen, tosio