

# **Yhteisopettajuuden toteutuminen inklusioluokassa**

Emmi Virtanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Virtanen, Emmi. 2015. Yhteisopettajuuden toteutuminen inklusioluokassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Tässä tutkimuksessa selvitän yhteisopettajuuden toteutumista opettajien ajattelussa ja toiminnassa. Lisäksi selvitän, miten opettajat ajattelevat oppilaiden hyötyvän yhteisopettajuudesta inklusiivisessa luokassa. Yhteisopettajuus ilmiönä on yhteiskunnan sosiaalisissa rakenteissa tapahtuneiden muutosten vuoksi ajankohtainen ja opettajien hyvinvointia ja jaksamista ajatellen tärkeä.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Keräsin tutkimusaineiston yksilöhaastatteluin kesällä 2014. Haastattelin inklusiivisen perusopetuksen luokan luokanopettajaa ja erityisluokanopettajaa koskien heidän yhteisopettajuutensa toteutumista. Käytin tutkimuksessani aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksestani käy ilmi, että tutkimani opettajat kokevat yhteisopettajuuden myönteisenä. Opettajien toimivan yhteisopettajuuden taustalla ovat yhteiset arvot ja kasvatuskäytänteet. Opettajat käyttävät luokassaan yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. He ajattelevat yhteistoiminnallisten oppimistapojen harjaannuttavan oppilaiden sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja. Lisäksi he kokevat inklusiivisen oppimisympäristön myönteisenä oppilaan yhteisöllisyyden tunteen kokemista ja itsetuntoa ajatellen. Tutkimustuloksista käy ilmi, että inklusiivisessa luokassa sosiaaliset ja akateemiset taidot nähdään rinnakkain kulkevinä ja yhtä tärkeinä oppimisen tavoitteina.

Hakusanat: inklusio, kolmiportainen tuki, yhteisopettajuus, yhteistoiminnallisuus, yhteistoiminnallinen oppiminen

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 INKLUSIIVINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ</b> .....	<b>7</b>
2.1 Yhteisopettajuus .....	9
2.1.1 Yhteisopettajuuden hyötyjä opettajalle .....	11
2.1.2 Yhteisopettajuuden hyötyjä oppilaalle .....	13
2.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen .....	15
2.2.1 Yhteistoiminnallisen oppimisen anti .....	16
2.2.2 Yhteistoiminnallisuuden vaateet oppilaita ajatellen .....	17
2.2.3 Yhteistoiminnalliseen oppimiskulttuuriin siirtyminen .....	18
2.3 Kolmiportainen tuki .....	20
2.4 Inklusiivisen oppimisympäristön tarkoitus .....	21
2.4.1 Inklusiivisen oppimisympäristön hyötyjä .....	23
2.4.2 Inklusiivisen oppimisympäristön haasteita .....	29
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>31</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>32</b>
4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa .....	32
4.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen .....	33
4.3 Aineistonkeruumenetelmä .....	35
4.4 Aineiston analyysi .....	37
4.5 Luotettavuus .....	40
4.6 Eettiset ratkaisut .....	43
<b>5 YHTEISOPETTAJUUS INKLUSIOLUOKASSA - TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>45</b>
5.1 Lappeen koulun toimintaa ohjaavia kasvatuskäytänteitä .....	45

5.2 Yhteisopettajuuden toteutuminen opettajan ajattelussa ja opetukseen liittyvässä toiminnassa .....	48
5.2.1 Lappeen koulun ja opettajien arvot.....	48
5.2.2 Opetuksen jakaminen ja oppituntien suunnittelu.....	51
5.2.3 Yhteistoiminnalliset työskentelytavat.....	52
5.3 Oppilaille inklusiivisesta oppimisympäristöstä koituva hyöty opettajien näkökulmasta .....	59
5.3.1 Vuorovaikutus-, yhteistyö- ja tunnetaidot .....	60
5.3.2 Yhteisöllisyys ja kouluviihtyvyys.....	63
5.3.3 Oppilaan yksilöllinen identiteetti ja itsetunto.....	64
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>67</b>
6.1 Tutkimustulosten yhteenveto .....	67
6.2 Tutkimustulosten yleistettävyys.....	71
6.3 Tutkimuksen anti itselleni .....	71
6.4 Jatkotutkimusideoita .....	74

# 1 JOHDANTO

Jo ennen kuin tiesin tutkimukseni aihetta, minulle oli selvää, että aiheen täytyy olla jotakin, joka kehittää opettajuuttani ja jota pystyn konkreettisesti hyödyntämään opettajan työssäni.

Idea tutkia yhteisopettajuutta ja inklusiivista luokkaa sai alkunsa reilun viikon sijaisuudesta inklusiivikoulussa Lappeenrannassa. Sijaisuuden aikana havaitsin yhteisopettajuudesta saadun ilon omaan työhön. Havaintojeni perusteella totesin lisäksi luokassa käytettyjen yhteistoiminnallisten työtapojen innostavan oppilaita työskentelemään. Oppilaat näyttivät oikein kihisevän innosta ryhmiä jaettaessa. Työn mielekkyys on tärkeää, sillä se motivoi oppilaita opiskelemaan, jolloin oppimistuloksetkin paranevat. Woolfolkin (2007, 371) mukaan motivaatio ei ole ainoastaan oppimista edistävä, vaan jopa oppimisen edellytys. Glasser (1986, 23) ja Woolfolk (2007, 377) esittävät, että ihmisellä on luontainen tarve tuntea olevansa vapaa ja pystyvänsä vaikuttamaan omiin asioihinsa. Tämä tulee mielestäni ottaa huomioon myös koulussa.

Tässä tutkimuksessa selvitän yhteisopettajuutta, yhteistoiminnallista oppimista ja niiden tuomia mahdollisuuksia oppilaiden oppimista ajatellen. Yhteistoiminnallinen oppiminen eroaa perinteisestä opettajajohtoisesta oppimisesta siinä, että jälkimmäisessä opettaja on äänessä ja oppilaat istuvat hiljaa omissa pulpeteissaan (ks. Peterson & Hittie 2003, 89). Saloviita (2013, 45) kuvaa oppilaita perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa passiivisina kuuntelijoina, joiden päähän tieto ikään kuin kaadetaan. Tällöin omalle ajattelulle ei jätetä sijaa. Vastakohtana tämänkaltaiselle opetukselle näen yhteistoiminnallisen opetuksen. Nähdäkseni yhteistoiminnallinen oppimisympäristö edellyttää useamman aikuisen läsnäolon luokassa. Yhteistoiminnallisesti oppiessaan oppilas on itse aktiivinen oppija ja opettaja nähdään oppimisen ohjaajana. Tällainen oppimis- ja opetuskäsitys on vahvasti vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukainen.

Tutkimukseni kautta pyrin lisäämään tietoa yhteisopettajuudesta ja sen mahdollisuuksista. Opettajan henkisesti raskaan työn luonteen vuoksi koen,

että yhteisopettajuutta ja sen tuomia mahdollisuuksia on tärkeää tuoda esiin. Uutiset stressaantuneista ja itsensä loppuun ajaneista opettajista kertovat työtaakan jakamisen tärkeydestä (Rantala & Salminen 2006, 60–61; Onnismaa 2010, 16; Rutonen 2014, 12–15). Uskon, että työuupumus opettajien keskuudessa vaikuttaa monella tapaa yhteiskuntamme hyvinvointiin. Opettajien sairastellessa ja sijaisten vaihtuessa opetus ja turvallinen kouluympäristö kärsivät – tällöin kärsivät myös oppilaat. Opetusministeriö (2010) esittää, että muutokset yhteiskunnan sosiaalisissa rakenteissa ja lasten kasvuympäristössä heijastuvat lasten ja nuorten kokemaan turvallisuuteen ja hyvinvointiin. Näiden muutosten myötä kasvatusvastuu siirtyy yhä enemmän yhteiskunnan instituutioille, päiväkodille ja koululle. (Perusopetus 2020 2010, 38–40.) Tämä asettaa uusia haasteita tietopainotteista oppimista korostavalle koululle. Koulun pedagogisten prosessien ja koko yhteisön hyvinvoinnin kehittäminen nähdään yhtenä perusopetuksen uudistamisen keskeisinä haasteina niin oppilaiden kuin koulun aikuisten näkökulmasta. (Perusopetus 2020 2010, 40.)

Opettajien ja oppilaiden jaksamista ja työmotivaatiota sekä yhteiskunnan hyvinvointia ajatellen toivon tutkimuksen lisäävän opettajien kiinnostusta yhteisopettajuuteen. Toivon, että tutkimukseni on hyödyllinen kasvatustyötä tekeville sekä sitä opiskeleville. Se tarjoaa tietoa myös vanhemmille, jotka epäilevät inklusiokoulun toimivuutta oman lapsensa kohdalla.

## 2 INKLUSIIVINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

Inklusiivisella oppimisympäristöllä tarkoitan tässä tutkimuksessa inklusiivista, kaikille yhteistä koululuokkaa, joka toimii oppilaiden oppimisympäristönä. Katson, että yhteisopettajuus, yhteistoiminnallinen oppiminen ja kolmiportainen tuki muodostavat yhdessä inklusiivisen oppimisympäristön, sillä yhteistoiminnallinen oppiminen on inklusiivisen kasvatuksen keskeisimpiä opetusmenetelmiä ja yhteisopettajuutta voidaan pitää yhtenä inklusiivisen pedagogiikan tärkeimmistä keinoista (Moilanen 2003, 55; Saloviita 2013, 128; Villa, Thousand & Nevin 2008, 14–15). Kolmiportaisen tuen avulla pyritään vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tuen tarpeisiin.

Inklusiivinen koulu on käsitteenä moniulotteinen. Pyrin valottamaan sen ideaa muutaman teoksen kautta. Peterson ja Hittie (2003, 43–44) kuvaavat inklusiivista koulua yhteisönä, johon kuuluvat oppilaat, koulun henkilökunta ja vanhemmat. Tärkeää on, että kaikki yhteisön jäsenet tuntevat olevansa tervetulleita ja osa yhteisöä. Inklusiivisessa koulussa akateemisten taitojen rinnalla opetetaan tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. Erityistä huomiota kiinnitetään ihmissuhteisiin. Erityistä tukea tarvitsevien, kuten kaikkien oppilaiden tarpeisiin ja oppilaiden erilaisiin oppimistyyliin pyritään vastaamaan kaikin tavoin, jotta heidät voidaan pitää luokassa. Oppiminen tapahtuu yhdessä toisten oppilaiden kanssa kunkin omalla taitotasolla ja se järjestetään mahdollisimman autenttisesti niin, että oppilas pystyy liittämään opetettavan asian omaan elämäänsä, jolloin oppiminen tuntuu oppilaasta merkitykselliseltä ja mielekkäältä. Inklusiivisessa koulussa tukea tarjotaan niin oppilaille, heidän vanhemmilleen kuin opettajillekin.

Naukkarisen, Ladonlahden ja Saloviidan (2007) mukaan inklusiivista koulua voidaan kutsua osallistavaksi kouluksi, jossa opetus on yhteistoiminnallista ja oppijalähtöistä. Oppilas on aktiivinen toimija ja opettaja toimii oppimisen ohjaajana. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007.) Naukkarisen

(2002) mukaan inklusiiviseen kasvatukseen kuuluu joustava ryhmäytyminen, aikuisten yhteistyö luokkahuoneessa sekä oppilaiden yhteistoiminnallinen oppiminen. Kolmiportainen tuki, yhteistoiminnallinen oppiminen ja yhteisopettajuus voidaan nähdä osana inklusiivista oppimisympäristöä.

Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan ja Shaw (2000, 19–20) sekä Thomas, Walker ja Webb (1998, 14) kuvaavat inklusion tarkoittavan ihmisen oikeutta olla osallisena omassa yhteisössään. Heidän mukaansa inklusiivisen koulutuksen yleisperiaatteena on hyväksymisen ilmapiiri: ketään ei suljeta fyysisesti tai henkisesti ulkopuolelle, vaan kaikki käyvät koulua yhdessä. Inklusio nähdään jatkuvana prosessina, joka ei rajoitu vain integroimisena taideaineisiin, liikuntaan tai ruokailuun. Yhteinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti niin, että vammojen tai rajoitusten sijaan keskitytään jokaisen oppilaan kykyihin ja mahdollisuuksiin.

Boothin ym. (2000, 19–20) sekä Thomasin ym. (1998, 14) mukaan inklusiivisen luokan toiminnassa luonteenomaista on ystävällisyys, huomaavaisuus, yksilöllisyys, avoimuus ja huumori. Tunnustetaan, ettei kukaan ole hyvä kaikessa, vaan jokaisella on erilaisia taitoja ja lahjoja. Erilaisuudesta puhutaan avoimesti rakentavalla ja myönteisellä tavalla sen sijaan, että se kiellettäisiin tai jätettäisiin huomiotta. Inklusio on ratkaisuoitoitunutta: ongelmia ei ratkaista minkään tietyn mallin mukaan, vaan tapauskohtaisesti. Inklusiivisessa koulussa koko koulun henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat työskentelevät yhdessä tiiminä.

Inklusiivisessa koulussa yleisopetuksen opiskelu ympäristön on Rimpiläisen ja Bruunin (2007, 15) mukaan muututtava niin, että jokaisen oppilaan eriyttäminen ja edistymisen jatkuva arviointi on mahdollista. Rimpiläinen ja Bruun painottavat, ettei oppilaiden tarvitse oppia samoja asioita samalla tavalla, onhan inklusion perustavoite oppilaan yksilöllisen oppimisen tukeminen. Oppilaiden yksilöllistä oppimista tuetaan monipuolistamalla opetusta opettajajohtoisesta oppilaskeskeiseen suuntaan ja ottamalla huomioon monenlaiset älykkyyden ja lahjakkuuden muodot sekä yksilölliset oppimistyyli. Myös eriyttävää oppimateriaalia voidaan käyttää tukemaan yksilöllistä oppimista.



Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) on Rimpiläisen ja Bruunin mukaan hyvä työväline, jota voidaan käyttää muokattaessa opetussuunnitelmaa kullekin oppilaalle sopivaksi. (Rimpiläinen ja Bruun 2007, 15.) Inklusiivisin opetusjärjestelyin toimivan luokan on todettu parantavan oppilaan suoritusta, rohkaisevan oppilasta osallistumaan ja edistävän motivaatiota oppimiseen (Sapon-Shevin 2004, 3).

Inklusiivisen koulun idean voi edellä esitettyjen käsitysten valossa tiivistää kouluksi, jossa kaikki lähialueen lapset opiskelevat oman ikäistensä kanssa vammoistaan tai tuen tarpeistaan riippumatta. Oppilaat oppivat yhteistoiminnallisesti saaden mallin koulun yhteistoiminnallisesti toimivista aikuisista. Kunkin oppilaan yksilölliset tuen tarpeet huomioidaan ja opetusta eriytetään kullekin oppijalle sopivaksi. Tämä mahdollistuu, kun luokassa on useita aikuisia, jotka pystyvät jatkuvasti havainnoimaan ja arvioimaan oppilaita.

Vielä tiivistetympin inklusiota kuvaavat Murto, Naukkarinen ja Saloviita (2001, 18), joiden mukaan inklusio on pohjimmiltaan "opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua ja muokkaamista paikallisiin olosuhteisiin mielekkäiksi" niin, että opetus on joustavaa ja ottaa kaikki oppilaat huomioon kohdellen heitä tasapuolisesti ja kunnioittaen. Inklusion tavoitteiksi Murto ym. (2001, 19) esittävät ihmisoikeuksien, myönteisten asenteiden ja sosiaalisen kanssakäymisen edistämisen sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon. Inklusion tavoitteena on yhteisöjen taitojen ja kykyjen kehittäminen niin, että yhteisöjen jäsenistä kasvaa aktiivisia yhteiskunnan jäseniä.

## **2.1 Yhteisopettajuus**

Yhteisopettajuudesta (co-teaching) puhutaan suomenkielisissä teksteissä usein samanaikaisopetuksena. Samanaikaisopetusta voidaan pitää yhtenä inklusiivisen pedagogiikan tärkeimmistä keinoista (Saloviita 2013, 128; Villa ym. 2008, 14-15). Ahvenaisen (1983, 5, 136) mukaan samanaikaisopetus tarkoittaa sitä, että kaksi tai useampi opettaja ohjaa luokkaa yhdessä, joko samassa tai erillisissä opetustiloissa. Takala (2010, 62) ja Villa ym. (2008, 5) täsmentävät yhteisopet-

tajuuden käsitettä esittämällä, että kyseessä on kaksi tai useampi opettajaa, jotka suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetuksen yhdessä.

Tässä tutkimuksessa käytän termin *samanaikaisopetus* sijaan termiä *yhteisopettajuus*, sillä haastatteleman opettajat Hannele ja Ritva kuvaavat itse yhteistyötään luokassa tämän käsitteen kautta. Termi yhteisopettajuus kuvaa heidän mielestään parhaiten opettajien yhtäläistä vastuuta ja osallisuutta luokassa. Yhtäläistä vastuuta ja osallisuutta painottavat myös Villa ym. (2008, 5), jotka vertaavat yhteisopettajuutta avioliittoon. Heidän mukaansa avioparin tavoin yhteisopetusta antavien opettajien on osoitettava luottamusta, työstettävä kommunikointitaitojaan, jaettava työt, työskenneltävä yhdessä luovasti yhteisten haasteiden ja ongelmien voittamiseksi, ennakoitava konfliktitilanteet ja kyettävä käsittelemään niitä rakentavalla tavalla. Näiden lisäksi opettajien on myös osattava iloita ja juhlistaa onnistumisia.

Villan ym. (2008, 5) mukaan yhteisopettajuuden peruspilarit rakentuvat viidestä seikasta; 1) yhteisestä tavoitteesta, jonka eteen työskennellään, 2) yhteisistä arvoista ja oppimiskäsityksestä, 3) tasavertaisuudesta, jossa jokainen kokee olevansa arvostettu, 4) kyvystä jakaa tehtävät ja vastualueet kullekin opettajalle sekä 5) yhteistoiminnallisten toimintatapojen käyttämisestä opettajien kesken. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen olennaisesti kuuluva *positiivinen keskinäisriippuvuus* on Villan ym. (2008, 7) mukaan yhteisopettajuuden sydän. Siinä tiedostetaan toisten opettajien merkitys luokassa, sillä positiivinen keskinäisriippuvuus sisältää huomion, ettei yksikään ihminen pysty tehokkaasti vastaamaan kaikkien oppilaiden psykologisiin ja kasvatuksellisiin tarpeisiin. Opettajat, joiden välillä on positiivinen keskinäisriippuvuus, jakavat vastuun kaikkien oppilaiden oppimisesta hyödyntäen jokaisen tietoja, taitoja ja resursseja.

Takala (2010, 63) painottaa yhteisopetuksessa huolellista suunnittelua, sillä huonosti suunnitellulla oppitunnilla toisen opettajan rooli muuttuu lähinnä avustajan rooliksi. Takalan (2010, 64) mukaan on useita erilaisia tapoja antaa yhteisopetusta. Hän esittää vain mielikuvituksen olevan rajana erilaisille opetustavoille. Tässä muutama esimerkki:

1. Toinen opettajista opettaa ja toinen avustaa.
2. Pysäkkityöskentely, jolloin molemmat opettajat ovat apuna eri oppimis-pysäkeillä.
3. Oppilaiden jako ryhmiin niin, että osa oppilaista on toisen ja osa toisen opettajan vastuulla.
4. Oppilaat jaetaan tasoryhmittäin.
5. Tasa-arvoisena työparina työskentely, jolloin täydennetään toista ja vastuu tilanteesta ja oppilaista on jaettu.

Salovaaran ja Honkosen (2013, 269–270) mukaan onnistunut yhdessä työskenteleminen vaatii opettajalta rohkeutta ja uskallusta sekä luottamusta itseän ja työtovereihin. Heidän mukaansa yhteistyö voi aluksi tuntua opettajista haasteelliselta, mutta loppu sujuu kuin itsestään. He painottavat, että aika, tutustuminen ja yhdessä tekeminen tekevät tehtävänsä.

Yhteisopettajuuden kannalta myönteisenä näen sen, ettei sen haittoista on olemassa kuin vähän tutkimuksia. Löytämäni haasteet tulevat esille luvussa 2.4.2, jossa esittelen inklusiivisen oppimisympäristön haasteita.

### **2.1.1 Yhteisopettajuuden hyötyjä opettajalle**

Luokassa, jossa on useita aikuisia, työ jakautuu monen aikuisen vastuulle. On havaittu, että arjen kokemusten jakaminen ja ratkaisujen pohtiminen yhdessä antaa opettajille lisää voimavaroja (Dahlgrén & Partanen 2012, 237; Sarja, Janhonen & Puurunen-Moilanen 2013, 182; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30). Toisilta tiimin jäseniltä saatu tuki edistää arjen jaksamista: *”Jos jollakin on huono päivä, toiset ottavat ohjat.”* (Murto ym. 2001, 112). Myös Salovaara ja Honkonen (2013, 270) toteavat toisen opettajan antaman tuen kantavan vaikeiden hetkien yli. Villa ym. (2008, 17–18) esittävät lisäksi yhteyden yhteisopettajuuden ja ammatillisen kasvun sekä lisääntyneen motivaation välillä.

Villan ym. (2008), Dahlgrénin ja Partasen (2012) sekä Rimpiläisen ja Bruunin (2007) mukaan toisten aikuisten kanssa keskustelu ja suunnittelu, kuten myös työnjako lisäävät motivaatiota työhön. Tiiminä työskentelyssä työ

voidaan jakaa jokaisen osaamista ja kiinnostusta hyödyntäen. Omilla vahvuus- ja kiinnostusalueilla työskentely parantaa työssäjaksamista. Lisäksi kollegaansa seuratessa jokainen pääsee kasvattamaan omaa ammatillista osaamistaan. (Dahlgrén & Partanen 2012, 237; Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30; Villa ym. 2008, 6.) Yhteistyössä toisten aikuisten kanssa opettajat pääsevät refleктоimaan työtään. Tämä mahdollistaa työn kehittämisen ja toimii Rimpiläisen ja Bruunin (2007) mukaan näin myös työhöjauksena. Myös Oksanen (1999) painottaa opettajan oman reflektionnin merkitystä opetuksen laadun kehittämisessä ja koulun uudistumisessa (Oksanen 1999, 233, 243). Epävarmuudesta, riittämättömyydestä ja epäonnistumisista puhuminen toisen opettajan kanssa auttaa ja työasiat on helpompi jättää kouluun (Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30).

Kun luokassa on useita aikuisia, on yhden tai kahdenkin aikuisen helppo lähteä käytävään selvittämään oppilaiden välistä riitatilannetta muiden oppilaiden jäädessä opiskelemaan. Yhteisopettajuusluokassa koko luokka ei joudu kärsimään muutaman oppilaan aiheuttamasta hämmingistä. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 30.) Vastaavanlaisia ajatuksia esitetään Kasvatus-lehdessä (2013) JOPO-ryhmän toiminnasta kertovassa kirjoituksessa. Kirjoittaja näkee tärkeänä, että työparin läsnä ollessa ei-toivottuun käyttäytymiseen pystytään puuttumaan oikea-aikaisesti. (Sarja ym. 2013, 180.)

Rimpiläinen ja Bruun (2007, 30) esittävät, että yhdessä opettaminen lisää innovatiivisuutta ja innostusta luoda yhä uudestaan erilaisia käytänteitä (ks. myös Villa ym. 2008, 17). Heidän mukaansa tiimityöskentely antaa yksilötyöskentelyyn verrattuna huomattavasti enemmän voimaa ideoida:

*Monet uudet ajatukset lähtevät liikkeelle toisen idean siemenestä. Toinen heittää sitten mukaa oman ideansa, jota toinen taas täydentää. Tämän pallottelun tuloksena syntyy yhteinen keksintö, johon kumpikaan ei olisi yksin pystynyt. Jälkeenpäin on vaikea edes sanoa, kenen ideasta prosessi käynnistyi. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 30.)*

Rimpiläisen ja Bruunin (2007, 30) mukaan toisen kanssa työskennellessä myös yhteinen huumori on apuna vaikeissa tilanteissa. Yksin opettaessaan he huomaavat olevansa kireämpiä ja äkäisempiä rauhattomia oppilaita kohtaan kuin yhdessä. Opettaessaan yhdessä tilanteesta on helpompi selvitä huumorilla.

Opettajat kertovat huumorin tarttuvan myös oppilaisiin. ”He oppivat, että asioita voi hoitaa muutenkin kuin hermostumalla. Se luo pohjaa luokan hyvälle ilmapiirille.” Salovaaran ja Honkosen (2013, 270) mukaan yhdessä tekeminen lisää opettajien innostusta, joka tarttuu myönteisenä myös oppilaisiin .

Yhteistoiminnallisessa oppimiskulttuurissa oppilaat auttavat toinen toistaan. Tämä hyödyttää myös opettajaa, sillä oppilaiden neuvoessa ja auttaessa toisiaan opettajalle jää enemmän aikaa keskittyä ohjaamiseen ja neuvomiseen (Moilanen 2003, 80).

### **2.1.2 Yhteisopettajuuden hyötyjä oppilaalle**

Yksi yhteisopettajuuden tärkeimmistä hyödyistä Dahlgrénin ja Partasen (2012, 234) mukaan on oppilaiden turvallisuudentunteen säilyminen. Luokan rutiinit eivät muutu yhden tai kahden aikuisen poissaollessa, koska luokassa on aina tuttu aikuinen paikalla. Tällöin myöskään ryhmän työskentely ei kärsi. Dahlgrén ja Partanen (2012, 235) sekä Villa ym. (2008, 16) esittävät myös, että yhteisopettajuusluokassa oppilaat saavat positiivisen mallin aikuisten keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja yhteisestä tekemisestä. Tästä toimii mallina edellisessä kappaleessa kuvaamani Rimpiläisen ja Bruunin (2007, 30) esimerkki humoristisen suhtautumistavan ottamisesta hermostumisen sijaan. He ovat luokassaan havainneet aikuisten antaman mallin näkemisen tukevan oppilaan oman käyttäytymisen hallintaa sekä luovan pohjaa hyvälle ilmapiirille.

Kun luokassa on useita aikuisia, eriyttäminen mahdollistuu helpommin (ks. Rimpiläinen & Bruun 2007, 15; Dahlgrén & Partanen 2012, 235–236; Sarja ym. 2013, 180). Eri tasoiset oppilaat saadaan otettua paremmin huomioon, kun oppilaat voidaan kussakin oppiaineessa jakaa ryhmiin oman osaamisensa mukaan oppimaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Omalla lähikehityksen vyöhykkeellä oppiminen on tärkeää, sillä liian haastavassa, tai vastaavasti liian pienten haasteiden ryhmässä oppilaan oppimismotivaatio laskee, jolloin myös oppiminen hidastuu. Sillä, minkä tuen piirissä lapsi on, ei ole merkitystä, vaan ryhmiin jaetaan sen mukaan, mitä lapsi jo osaa ja missä tarvit-

see apua. Oppilas ajatellaan ennen kaikkea osajaksi, ei tuen kohteeksi. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 14–15; Dahlgrén & Partanen 2012, 235–236.)

Osaamisen pohjalta lähteminen tarjoaa lapselle onnistumisen kokemuksia, jotka tukevat lapsen itsetuntoa ja minäkäsitystä. Yksilön hyvä itsetunto ja myönteinen käsitys itsestä heijastuvat hänen oppimiseensa positiivisesti. (Leppilampi & Piekkari 1998, 13–15; Villa ym. 2008, 18.) Villa ym. (2008, 14, 18) esittävät yhteisopettajuuden hyödyiksi erityisopetussiirtojen vähentyneen tarpeen, käytösongelmien vähenemisen, akateemisten taitojen yleisen paraneamisen sekä sosiaalisten taitojen kehittymisen.

Oppilaat hyötyvät useasta aikuisesta luokassa, sillä tällöin jokaisella oppilaalla on mahdollisuus löytää omaan persoonaansa sopivin aikuinen. Opetus on monipuolisempaa, kun erilaiset opetustavat ja oppimistyyliä ovat käytössä ja suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin osallistuu aina useampi aikuinen. Kun useampi aikuinen tarkastelee oppilasta, saadaan parempi kuva oppilaan oppimisesta ja tuen tarpeista, mikä vaikuttaa opettajien kykyyn ohjata oppilasta oppimaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Dahlgrénin ja Partasen (2012, 236) mukaan tärkeää oppilaan oppimisen kannalta on opettamisen oikea-aikaisuus ja pedagogisten ratkaisuiden sovittaminen kuhunkin oppimistilanteeseen, kullekin oppilaalle. Myös arviointi on objektiivisempaa ja monipuolisempaa kuin yhden opettajan suorittama arviointi. (ks. Rimpiläinen & Bruun 2007, 29; Dahlgrén & Partanen 2012, 234–235, 237.)

### **Yhteisopettajuuden yhteisiä hyötyjä opettajalle ja oppilaalle**

Useamman aikuisen läsnäolo mahdollistaa sen, että opettajalla on enemmän aikaa oppilaalle (Villa ym. 2008, 18). Näin oppilaan havainnointia ja arviointia pystytään tekemään oppituntien aikana. Toisilta aikuisilta saadaan näkökulmia omien havaintojen tueksi, jolloin oppilaista osaamisineen, vahvuuksineen ja tuen tarpeineen saadaan monipuolisempi kuva. Hyvän kuvan muodostaminen on Dahlgrénin ja Partasen (2012, 238) mukaan tärkeää oppilaantuntemusta ajatellen. Toisen opettajan opettaessa toinen opettaja ja koulunkäynnin ohjaaja pystyvät havainnoimaan, mitä luokassa tapahtuu. Aikuiset pääsevät näin tar-

kastelemaan oppilaiden oppimisprosessia läheltä, jolloin oppilaiden osaaminen ja tuen tarve nähdään heti ja näin ollen siihen voidaan reagoida välittömästi. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30; Villa ym. 2008, 16; Dahlgrén & Partanen 2012, 238) Villa ym. (2008, 18) esittävätkin, että yhteisopettajuuden ansiosta yhä useampi oppilas saa tarvitsemaansa apua.

Yhteisopettajuuden on esitetty lisäävän yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä sosiaalisen tuen saamista. Yhteisopettajuuden luokka tarjoaa hauskan, luovuutta arvostavan ja positiivisen oppimisympäristön, joka ehkäisee syrjäytymistä. (Villa ym. 2008, 17–18.) Yhteenkuuluvuuden ja ilon kokeminen kuuluvat ihmisen perustarpeisiin (Glasser, 1986, 23).

## 2.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

*Yhteistoiminnallisissa ryhmissä opitaan työskentelemään yhdessä, ymmärtämään ja kunnioittamaan luokkakavereita sekä työskentelemään ryhmän hyväksi (Rimpiläinen & Bruun 2007, 16).*

Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa opetuksellisten pienryhmien käyttämistä siten, että oppilaat työskentelevät ja oppivat yhteistyössä toistensa kanssa (Saloviita 1999, 140). Yhteistoiminnallinen oppiminen on yksi keskeisimmistä osallistavan eli inklusiivisen kasvatuksen opetusmenetelmistä. Se ei ole vain yhdenlainen työtapa jonkin asian oppimisessa, vaan se sisältää paljon myös muuhun kasvamiseen ja kehittymiseen liittyviä asioita. Yhteistoiminnalliseksi tehtäviksi sopivat kaikki opiskeltavat aiheet kaikista aineista. (Moilanen 2003, 55, 68.)

Sahlberg ja Leppilampi (1997, 38, 67–68, 71) kuvaavat yhteistoiminnallista oppimista erilaiseksi suhtautumistavaksi oppimiseen, toisiin ihmisiin ja omaan ympäristöön. Heidän mukaansa yhteistoiminnallinen oppiminen kasvattaa huolehtimaan oman oppimisen edistämisestä sekä ottamaan samalla vastuuta muista: yksilöllistä kasvua ja itsenäistymistä tapahtuu yhtäaikaaisesti sosiaalisen kasvun ja kehittymisen kanssa. Keskeistä Sahlbergin ja Leppilammen mukaan on vuorovaikutus: keskustelu, toisten huomioiminen ja auttaminen sekä avoin aktiivinen yhteistyö. Toisia autetaan ja toisilta opitaan. Niin Sahlberg

ja Leppilampi (1997, 76) kuin Raina (2003, 15, 28, 39) pitävät opettajien keskinäistä yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaista toimintaa ensiarvoisen tärkeänä yhteistoiminnallisen kulttuurin leviämisen kannalta.

### 2.2.1 Yhteistoiminnallisen oppimisen anti

*Oleellista tulevaisuuden koulussa on lapsen ja nuoren yksilöllinen huomiointaminen ja kehittymisen tukeminen, sekä entistä enemmän myös tavalisten arjen taitojen, yhteisössä elämisen ja myönteisen sosiaalisen vuorovaikutuksen oppittelu. (Perusopetus 2020 2010, 39.)*

Yhteistoiminnallisuus on malli, joka tarjoaa ympäristön, jossa oppilaat työskentelevät ystävällisessä, toisiaan tukevassa yhteistoiminnassa ja voivat tuntea olevansa muiden hyväksymiä (Villa & Thousand 2005, 114; Saloviita 1999, 141). Yhteiskunnan sosiaalisissa rakenteissa ja lasten ja nuorten kasvuympäristöissä tapahtuneiden muutosten vuoksi nykypäivänä nähdään erityisen tärkeänä vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä, oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja oppilaan myönteistä käsitystä itsestään. (Perusopetus 2020 2010, 38-40). Jokainen meistä haluaa kuulua porukkaan ja tuntea olevansa hyväksyty. Tämä tunne toimii oppilaalle voimakkaana koulumotivaation lähteenä. Ystävyysuhteiden tukeminen kuuluukin oleellisesti osallistavan koulun toimintaan. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 12, 16.) Raina (2003, 78) esittää yhteistoiminnallisuuden tukevan oppilaan itsenäistä, luovaa ja kriittistä ajattelua sekä auttavan ilmaisutaidon ja rohkeuden, sosiaalisten suhteiden ja suvaitsevaisuuden kehittymistä.

Stainback ja Stainback (2000, 52) esittävät, että koulut ovat yhteiskunnan pienoismalleja. Mikäli ihmisten halutaan tulevan keskenään toimeen ja omaavan yhtäläiset oikeudet yhteiskunnassamme, lapsille on tarjottava koulu-ympäristö, jossa he näkevät ja pääsevät harjoittelemaan yhteiskunnassamme arvostettuja taitoja, arvoja ja asenteita.

Yhteistoiminnallisen oppimisen tunnetuimpien kehittäjien David Johnsonin ja Roger Johnsonin (1992) mukaan yhteistoiminnallisuuden tehokkuus on osoitettu sadoissa tutkimuksissa. Vertailtaessa yhteistoiminnallisuutta kilpailevaan toimintaan tai yksin työskentelyyn on havaittu seuraavia asioita:



1. Yhdessä tekeminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi johtaa parempiin suorituksiin kuin yksin tekeminen.
2. Ihmiset välittävät toisistaan enemmän ja ovat kiinnostuneempia toistensa hyvinvoinnista ja menestyksestä ponnistellessaan yhdessä tehtävän suorittamiseksi kuin kilpaillessaan toisiaan vastaan tai tehdessään itsenäistä työtään toisista riippumatta.
3. Yhteistoiminnallinen työskentely työkavereiden kanssa sekä yhteistyön arvostaminen johtavat parempaan itsetuntoon ja mielenterveyteen kuin yksin työskentely tai kilpailu työkavereiden kesken.

Vastaavanlaista ihmisläheistä ideologiaa ilmentää Villan ja Thousandin (2005, 44) teoksessa oleva kirje, jossa keskitysleiriltä selviytynyt henkilö kuvaa näkemäänsä kauheuksia. Kirjeessä kerrotaan muun muassa kaasukammioista ja ihmisiä tappavista myrkyistä, joiden kehittelyn takana olivat insinöörit, fyysikot, sairaanhoitajat ynnä muut koulutetut henkilöt. Kirjeen lähettäjä herättelee ajatuksia siitä, mitä teemme koulussa oppimillamme taidoilla, jollemme ole oppineet inhimillisyyttä käyttä taitojamme oikein.

Yhteistoiminnallisessa koululuokassa lapselle opetetaan sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja akateemisten taitojen opettamisen tavoin. Tällä pyritään tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua.

## **2.2.2 Yhteistoiminnallisuuden vaateet oppilaita ajatellen**

Yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien käyttö vaatii oppilailta kykyä ottaa tietty rooli työskennellessään toistensa kanssa. Oleellista on, että työskentelyn aikana oppilaiden välille muodostuu positiivinen keskinäisriippuvuus. (Slostad, Baloché & Darigan 2004, 136.) Sahlberg ja Leppilampi (1997, 71-72) selittävät positiivista keskinäisriippuvuutta niin, että siinä oppilas saavuttaa jotain niin itselle, kuin koko ryhmälle. Opetusryhmä jaetaan pieniin ryhmiin, joissa opettajan antama tai itse muotoiltu tehtävä tehdään. Jokaisella ryhmäläisellä on oma vastuualueensa, jota ilman ryhmän tehtävää ei voida suorittaa. Näin jokai-

sen ryhmän jäsenen panosta vaaditaan. Ryhmän on huolehdittava siitä, että jokainen oppilas hallitsee jokaisen tehtäväalueen, sillä ryhmä on onnistunut tehtävässään vasta sitten, kun sen kaikki jäsenet ovat oppineet mitä piti oppia, tai tehneet mitä piti tehdä. Tärkeää on ryhmän jäsenten riippuvuus toistensa suorituksista yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Sahlberg ja Leppilampi (1997, 72) vertaavat hyvin toimivaa, yhdessä opiskelevaa ryhmää koripallojoukkueeksi, jossa jokaisen pelaajan panos on tärkeä menestyksen saavuttamiseksi.

Moilanen (2003) asettaa yhteistoiminnallisten työtapojen kriteeriksi sen, että jokaisella tiimillä on yhteinen tavoite ja tehtävä. Parhaita hänen mukaansa ovat laajemmat projektit, jotka vaativat luovuutta ja tutkimista, sillä tällöin oppilaat ovat tasavertaisessa asemassa kantaen oman kortensa kekoon yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Yhteistoiminnallisuudessa jokainen osallistuu aktiivisesti oppimistapahtumaan ja jokaisella on vastuu yhteisen tavoitteen saavuttamisesta. (Moilanen 2003, 53, 57.) Tässä edellytyksenä on kuitenkin, että oppilaat kykenevät omatoimisuuteen ja vastuun kantamiseen (Saloviita 2013, 46).

### **2.2.3 Yhteistoiminnalliseen oppimiskulttuuriin siirtyminen**

Koulu on pysynyt miltei muuttumattomana ajasta toiseen. Yhdeksi syyksi hitaaseen muutokseen Eisner (2005, 136–137) esittää sen, että omaksumme opettajan roolin jo lapsena oman koulutien aloittaessamme. Tämä lapsena saatu mielikuva opettajasta tiettyine tapoineen ja rutiineineen pysyy kutakuinkin samana yksilön siirtyessä opettajan ammattiin ja näin tutut tavat ja käytänteet säilyvät koulussa. Fakta, että opettajan tietty toimintamalli on omaksuttu jo lapsuudessa, hankaloittaa luonnollisesti uusien opetusmenetelmien käyttöönottoa omassa luokassa.

Sahlberg ja Leppilampi (1997) esittävät koulun perinteistä ja totutuista tavoista vastaavia huomioita. Yhteistoiminnalliseen oppimiskulttuuriin siirryttäessä tarvitaan kulttuurin muutosta: toisin sanoen muutosta asenteissa, arvoissa, ihanteissa ja ihmiskäsityksissä. Sahlbergin ja Leppilammen (1997) mukaan on kiinnitettävä huomiota koulun kulttuurin peruselementteihin eli arvoi-

hin, normeihin, rooleihin ja asenteisiin, mikäli halutaan muuttaa opetuskulttuuria. Opettajan ja oppilaiden on tutkittava ja analysoitava koulun kulttuuria ja jo omaksuttuja normeja ja verrattava niitä uusiin normeihin. On käytävä läpi, mitä perinteisen oppimisen normeihin kuuluu ja mitä taas yhdessäoppimisen normeihin kuuluu. Kun perinteisessä oppimisessä painottuu hiljainen yksintyöskentely, yhdessäoppimisessä painotetaan yhteisvastuullisuutta oppimisessa. Oppilaan on oltava aktiivinen keskustelija, kysyttävä toisten mielipidettä, kuunneltava ja huomioitava toisen sanoma, pyydettyä apua ja oltava vastuussa ryhmän tuotoksista. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 37–39.)

Sahlbergin ja Leppilammen (1997) mukaan uuden koulukulttuurin luominen uusine normeineen vie aikaa ja aiheuttaa epäjärjestystä. Myös ihmetelyä ja vastustusta voi ilmetä, sillä yhteistoiminnallinen oppimiskulttuuri on ristiriidassa olemassa olevan perinteisen oppimiskulttuurin kanssa. Oppilaat ovat epävarmoja siitä, kuinka heidän tulee käyttäytyä ja opettaja saattaa oppilaiden tavoin kokea epävarmuutta, kun uudet normit eivät ole vielä sisäistyneet. Opetuskulttuuria muutettaessa onkin oleellisen tärkeää, että oppilaat ovat tietoisia siitä, mistä muutoksessa on kyse ja heille annetaan riittävästi aikaa oppia uudet pelisäännöt. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 39–40.)

Tärkeintä oppimiskulttuurin muuttumisessa on Sahlbergin ja Leppilammen (1997, 40) mukaan muutokseen sisältyvien normien ja arvojen tiedostaminen ja sisäistäminen. Tästä syystä niitä on prosessoitava keskustelemalla. Uusia pelisääntöjä voidaan heidän mukaansa konkretisoida esimerkein ja harjoituksin. Harjoituksissa voidaan harjaannuttaa esimerkiksi taitoa kuunnella toista tai auttaa toista. Sahlberg ja Leppilampi (1997) näkevät toisen auttamisen yhtenä vaikeimmista yhdessäoppimisen normeista, sillä sen edellytyksenä on toisen tarpeiden huomioiminen. Yhteistoiminnallisessa opetuskulttuurissa opettajan ja oppilaiden roolit eroavat perinteisestä opetuskulttuurista siten, että oppilaiden oma vastuu lisääntyy, kun opettaja ei ole enää tiedon jakaja ja auktoriteetti, josta ollaan riippuvaisia. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 40.)

## 2.3 Kolmiportainen tuki

Kolmiportainen tuki ei sinällään lukeudu tutkimuksessani tutkittaviin asioihin. Tutkimuksessani puhutaan kuitenkin eri tuen piiriin kuuluvista oppilaista, joten koen, että lukijan on hyvä tietää, minkälaisia tuen tarpeita inklusiivisen luokan oppilailla voi olla ja mitä oppilaan tuen tarpeilla käytännössä tarkoitetaan.

Oppilaalle annettava tuki on kolmiportainen. Se jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Ohjauksen ja oppilaalle annettavan tuen tehtävänä on oppimisen sekä terveen kasvun ja kehityksen tukeminen niin, että perusopetuksen oppimäärä on mahdollista suorittaa. (Opetushallitus 2010, 10.) Yhteisopettajuutta suositellaan eräänä kolmiportaisen tuen keinona (Opetusministeriö 2007b, 59.)

Kaikki oppilaat kuuluvat *yleisen tuen* piiriin ja se on osa kaikkea opetusta ja kasvatusta. Yleisen tuen tarkoitus on tukea oppilasta tavoitteiden saavuttamisessa. Opettaja arvioi kunkin oppilaan kehitystä ja tuen tarvetta ja suunnittelee toiminnan ja palautteenannon näiden pohjalta. (Opetushallitus 2010, 12–13.)

*Tehostettu tuki* otetaan käyttöön silloin, kun yleinen tuki ei riitä. Tehostettu tuki on oppilaskohtaista, ja sen avulla pyritään oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin jatkuvampaan ja voimakkaampaan tukemiseen. Tehostettu tuki aloitetaan oppilaan opettajan/opettajien tekemän pedagogisen arvion pohjalta. Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan oppimisvalmiuksia sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyviä erityistarpeita. Pedagoginen arvio kuvaa, minkälaisilla pedagogisilla, oppimisympäristöön liittyvillä, oppilashuollollisilla tai muilla tukijärjestelyillä oppilasta tulisi tukea. Pedagogisen arvion pohjalta oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma, jolla hänen oppimistaan pyritään tukemaan. (Opetushallitus 2010, 13–14, 18.)

Mikäli muut tuen muodot eivät osoittaudu riittäviksi oppilaan kasvua, kehitystä tai koulutyöstä selviämistä ajatellen, tulee *erityistä tukea* koskeva päätös kyseeseen. Erityisen tuen piiriin siirtyvälle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta käy ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antami-

nen. Erityisopetuksen lisäksi oppilaan tarpeisiin voi kuulua vahvaa oppilashuollollista, kuntouttavaa, hoidollista tai muuta yksilöllistä tukea. (Opetushallitus 2010, 15–16.)

## 2.4 Inklusiivisen oppimisympäristön tarkoitus

*Jos todella arvostaa inklusiota, niin ymmärtää, että erityisoppilaaksi luokitellun oppilaan läsnäolo luokassa tuo jotakin sellaista luokkaan, mitä kukaan muu lapsi ei voi tuoda ja että ko. oppilaan täytyy olla luokassa siksi, että hän tuo niin paljon mukanaan luokan ilmapiiriin. (Murto ym. 2001, 114.)*

Villa ja Thousand (2005, 41) herättelevät lukijoita pohtimaan inklusion ideaa seuraavien kysymysten avulla: ”Mitä koulutuksen päämäärien tulisi mielestäsi olla? Minkälaisia asenteita, kykyjä ja taitoja haluat sinulle tärkeiden lasten omaavan, ovat he sitten erityisen tuen tarpeessa tai eivät, kun he päättävät koulun?” Villa ja Thousand (2005) ovat esittäneet kysymyksen kymmenille tuhansille vanhemmille, virkamiehille, opettajille, opiskelijoille, yliopistoprofessoreille ja huolestuneille kansalaisille ympäri maailman. He havaitsivat, että erilaisista näkökulmista ja mielenkiinnon kohteista huolimatta vastaukset olivat hyvin samankaltaisia.

Villa ja Thousand (2005, 42–43) lajittelivat ympäri maailmaa tulleet vastaukset neljään pääkategoriaan, joita olivat yhteenkuuluvuus, pätevyys, itsenäisyys ja avarakatseisuus. Nämä ovat ominaisuuksia, joita koululaitoksen tulisi vastaajien mielestä oppilaissaan tavoitella. Pääkategorioiden alle jää pienempiä tavoitteita ja päämääriä, kuten yhteiskuntaan kuuluminen, kyky joustaa, taito käyttää teknologiaa, kyky tehdä päätöksiä, ottaa riskejä ja puolustautua sekä olla vastuullinen kansalainen, joka on kykeneväinen empatiaan. Saatujen vastausten valossa Villa ja Thousand (2005, 43) esittävät, etteivät opetussuunnitelman tavoitteet voi koostua ainoastaan akateemisista taidoista. Petersonin ja Hittien (2003, 161) mukaan sosiaaliset ja akateemiset taidot kulkevatkin käsi kädessä ja ovat yhtä tärkeitä oppimisen tavoitteita.

Villan ja Thousandin (2005) kanssa samaa mieltä ovat Peterson ja Hittie (2003, 47), joskin he katsovat asiaa toisenlaisesta vinkkelistä. Heidän mu-

kaansa oppimisesta ylipäättään ei tule mitään, jollei lapsi tunne oloaan turvalliseksi ja välitetyksi. Tätä varten koulusta on rakennettava lämmin ja turvallinen yhteisö. Tärkeää on aikuisten malli yhteistoiminnallisesta, toista tukevasta ja kunnioittavasta käyttäytymisestä toisiaan kohtaan. Luokan rakenteet on luotava sellaisiksi, että oppilaat pääsevät auttamaan toisiaan. Peterson ja Hittie (2003) kertovat, että inklusiivisessa luokassa tehdään harjoitteita, joissa ratkaistaan konflikteja ja käydään keskusteluita, joissa kerrotaan omasta elämästä ja jaetaan omia tuntemuksia. Oppilaat opettelevat tunnistamaan ja jakamaan tunteitaan toisten kanssa. Oppilaille opetetaan vastuuntuntoa luottamalla heille valintoja tehtäväksi. Oppilaille annetaan päätösvaltaa heitä koskevissa päätöksissä, kuten aktiviteetin valinnassa. Oppilaiden annetaan oppitunneilla opiskellessaan ja toisten kanssa työskennellessään liikkua vapaasti: istua, seistä, kävellessä, maata maassa ja niin edelleen.

Petersonin ja Hittien (2003, 47) mukaan oppilaat tietävät inklusiivisessa luokassa toistensa vahvuudet ja tuen tarpeet ja pyrkivät hyödyntämään omia vahvuuksiaan toisia auttaakseen. Oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyvät niin, että he pärjäävät erilaisissa tilanteissa, kuten huonolla tuulella olevan luokkakaverin kanssa työskentelyssä. He tietävät, että opettajalle on turvallista sanoa, jos tilanne vaatii luokkakokousta, jossa käydään läpi oppilaiden huolia. Inklusiivisessa luokassa oppilaat oppivat, että riskien, kuten vaikeamman tehtävän yrittäminen, on turvallista, eikä epäonnistumisesta seuraa naurua tai arvosanan alentamista.

Inklusiivisessa luokassa esiintyy Petersonin ja Hittien (2003, 47) mukaan tavallista vähemmän käytösongelmia. Tämä johtuu siitä, että oppilaat tuntevat kuuluvansa porukkaan: heidät otetaan mukaan päätösten tekoon ja heille annetaan vastuuta. Peterson ja Hittie (2003, 48) painottavat, että oppilaat aiheuttavat inklusiivisessa luokassakin ongelmia, mutta siellä opettajat ratkaisevat ongelmat yhdessä oppilaiden kanssa. Kenties tärkeintä onkin tapa, jolla ongelmakäyttäytymiseen puututaan. Usein opettajien yrittäessä poistaa häiriökäyttäytymistä ajattelematta käyttäytymiseen johtaneita syitä, he huomaamattaan luovatkin sitä.

Inklusiivinen opettaja ymmärtää, että kaikki käytös on viesti jostakin. Oppilaan käytös kertoo tarpeesta, jota oppilas ei välttämättä itsekään tiedosta. Opettajan on ymmärrettävä tarve, käsiteltävä se oppilaan kanssa ja keskusteltava vaihtoehtoisista strategioista tarpeen tyydyttämiseksi. Yhdessä oppilaan ja hänen vanhempiensa kanssa käydään läpi, mitä tapahtui ennen käytöstä, sen aikana ja käytöksen jälkeen. Pohditaan, onko oppilaan elämässä jotain sellaista meneillään, joka olisi voinut vaikuttaa käyttäytymiseen. Tarkoituksena on osoittaa oppilaalle, että hänestä välitetään, mutta ettei käytös ollut suotavaa; oppilaan on käytettävä toisenlaisia tapoja saadakseen tarvitsemansa. Peterson ja Hittie (2003, 48) korostavat, että palkkioiden ja rangaistusten käyttämistä vältetään inklusiivisessa koulussa; lasta ei käytösongelmista huolimatta rangaista siirtämällä hänet erityisluokalle, vaan hänet pyritään pitämään omassa luokassaan.

#### **2.4.1 Inklusiivisen oppimisympäristön hyötyjä**

Tutkimukset osoittavat inklusiivisen oppimisympäristön vaikuttavan myönteisesti oppilaan oppimiseen ja akateemisiin taitoihin (ks. Villa ym. 2008, 14, 18). Keskityn tutkimuksessani kuitenkin kuvaamaan inklusiivisen oppimisympäristön muita hyötyjä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ajatellen. Tässä luvussa selvennän inklusiivisen oppimisympäristön - yhteisopettajuuden, yhteistoinnallisuuden ja kolmiportaisen tuen - mahdollisuuksia oppilaita ja heidän hyvinvointiaan ajatellen. Lopuksi esittelen mahdollisia haasteita inklusion toteuttamisessa.

#### **Suvaitsevaisuus ja syrjäytymisen väheneminen**

Inklusiivisessa opetuksessa pidetään tärkeänä rakentaa koululuokasta välittävä yhteisö, joka tukee oppilaan kokonaisvaltaista kasvua (Peterson & Hittie 2003, 93). Salamancan julistuksessa (1994, 2) inklusiivisesti suuntautuneet koulut nähdään kaikkein tehokkaimpina tapoina myönteisiä yhteisöjä luotaessa ja syrjiviä asenteita vastaan kamppailtaessa. Sapon-Shevin (1999, 2) esittää, että opettajat opettavat omalla toiminnallaan kaiken aikaa arvoja oppilailleen, vaikka se

ei olisikaan tiedostettua. Näin voidaan ajatella, että inklusiivinen luokka on jo itsessään suvaitsevaisia arvoja opettava. Keskeinen arvo on, että kaikki oppilaat ketään pois sulkematta saavat opiskella samassa luokassa.

Inklusioluokan on todettu hyödyttävän sekä vammattomia että vammaisia oppilaita (ks. Villa & Thousand 2005, 5; Peterson & Hittie 2003, 57). Vammattomille sen yksi suurimmista hyödyistä on erilaisuuden ymmärtäminen ja siihen hyväksyvästi suhtautuminen (Dahlgrén & Partanen 2012, 234; Villa & Thousand 2005, 9–10; Saloviita 1999, 32). Villan ja Thousandin (2005, 45) mukaan erilaisuuden ymmärtäminen ja siihen hyväksyvästi suhtautuminen on yksi arvokkaimmista taidoista muuttuvassa yhteiskunnassamme. Heidän mukaansa niin kasvattajat kuin tulevaisuuden työnantajatkin odottavat oppilailta hyviä kommunikointi- ja ihmissuhdetaitoja, kykyä kohdata vastoinkäymisiä ja epävarmuutta sekä kykyä arvostaa ihmisten erilaisuutta ja kykyä työskennellä heidän kanssaan. (ks. myös Perusopetus 2020 2010, 43–45; Moilanen 2003, 79.)

Vaikeastikin vammaisten oppilaiden sosiaalisten taitojen on havaittu kehittyvän enemmän tavallisella kuin erityisluokalla ja he ovat saaneet enemmän ystäviä. Heidän on myös havaittu saavuttavan enemmän opetustavoitteita tavallisilla luokilla. Ollessaan vuorovaikutuksessa ikätoveriensä kanssa vammaisten oppilaiden tulevaisuudenkuva näyttää valoisammalta, sillä riippumatta tehostetun tai erityisen tuen oppilaan statuksestaan, he saavat kokemuksen kuulumisesta luonnolliseen ryhmäänsä. Kun erityistä tukea tarvitseva lapsi voi opiskella omanikäistensä kanssa perusopetuksen ryhmässä omassa lähikoulussaan, hän saa kokemuksen selviytymisestä todellisessa maailmassa. Oman ikäluokan opiskelijoiden ollessa tuttuja kynnystä siirtyä toiselle asteelle opiskelemaan ei ole. Siksi inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu toimii keskeisenä elementtinä oppilaan syrjäytymisen ehkäisemisessä. (Dahlgrén & Partanen 2012, 243; Villa & Thousand 2005, 5–9, 114; Stainback & Stainback 2000, 256–257.) Tärkeää on, että kaikki saavat olla tasavertaisia jäseniä ryhmässä, johon ei kuuluta tiettyjen ominaisuuksien perusteella. (Sapon-Shevin 2004, 3; Villa & Thousand 2005, 46; Dahlgrén & Partanen 2012, 234.)



Villa ja Thousand (2005, 43) esittävät, että erityisluokalla opiskelevien oppilaiden on vaikea saada yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun heidät eristetään toisista oppilaista. Oppilaiden eristäminen toiselle luokalle antaa lapselle kuvan siitä, että oikeus opiskella toisten kanssa täytyy ansaita jotenkin. Villa ja Thousand (2005, 43) kuvaavat eristämisestä välittyvää viestiä oppilaalle seuraavasti: ”En ole tarpeeksi hyvä muiden joukkoon tällaisena. Mutta jos saavutan jonkin tuntemattoman määrän taitoja, minulle ehkä myönnetään etuoikeus liittyä toisten mukaan.”

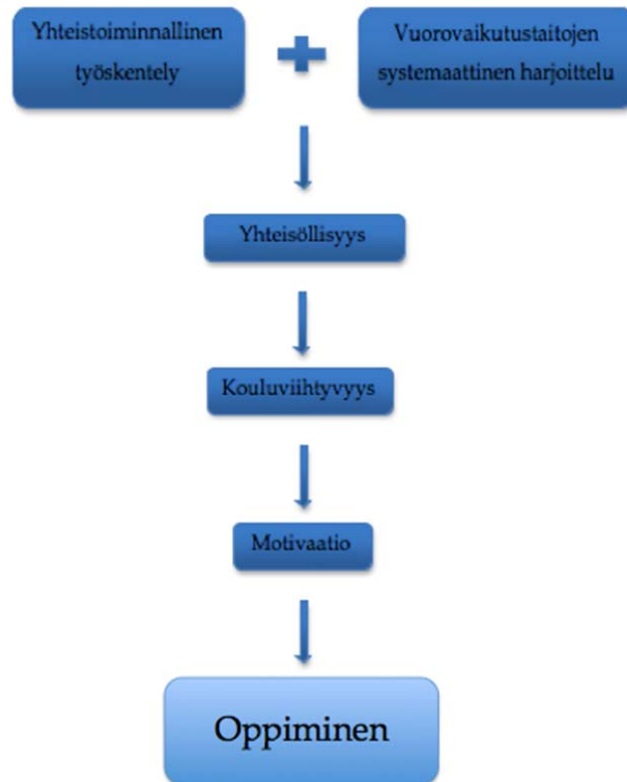
Yhteisopettajuuden ja yhteistoiminnallisten työskentelytapojen ansiosta luokkaan on mahdollista ottaa vastaan erilaisia oppijoita. Kaikille yhteinen koulu voidaan nähdä askeleena avoimempaan, paremmin voivaan yhteiskuntaan. Moilanen (2003, 54) esittää syrjäytymisen ja kiusaamisen vähenevän jo yhteistoiminnallisen tiimityöskentelyn luonnollisena seurauksena, kun ryhmässä toimiminen edellyttää omien tunteiden ilmaisemista, toisten tunteiden kohtaamista sekä yhteisten rajojen ja ehtojen hyväksymistä.

### **Vuorovaikutustaidot, kouluviihtyvyys ja oppiminen**

Yhteistoiminnallisissa ryhmissä toimiessaan oppilas joutuu kuuntelemaan, neuvottelemaan, joustamaan ja toimimaan osana yhteisöä, joka on työstä vastuussa paitsi itselleen, myös koko ryhmälle. Oppilas joutuu perustelemaan omia näkemyksiään, ja toisaalta myös kuuntelemaan kriittisesti toisten näkemyksiä ja mielipiteitä. Toisin sanoen oppilas harjoittelee työskennellessään taitoja, joita hän tulee myöhemmin tarvitsemaan yhteiskunnan täysipainoisena jäsenenä. (Leppilampi & Piekkari 1998, 29; ks. myös Stainback & Stainback 2000, 52.)

Useiden teosten (Cohen ym. 2004, Leppilampi & Piekkari 1998; Saloviita 1999; Hattie 2009; Ojanen 2006) mukaan inklusiiviselle luokalle tyypillinen yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutustaitojen systemaattinen harjoittelu synnyttää yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden on puolestaan todettu vaikuttavan myönteisesti kouluviihtyvyyteen ja tätä kautta motivaatioon. Woolfolk (2007, 371) esittää, että motivaatio on oppimisen edellytys.

Tutkimukset osoittavat, että siinä missä syrjäytyminen ryhmästä haittaa koulunkäyntiä, vuorovaikutus ja myönteiset suhteet oppilaiden välillä edistävät oppimista (Cohen ym. 2004; Leppilampi & Piekkari 1998; Saloviita 1999; Hattie 2009; Ojanen 2006). Myös Salovaara ja Honkonen (2011, 35) esittävät, että luokan avoin, turvallinen ilmapiiri ja yhdessä tekemisen meininki motivoivat oppilasta ja täten edesauttavat oppimista (ks. myös Woolfolk 2007, 375–377).



KUVIO 1. Yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutukset oppimiseen.

Pelkkä kouluviihtyvyys ja oppimismotivaatio eivät ole kuitenkaan ainoita syitä vuorovaikutustaitojen harjoittelun tärkeyteen. Vuorovaikutustaitoja tarvitaan muuttuvassa yhteiskunnassamme jatkuvasti enemmän (Perusopetus 2020 2010, 43–45). Tästä johtuen Raina (2003, 28, 41) esittää, että yhteiskunnan asettamien vaatimusten on näyttävä myös koulun tavoitteissa ja sisällöissä. Vaikka koulu haluaisi keskittyä ensisijaisesti oppilaiden tiedolliseen opettamiseen, on Rainan (2003) mukaan otettava huomioon yhteiskunnan koululle antama kokonaisval-

tainen kasvatustehtävä. (Raina 2003, 28, 41.) Seuraavassa Opetusministeriö määrittelee osaamisen painopisteitä koulussa.

*Tavoitteena on tukea oppilaiden tasapainoista ja kokonaisvaltaista kasvua, edellytyksiä itsetuntemukseen sekä erilaisten kulttuurien tuntemiseen ja arvostamiseen. Tavoitteena on myös vahvistaa niitä osaamisen alueita, jotka liittyvät itsensä ilmaisemiseen ja vuorovaikutukseen. (Perusopetus 2020 2010, 80.)*

Vuorovaikutuksen taitoja ei vastoin yleistä uskomusta opita vain toimimalla ryhmässä toisten kanssa, vaan sekä sosiaalisia taitoja että oppilaan persoonallisuuden kasvua tukee kasvattaa ja tukea määrätietoisesti ja säännöllisesti (Sahlberg & Leppilampi 1997, 73–74; Leppilampi & Piekkari 1998, 28–29; Saloviita 1999, 198). Yhteistyötaitojen oppiminen tulee aloittaa pienin askelin, ja aluksi ne ovat jo itsessään tärkeitä oppimisen tavoitteita. Voidakseen toimia tehokkaasti ryhmän on säännöllisesti harjoiteltava vuorovaikutustaitoja, päätöksentekoa, luottamusta, johtamista, ongelmanratkaisua ja viestintää. (Sahlberg & Leppilampi 1997, 74–75.)

Slostadin ym. (2004) artikkelista sekä Villan ja Thousandin (2005) teoksesta käy ilmi, ettei pelkkä pareihin tai ryhmiin jako tuota yhteistoiminnallista oppimista. Opettajan on kerrottava oppilaille, mitä kyseinen työskentely käytännössä tarkoittaa ja osoitettava, mikä on kunkin oppilaan rooli. Muutoin tuloksena on fyysisesti ryhmissä istuvat, mutta yksin työskentelevät oppilaat. (Slostad ym. 2004, 136; Villa & Thousand 2005, 113.) Oleellista yhteistoiminnallisessa oppimisessa on oppilaiden välinen positiivinen keskinäisriippuvuus, jota selvennän luvussa 2.2.2.

### **Oppilaan kokonaisvaltainen kasvu**

Stainback ja Stainback (2000, 52) sekä Villa ja Thousand (2005, 114) näkevät koulun yhteiskunnan pienoismallina, joka heijastaa erilaisia arvoja ja asenteita. Heidän mukaansa lapset harjoittelevat ja oppivat koulussa näitä nimenomaisia taitoja, joita tulevat elämässään käyttämään. Siksi on tärkeää, että koulu pyrkii heijastamaan omassa toiminnassaan suvaitsevaisuutta, tasa-arvoa, reiluuutta ja

oikeudenmukaisuutta (Stainback & Stainback 2000, 52). Salamancan julistuksessa (1994, 2) inklusiivinen koulu nähdään tehokkaimpana tapana rakentaa inklusiivinen yhteiskunta.

Moilanen (2003) näkee opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi oppilaan kasvun ja oppimisen tukemisen. Hänen mukaansa yhteistoiminnallisuus opetusmenetelmänä on oivallinen näihin tavoitteisiin pääsemiseksi, sillä yhteistoiminnallisissa opetusmenetelmissä kehittyvät tiedollisten taitojen oppimisen ohella monenlaiset elämässä tarvittavat taidot. Yhteistoiminnallisuus tukee itsenäistä, luovaa ja kriittistä ajattelua ja auttaa ilmaisutaidon ja -rohkeuden, sosiaalisten suhteiden sekä suvaitsevaisuuden kehittymistä. (Moilanen 2003, 78–80.)

Muusikkosäveltäjä Kaj Chydenius painottaa oman ajattelun merkitystä kasvatuksessa Emma Kostiaisen ja Matti Rautiaisen teoksessa ”Kadonnut kasvatusta” (2013, 74–87). Mainitsematta kertaakaan termiä *inklusiio* Chydenius määrittelee hyvän kasvatuksen inklusiivisen koulun periaatteiden mukaan. Chydenius kuvailee elävästi omaa elämäänsä esimerkkinä käyttäen, miksi hänen mielestään kasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena on ajatteleva ihminen, ja kuinka siihen voidaan kasvattaa. Chydenius kuvaa uteliaisuuden, etsimisestä ja löytämisestä haltioitumisen ja jokaisen oman tien löytämisen tärkeyttä. Koulua ja yhteiskuntaa peilattaessa hän toteaa:

*Pitäisi enemmän voida kannustaa yhdessä olemista, yhdessä tekemistä, yhdessä kokemista ja yhdessä oppimista. Kaikenlainen toisen huomioonottaminen, se olisi minusta hyvä.*

Leppilampi ja Piekkari (1998, 15) esittävät, ettei tietopainotteinen, palautteissa virheitä painottava koulu tarjoa kaikille lapsille riittävästi onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemusten saaminen on kuitenkin oleellisen tärkeää lapsen itsetuntoa ajatellen (Leppilampi & Piekkari 1998, 15, 18, 19). Onnistumisen kokemukset lisäävät lapsen arvostuksen kokemista, varmuutta omasta pätevyydestä, pystyvyydestä, kyvykkyydestä ja arvosta (Siitonen 2013, 4). Itsemääräämisteorian mukaan jokaisella on luontainen tarve tuntea autonomiaa ja pystyvyyttä (ks. Reeve, Ryan, Deci & Jang 2012). Woolfolk (2007, 377) painottaa ihmisen tarvetta kontrolloida omaa elämäänsä. Hän esittää, että muun muassa

valinnanvapaus kuuluu ihmisen perustarpeisiin. Inklusiivisessa luokassa oppilaalle annetaan mahdollisuus omaan ajatteluun ja luovuuteen erilaisten tietojen ja taitojen ulkoa opetteluun sijaan (Villa & Thousand 2005, 9). Oppilaalle tämä merkitsee sitä, että opettaja luottaa hänen kykyynsä selvittää ja ratkaista tilanne, mikä lisää oppilaan itsevarmuutta ja pystyvyyden tunnetta.

Inklusiivinen luokka mahdollistaa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun, sillä kuten Leppilampi ja Piekkari (1998, 32) esittävät, lasten hyvä keskinäinen tutustuminen toisiinsa toimii perustana paitsi sosiaalisten taitojen, myös itsetunnon kehittymiselle. Lisäksi sosiaalinen oppiminen itsessään edistää yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden on puolestaan todettu vaikuttavan myönteisesti kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta motivaatioon ja oppimiseen.

#### **2.4.2 Inklusiivisen oppimisympäristön haasteita**

Uusien opetuskäytänteiden ja -menetelmien käyttöönoton haasteena on opettajan epävarmuus omasta pärjäämisestä. Saloviita (2013, 46) esittää, että perinteisessä opetuksessa epävarman opettajan on helpompi pitää luokka hallussaan, sillä tämä opetustapa korostaa opettajan asemaa luokan johtajana. Itsevarmuutta saadessaan opettajan olisi Saloviidan mukaan kuitenkin uskallettava siirtää oppilaille vastuuta omasta oppimisestaan.

Sapon-Shevinin (2004, 3–4) mukaan yhteistoiminnallista opetusmenetelmää epämiellyttävänä pitävät opettajat eivät ole ymmärtäneet yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien perusideaa, vain tietyn ulkoa opetellun mallin, jota eivät osaa soveltaa. Tästä johtuen Brubacherin (2004, 211, 215) mukaan on tärkeää, että yhteistoiminnallisuuteen pyrkivä opettaja pääsee työskentelemään yhdessä kokeneen, yhteistoiminnallisin menetelmin toimivan opettajan kanssa saaden tältä mallin. Brubacher painottaa, että inklusiiviseen luokkaan siirtyvien opettajien tukeminen alussa on ensiarvoisen tärkeää, sillä ilman toisen opettajan näyttämää mallia yhteistoiminnallista toimintatapaa on hyvin vaikeaa omaksua käytettäväksi omassa luokassa.

Murto ym. (2001, 112) näkevät olennaisena haasteena yhteistoiminnallisuuden toimivuudelle opettajan valmiuden kokeilla uusia ajatuksia ja mene-

telmiä. Dahlgrén ja Partanen (2012, 238) kehottavatkin aikuisia muistamaan, että uutta työmuotoa ollaan vasta opettelemassa, eikä kaikkea voi eikä tarvitse osata heti. Murrón ym. (2001, 112) tavoin Dahlgrén ja Partanen (2012) kannustavat opettajia hyväksymään epäonnistumisia ja jatkamaan uusien menetelmien kokeilemistä. Itselleen on myös Salovaaran ja Honkosen (2011, 92) mukaan oltava armollinen. On muistettava, että vain keskeneräinen voi oppia, ja että opettaja kasvaa ja kehittyy jatkuvasti.

Yhteisopettajuudessa Edwards (2005, 168–182) ja Murto ym. (2001, 112) näkevät haasteena sen, etteivät yhteisopetusta antavat opettajat uskalla kysyä ja oppia toisiltaan. Edwards (2005) painottaa, että yhteisopettajuudessa toisten asiantuntemusta on kyettävä omaksumaan joustavasti jakaen samalla omaansa toisille. Inklusiivisessa luokassa on vaikeaa päästä alkuun, mikäli opettajat eivät saa tukea toisilta opettajilta ja asiantuntijoilta (ks. Peterson & Hittie 2003, 45).

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimustehtävääni, jonka kautta kuvaan kahden opettajan yhteisopettajuuden toteutumista inklusiivisessa luokassa.

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata, kuinka Lappeen koulun inklusiivisen luokan yhteisopettajuus toteutuu tutkimieni kahden opettajan ajattelussa ja toiminnassa. Lisäksi selvitän, miten kyseiset opettajat ajattelevat oppilaiden hyötyvän yhteisopettajuudesta inklusiivisessa luokassa. Pyrin tämän tutkimuksen kautta lisäämään tietoa ja ymmärrystä yhteisopettajuuden yhteydestä opettajan työhön sekä inklusiivisen eli osallistavan kasvatuksen periaatteiden mukaisten työtapojen merkityksestä oppilaalle.

Lähestyn tutkimustehtävää seuraavien kahden tutkimuskysymyksen kautta:

1. Miten yhteisopettajuus toteutuu tutkimieni opettajien ajattelussa ja opetukseen liittyvässä toiminnassa?
2. Miten tutkimani opettajat ajattelevat oppilaiden hyötyvän inklusiivisesta oppimisympäristöstä?

Lisäksi tämän tutkimuksen tarkoituksena on tukea omaa ammatillista kasvuprosessiani.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Perehdyn tutkimuksessani Lappeenrannassa sijaitsevan inklusiivisen Lappeen koulun toisen luokan toimintaan opettajien näkökulmasta. Tapaustutkimuksessa kohteena on useimmiten jokin ilmiö tai tapahtumakulku. Tarkasteltavien tapausten joukko on pieni, mahdollisesti vain yksi tietty tapaus. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 9, 11; Merriam 1998, 19; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85; Eskola & Suoranta 1998, 61, 65). Tapauksena voi Merriamin (1998, 28) mukaan toimia yksi lapsi, yksi koululuokallinen lapsia tai vaikkapa kaikki tietyn maan koulut. Tässä tutkimuksessa tapauksia ovat tutkimuksen kohteena olevan inklusiivisen luokan kaksi opettajaa, luokanopettaja Hannele Heikkilä ja erityisluokanopettaja Ritva Virtanen. Ilmiö on yhteisopettajuus inklusiivisin opetusmenetelmin toimivassa perusopetuksen luokassa.

Tapaustutkimus on Merriamin (1998, 33) mukaan sopiva lähestymistapa silloin, kun ollaan kiinnostuneita itse prosessista. Laineen ym. (2008, 10) mukaan henkilökohtainen tunne aiheen tärkeydestä ajaa tapaustutkijaa tutkimuksen pariin. Näin on myös omassa tapauksessani. Valitsin lähestymistavaksi tapaustutkimuksen, koska se on luonteva tapa tarkastella ja kuvata käytännön toimintaa kokonaisvaltaisesti (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11). Halusin tutkia yhteisopettajuutta ja inklusiivisin periaattein toimivaa luokkaa saadakseni niistä sovellettavaa tietoa tulevaa opettajan uraani ajatellen.

Tapaustutkimukselle on ominaista pyrkiä selvittämään jotain, mikä ei ole entuudestaan tiedossa, mutta vaatii lisävalaisua. Laadullisen tapaustutkimuksen päämääränä on lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta ja sen olosuhteista. Tämän vuoksi tapaustutkimus soveltuu hyvin vastaamaan kysymyksiin *miten* ja *miksi*. (Laine ym. 2008, 9-10, 18; ks. myös Merriam 1998, 19.) Laadulliselle tapaustutkimukselle on tyypillistä yksityiskohtaisuus, kuvailevuus ja heuristisuus (Merriam 1998, 29-30). Laineen ym. (2008, 9-10, 18) mu-



kaan tapaustutkimus on tutkimustapa tai tutkimusstrategia, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Tämän tutkimuksen aineistosta ja aineistonkeruumenetelmistä kerron luvussa 5.3.

Laadullinen tutkimus kuvataan usein määrällisen tutkimuksen vastakohtana. Siinä missä määrällinen tutkimus pyrkii selittämään tutkittavaa ilmiötä, laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan sitä. Tämän vuoksi laadullista tutkimusta on hyvä käyttää ihmistieteellisissä tutkimuksissa. Tärkeää ei ole tutkittavien suuri määrä, vaan se, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon tai heillä on siitä kokemusta. Tästä syystä tutkimukseen osallistuvat on valittava harkiten, eikä satunnaisesti kuten määrällisessä tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 65–66, 85–86; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 18, 61.) Koska tutkimukseni koskee haastateltavien opettajien omaa yhteisopetustyötä, heillä on runsaasti sekä tietoa että kokemusta tutkittavasta aiheesta. Näin ollen voidaan olettaa, että saan haastattelemiltani opettajilta luotettavampaa ja laadukkaampaa tietoa tutkimastani aiheesta, kuin esimerkiksi opettajilta, jotka työskentelevät yksin luokkansa kanssa.

## **4.2 Tutkittavat ja tutkimuksen eteneminen**

Laineen ym. (2008, 11) mukaan on kaksi tapaa aloittaa tapaustutkimus. Ensinnäkin, liikkeelle voidaan lähteä kiinnostavasta tapauksesta ja pohtia, mistä tapaus kertoo (tutkimuksen kohde) ja mitkä käsitteet sen analysointiin sopivat. Toisaalta tutkimuksen kohde voi olla jo selvillä, jolloin etsitään tapausta, jossa päästään käyttämään tai kehittämään tiettyjä käsitteitä. Omassa tapauksessani lähtökohtana oli jälkimmäinen vaihtoehto. Minulle oli selvää, että halusin tutkia inklusiota luokassa, jossa olin ollut sijaisena keväällä 2014. Sijaisuuden aikana olin ehtinyt kiinnostua luokan yhteistoiminnallisesta työskentelykulttuurista. Kuitenkin vasta paljon myöhemmin täsmentyi, mitä tarkalleen tutkisin ja miten. Pohdin, kannattaisiko minun kerätä aineisto oppilailta vai opettajilta. Jos oppilailta, niin olisiko järkevämpää haastatella vai observoida? Olisiko kohteena

koko luokka vai ainoastaan muutama oppilas? Jos haastattelisin ja/tai observaisin vain osaa oppilaista, niin miten heidät tulisi valikoida?

Pitkään pohdittuani päädyin ottamaan tutkimukseni tapauksiksi luokan kaksi opettajaa, sillä ajattelin saavani heidän käsityksistään eniten irti oman opettajuuteni kehittämistä ajatellen. Haastatteluun osallistuivat vuonna 1993 valmistunut luokanopettaja Hannele Heikkilä sekä toistakymmentä vuotta erityisluokanopettajana toiminut Ritva Virtanen. Hannelella oli haastatteluhetkellä takanaan 21 vuotta luokanopettajana. Näistä viimeiset seitsemän vuotta hän oli työskennellyt inklusiivisin opetusjärjestelyin toimivassa luokassa. Ennen Lappeen kouluun siirtymistä Hannelella oli jo viiden vuoden kokemus inklusioluokassa työskentelystä. Lappeen koulussa hän aloitti heti koulun aukaistua ovensa syksyllä 2012.

Ritva on pohjakoulutukseltaan lastentarhanopettaja ja luokanopettaja. Hän toimi ensin lastentarhanopettajana parikymmentä vuotta, jonka jälkeen opiskeli ja valmistui erityisluokanopettajaksi vuonna 2002. Haastatteluhetkellä Ritva oli toiminut erityisluokanopettajana 13 vuotta, joista 11 vuotta erityisluokassa, ja viimeisimmät kaksi vuotta Lappeen koulun inklusioluokassa.

Haastattelukysymykset muotoutuivat sen mukaan, mitä pidin tutkimuksessani kiinnostavana ja oleellisena. Taustalla vaikutti lukemani kirjallisuus sekä kiinnostus Lappeen koulun yhteisöllisiin arvoihin. Keräsin aineiston haastattelemalla luokanopettaja Hannele Heikkilää ja erityisluokanopettaja Ritva Virtasta koskien inklusiivista kouluympäristöä, luokan toimintaa arvoineen ja tavoitteineen, koulun yhteisiä kasvatuskäytänteitä, arviointia, yhteisopettajuutta sekä yhteisopettajuuteen ja inklusion periaatteeseen olennaisesti sisältyvää työskentelytapaa, yhteistoiminnallisuutta.

Suoritin haastattelut yksilöhaastatteluina 28. heinäkuuta 2014 haastateltavien omissa kodeissa äänittäen haastattelut nauhurille. Molemmat haastateltavat osallistuivat haastatteluun omilla nimillään. Litteroin aineiston eli kirjoitin nauhalta kuulemani haastattelun puhtaaksi syksyllä 2014. Etelä-Karjalan kirjaimia poisjättävän murteen vuoksi muokkasinkin sanojen muotoa

yleiskielisemmäksi selkeyttääkseni tekstiä. Toisen opettajan haastattelu kesti 1h 6 min ja toisen 31 minuuttia. Yhteensä litteroitua aineistoa kertyi 22 sivua, kun fontti oli Times New Roman 12 ja riviväli 1. Litteroimisessa oli suuri työ ja se kesti huomattavasti odotettua kauemmin. En onnistunut hidastamaan äänitettyä haastattelua kirjoitustahtiin sopivaksi, sillä hidastettaessa puhe muuttui ymmärtämättömäksi. Tästä syystä jouduin litteroimaan haastattelut pysäyttämällä nauhuria toistuvasti.

Kun tutkimus eteni, huomasin, etten mitenkään voisi ottaa tutkimukseeni kaikkea sitä materiaalia, jonka olin kerännyt. Alasuutari (2001, 86) esittääkin, että kerätyn laadullisen aineiston suurpiirteisyydestä tai yksityiskoh-taisuudesta huolimatta aineiston käyttö jää aina vajavaiseksi. Hän kuvaa kvali-tatiivista aineistoa lähes ehtymättömäksi verrattuna siihen, kuinka vähän sitä loppujen lopuksi hyödynnetään. (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 143; Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Kun jouduin pohtimaan tutkimukseni rajausta uudelleen, päädyin lopulta käyttämään aineistosta vain materiaalia, joka kuvasi yhteis-opettajuuden toteuttamista opettajan ajattelun ja toiminnan tasolla sekä inklu-siivisen oppimisympäristön merkitystä oppilaalle opettajien näkökulmasta kat-sottuna.

### **4.3 Aineistonkeruumenetelmä**

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat Tuomen ja Sarajärven (2009, 71) mukaan haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Niitä voidaan käyttää vaihtoehtoisesti, rinnan tai eri tavoin yhdisteltynä tutkittavan ongelman ja käytössä olevien resurssien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Näistä tärkeimmäksi Merriam (1998) mainitsee haastattelun. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa haastatte-lulla saadaan parhaiten tarvittavaa laadullista tietoa ilmiön ymmärtämiseksi. Merriam painottaa hyvien kysymysten merkitystä merkityksellisen tiedon saa-miseksi. (Merriam 1998, 91, 93.)

Tapaustutkimus ei Merriamin (1998, 28) mukaan vaadi erityisiä tiedonkeruumenetelmiä, vaan mikä tahansa keino sopii tiedon keräämiseen. Itse keräsin tutkimuksessani tiedon haastattelun avulla, sillä kuten Hirsjärvi ja Hurme (2011, 41) esittävät, haastattelulla pystytään välittämään haastateltavan ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia ja tunteita. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009, 72) kuvaavat haastattelua järkeväksi aineistonkeruumenetelmäksi, kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2011, 11). Haastattelun etuna toimii Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) mukaan myös sen joustavuus: kysymys voidaan tarvittaessa toistaa ja epäselvä kysymys ilmaista toisin. Kysymysten järjestyksellä ei myöskään ole haastattelun kannalta mitään väliä, koska tärkeintä haastattelussa on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Eri tyyppisillä haastatteluilla tavoitetaan erilaista tietoa, josta johtuen haastattelutyyppeistä kannattaa valita tutkimustehtävän perusteella (Eskola & Suoranta 1998, 89). Itse päädyin tutkimustehtävääni ajatellen käyttämään pääasiallisena tutkimusmenetelmänä haastattelua, tarkemmin sanottuna puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastatteluiden antaman tiedon tukena käytin havainnointia, laadullisen tutkimuksen toista yleisenä pidettyä tutkimusmenetelmää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81), sillä koin sen auttavan minua opettajien ja luokan toiminnan syvällisemmässä ymmärtämisessä. Esimerkiksi haastattelussa esiin tulleet kasvatuskäytänteet oli helpompi ymmärtää – ja siten myös kuvata tutkimuksessa – kun näki niiden käytön koulun arjessa. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 81) esittävät, havainnoinnin avulla asiat nähdään ikään kuin oikeissa yhteyksissään.

Puolistrukturoidussa haastattelussa haastatteliija käyttää ennalta valitsemiaan teemoja, muttei valmista kysymyssarjaa. Kysymykset ovat sen verran avoimia, ettei haastateltavaa ohjata tietynlaisiin vastauksiin. (Syrjälä ym. 1994, 137–138; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2011, 47.) Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltavalla on vapaus vastata kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 87). Tämä on mielestäni tärkeää, sillä kysymysten avoimuus

mahdollistaa sen, että haastateltavat voivat itse valita vastaustensa laajuuden. Omassa tutkimuksessani havaitsin avointen kysymysten mahdollistaman kertomisen vapauden siten, että vaikka esittämäni kysymykset olivat molemmille haastateltaville samat, toinen haastattelu kesti toista kaksi kertaa kauemmin.

Eskola ja Suoranta (1998, 87) erottelevat puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun eri haastattelutyypeiksi. Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) sekä Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 47–48) tavoin koen puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun kuitenkin olevan yhtä ja samaa. Ainakin oma haastatteluni oli sekoitus molempia. Puolistrukturoidun haastattelun tavoin minulla oli valmiit kysymykset, jotka esitin molemmille haastateltaville, mutta teemahaastattelun tavoin kysymysten järjestys ja muoto vaihtelivat (ks. Eskola & Suoranta 1998, 87). Haastatellessani havaitsin, että kysymykseen vapaasti vastatessaan haastateltava ajautuu helposti aiheessa eteenpäin ja näin ollen saattaa tahattomasti vastata myös muihin kysymyksiin. Jouduin itse haastateltavieni kanssa muutamaaan otteeseen vaihtamaan kysymysten järjestystä ja muotoa, mikä on tyypillistä teemahaastattelulle (ks. Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2011, 47).

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina. Harkitsin haastattelevani opettajia samanaikaisesti, mutta päädyin lopulta yksilöhaastatteluihin, sillä ajattelin, että siten saan molempien henkilökohtaiset ajatukset, käsitykset ja kokemukset tutkimastani ilmiöstä paremmin esiin ja tätä kautta aineistostani monipuolisemman (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 72; Eskola & Suoranta 1998, 86). Myös tallenteen purkamista eli litterointia ajatellen yksilöhaastattelu oli mielestäni järkevä valinta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 63).

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Syrjälän ym. (1994, 166) mukaan laadullisen aineiston käsittelyyn perustuvassa tutkimuksessa analyysiä tapahtuu kaikissa vaiheissa ensilukemisesta alkaen, eikä sitä voida erottaa omaksi, erilliseksi vaiheekseen. Koen väittämän pitävän paikkansa ainakin oman tutkimukseni kohdalla, sillä pyrin alusta asti pelkistä-

mään, tiivistämään ja ryhmittelemään keräämäni aineistoa yhdessä lähdekirjallisuuden kanssa, kuten tässä luvussa myöhemmin selvennän.

Teoreettinen tieto toimii tutkimuksessani välineenä, jonka avulla rakennan tulkintoja kerätystä aineistosta ja esitän tulkintojani tieteellisessä muodossa. Toisaalta teoreettinen tieto on tutkimuksessani myös päämäärä, sillä tutkimukseni tavoitteena on tuoda lisää tietoa tutkimastani ilmiöstä. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 82, 84.)

Laadullista aineistoa analysoitaessa, teoriasta on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan paljon hyötyä. He esittävät, että teoria ohjaa uuden tiedon etsinnässä jäsentäen samalla kerättyä tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 82–83.) Omassa tutkimuksessani teoreettinen tieto ohjaa ja toimii apuna analyysin etenemisessä sekä koko tutkimuksen ajan. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kutsuvat tällaisia aineistolähtöisessä analyysissä olevia teoreettisia kytkentöjä teoriaohjaavaksi analyysiksi. Teorian merkitys tutkimukselle nähdään uusia ajatusuria aukovana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

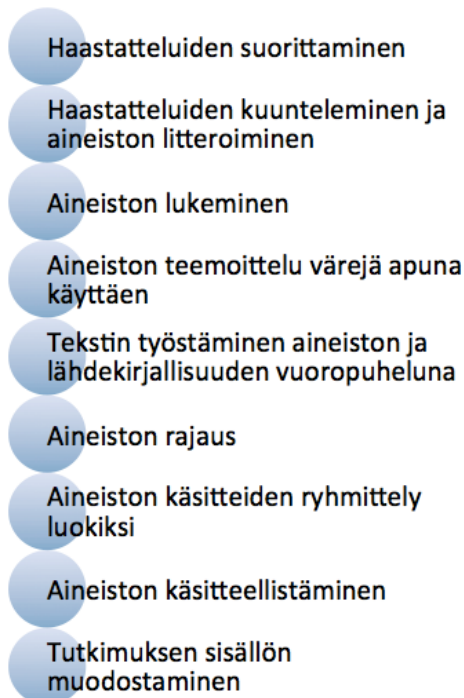
Käytin tutkimuksessani aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113). Tutkimukseni etenee induktiivisesti eli yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Eskolan ja Suorannan (1998, 83) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteistä onkin tutkimuksen eteneminen aineistolähtöisesti yksittäisestä yleiseen.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistellään ja näin saadaan vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysissä empiirisestä aineistosta edetään tulkinnan ja päättelyn avulla kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Empiirinen aineisto liitetään toisin sanoen teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysini alkoi haastatteluiden litteroimisella. Litteroituani aineiston luin tekstin muutaman kerran läpi (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 143). Järjestelin aineistoa tekstinkäsittelyohjelmalla merkiten eri teemoihin kuuluvat tekstit eri värein. Työstin vuoropuhelua kirjallisuuslähte-

den ja keräämäni aineiston välillä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 83). Jossakin vaiheessa tutkimustehtävän täsmentyessä havaitsin, että aineistoa oli rajattava, jotta tutkimuksesta ei tulisi liian hajanainen. Tätä tutkimuksen kannalta epäolennaisen tiedon poiskarsimista voidaan kutsua aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

Aineiston pelkistämisen jälkeen klusteroin eli ryhmittelin jäljelle jääneen aineiston (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmittelin samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ja yhdistin ne luokiksi. Luokittelussa aineisto tiivistetään yleisempiin käsitteisiin ja luodaan näin pohjaa tutkimuksen perusrakenteelle. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111.) Aineiston klusterointia seurasi aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa muodostin edellämaituista, jo kerran ryhmitellyistä käsitteistä, teoreettiset käsitteet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112). Näistä teoreettisista käsitteistä muodostui tutkimukseeni sisältö: yhteisopettajuuden toteutuminen opettajan ajattelussa ja toiminnassa sekä inklusiivisen oppimisympäristön merkitys oppilaalle opettajien näkökulmasta. Tutkimusaineistoni analyysi tapahtui kuviossa 2 esitettyjen vaiheiden kautta.



## KUVIO 2. Tutkimukseni aineiston analyysi vaiheittain

## 4.5 Luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) esittävät, ettei objektiivisia, itsessään ”puhtaita” havaintoja ole olemassa. Tutkijan persoona ja arvomaailma ovat yhteydessä hänen kokemuksiinsa, ja täten vaikuttavat tulkintojen muodostamiseen (Syrjälä ym. 1994, 13; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan merkittävin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. Näin ollen luotettavuutta arvioidessa on otettava huomioon koko tutkimusprosessi. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Hirsjärvi ym. (2004, 74) kehottavat välttämään liian emotionaalisia tutkimusaiheita, jotta kriittisyys ja objektiivisuus työhön säilyy. Ennen tutkimuksen aloittamista en pitänyt suhtautumistani tutkimukseni aiheeseen erityisen tunnepitoisena. Jossakin vaiheessa kuitenkin havaitsin, että mitä enemmän luin tekstejä ja tutkimuksia inklusiosta, yhteistoiminnallisuudesta ja yhteisopettajuudesta, sitä tärkeämmäksi ja henkilökohtaisemmaksi aihe minulle tuli. Toisinaan huomasin, että teksti oli ajautumassa valitsemieni aihealueiden ulkopuolelle, sillä mielestäni yhteisopettajuuden ja inklusiivisten opetusmenetelmien myönteisiä, kauaskantoisia vaikutuksia olisi voinut laajentaa vaikka kuinka paljon. Mielestäni havaitsin tämän tutkimuksen luotettavuutta heikentävän seikan kuitenkin ajoissa ja sain loppujen lopuksi pidettyä tutkimuksen halutuissa raameissa ja kirjoitustyylini objektiivisena.

Pyrin tutkimusaineistoa analysoidessani ottamaan mahdollisimman objektiivisen roolin, mutta kuten edellä mainitaan, tutkija vaikuttaa joka tapauksessa tahattomasti tutkimuksensa tuloksiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 166). Koen tutkijan inhimillisyyden ylipäätään vähentävän tutkimuksen luotettavuutta. Kokemustemme, näkemystemme ja arvojemme vuoksi täydellinen puolueettomuus on nähdäkseni mahdotonta. (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Uskon, että tutkija valitsee helposti tutkimuksensa tueksi ne aiemmat tutkimukset, jotka tukevat hänen omia käsityksiään aiheesta. Kuten Merriam (1998, 216) esittää, tutkijalla on miltei aina päätösvalta valikoida tiedosta se, mi-



kä on ja mikä ei ole tärkeää. Toisaalta voi olla myös niin, että tutkija yksinkertaisesti havaitsee vain tietynlaiset tutkimustulokset, kenties ne, jotka häntä itseään kiinnostavat. Lisäksi kansainvälisiä teoksia luettaessa on aina riski, ettei tutkija ymmärrä kaikkea lukemaansa, jolloin hän saattaa saada tekstistä väärienlaisen kuvan harppoessaan sitä ymmärryksensä mahdollistamissa raameissa.

Tutkimukseni luotettavuutta lisääviksi tekijöiksi näkisin oman sitoutumiseni tutkimukseen, sekä sen, että minulla oli riittävästi aikaa tutkimuksen tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140, 142). Mielenkiinto yhteisopettajuuteen ja inklusiivisiin opetusjärjestelyin toimivaan luokkaan heräsi omasta sijaisuuskokemuksestani tutkimuksen kohteena olevien opettajien inklusiivisessa luokassa. Kiinnostuksen myötä päätin tehdä pro gradu -tutkielmani kyseisen luokan toimintaan liittyen. Aihe on mielestäni erittäin tärkeä ja siksi minua henkilökohtaisesti motivoiva. Tästä johtuen koen olleeni vahvasti sitoutunut työhön. Luotettavuutta lisää myös se, että luetutin valmiin tutkimukseni haastattelemillani opettajilla varmistaakseni, että olin tulkinut ja ymmärtänyt heidän vastauksensa oikein (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 142; Merriam 1998, 204).

Dokumentoinnin tarkkuus ja yksityiskohtaisuus on tärkeää. Luotettavuuden parantamiseksi tallensin haastattelut nauhurilla. Nauhurin ansiosta haastateltavien vastaukset saadaan tallennettua sanatarkasti. Nauhurin käyttö lisää myös haastattelijan omaa tarkkaavaisuutta haastattelutilanteessa (Patton 2002, 380–381). Videokameran avulla olisin saanut tallennettua myös nonverbaalisen viestinnän (ks. Alasuutari 2001, 85; Eskola & Suoranta 1998, 145), mutta en koe kehonkielen olevan tässä tutkimuksessa kovinkaan oleellisessa osassa. Näkisin videokameran olevan hyödyllinen apuväline silloin, kun tutkimus koskee haastateltaville henkilökohtaisia, vaikeasti käsiteltäviä asioita, jotka näkyvät heidän kehonkielessään.

Haastattelemani opettajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja he saivat itse valita haastattelupaikan (ks. Eskola & Suoranta 1998, 92–93). Haastattelut tehtiin haastateltavien kotona, jonka ansiosta uskon tilanteen olleen epävirallisempi ja näin vapautuneempi kuin jossakin muualla. Virallista

tunnelmaa poisti varmasti osaltaan myös se, että tunsimme toisemme ennestään (ks. Eskola & Suoranta 1998, 89, 94). Joissakin tapauksissa haastattelijan ja haastateltavan tuttuus saattaa vaikuttaa haastateltavan vastauksiin tutkimuksen luotettavuutta heikentävästi, mutta tässä tapauksessa en koe niin käyneen, sillä haastateltavat olivat asiantuntijan asemassa. Haastateltavat jakoivat avoimesti ajatuksiaan, kokemuksiaan, käsityksiään ja näkemyksiään.

Hirsjärvi ja Hurme (2011, 35) mainitsevat erääksi haastattelun luotettavuutta heikentäväksi seikaksi haastateltavan taipumuksen antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. En koe, että omassa tutkimuksessani haastateltavien vastauksiin olisivat vaikuttaneet mitkään muut seikat kuin heidän omat käsityksensä ja kokemuksensa.

Valitsin tutkimukseeni osallistuneet opettajat asiantuntijuuden mukaan huolellisesti harkiten. Haastattelemillani opettajilla on tutkimastani ilmiöstä paljon tietoa ja kokemusta, koska tutkimukseni koskee haastattelemieni opettajien omaa yhteisopettajuutta inklusiivisessa luokassa. (ks. Tuomi & Sarajärvi 85–86.) Kerroin haastateltaville, mitä tutkin ja mitä varten tein tutkimusta, jotta he olivat selvillä tarkoituseristäni. Tällä halusin välttää haastateltavien epäluulon siitä, mihin kysymyksilläni pyrin. Epäluulo olisi voinut aiheuttaa epäröintiä ja vastausten pimitystä. (ks. Alasuutari 2001, 149–150.)

Aineiston luotettavuutta ajatellen valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Koen, että kyseinen menetelmä on tutkimustehtävääni ajatellen antoisin ja luotettavin, koska se on muodoltaan avoin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 89). Eskolan ja Suorannan (1998, 88) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa “vastaaja pääsee puhumaan varsin vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn materiaalin voi katsoa edustavan vastaajien puhetta itsessään” (ks. myös Patton 2002, 348).

Koska haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta, Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) mukaan haastattelukysymykset olisi syytä antaa haastateltaville hyvissä ajoin ennen haastattelua, jotta he ehtivät tutustua aiheeseen. Itse en antanut kysymyksiä etukäteen, koska

ajattelin, että siten saan kysymyksiini selkeämmät ja yksinkertaisemmat vastaukset. Olen jälkikäteen pohtinut, olisinko saanut kattavampia ja luotettavampia vastauksia, jos olisin antanut haastateltaville aikaa tutustua kysymyksiin. Olen kuitenkin tyytyväinen käyttämäni tapaan. Kysymysten antaminen etukäteen ja opettajien valmistautuminen haastatteluun olisi voinut vaikuttaa koko tutkimuksen tuloksiin niin, ettei opettajien oma ääni olisi päässyt niin vahvasti esille, vaan kysymyksiin olisi vastattu ennemminkin aiheittani koskevia tutkimustuloksia mukailten.

#### **4.6 Eettiset ratkaisut**

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa ihmisoikeudet muodostavat tutkimuksen eettisen perustan. Omassa tutkimuksessani pidin huolen velvollisuksistani tutkijana varmistamalla haastateltavien vapaaehtoisen osallistumisen, selvittämällä haastateltavilleni tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät sekä varmistamalla, että haastateltavat ovat selvillä siitä, mistä tutkimuksessa on kyse. Haastateltavat tiesivät etukäteen haastattelun koskevan heidän inklusiivisen luokkansa toimintatapoja ja yhteisopettajuutta, mutta eivät tarkkoja kysymyksiä, sillä en kokenut tämän olevan tarpeellista. Olen pitänyt huolta tutkittavien suojasta turvaten heidän oikeutensa ja hyvinvointinsa, käyttäen heiltä saamaani tietoa ainoastaan tutkimuksessani. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73, 131.)

Myös tutkimusaiheeni on valittu eettisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 129–130). Aiheeni valinnalla pidin huolen siitä, ettei tutkimukseni aiheuta haastateltavilleni ikäviä seurauksia (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 20). Selvitän tutkimuksessani opettajien ajatuksia, kokemuksia ja käsityksiä omaan työhönsä liittyen. Koska äänitin haastattelut nauhurilla, haastattelujen anti on saatu sanatakkasti tutkimukseen. Olen haastatteluiden lisäksi observoinut luokan toimintaa, jonka ansiosta olen nähnyt opettajien sanallisesti ilmaistut toimintatavat konkreettisesti käytännössä. Valitsin tutkimuksen aiheen pääasiallisesti omaa ja muiden opettajien hyvinvointia ja työssäjaksamista ajatellen, mutta tutkimuk-

sen tavoitteena on myös löytää keinoja vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ja kokonaisvaltaiseen oppimiseen.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan ei ole suositeltavaa paljastaa tutkimukseen osallistuvien identiteettiä, vaikka lupa olisi saatu. Myös Kuula (2006, 215) ja Lankshear ja Knobel (2004, 110–111) suosittelevat peitenimien käyttöä tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi. Tässä tutkimuksessa haastattelemani opettajat päättivät kuitenkin esiintyä omilla nimillään. Yhteisopettajuudesta ja inklusioluokan toiminnasta kertominen on haastattelemilleni opettajille tuttua, sillä luokassa käy toisinaan muita opetusalan henkilöitä tutustumassa luokan toimintatapoihin.

Tutkimukseni on tehty hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen, Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden (2008) mukaisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133). Tutkimustyössäni olen noudattanut avoimuutta, rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta niin suunnittelussa, toteutuksessa kuin raportoinnissakin. Olen huomioinut toisten tutkijoiden tekemän työn arvon julkaisemalla heidän töidensä tuloksia omassa tutkimuksessani asianmukaisella ja täsmällisellä viittauksella. Olen saanut tutkimusluvan Lappeenrannan kaupungin perusopetusjohtajalta sekä Lappeen koulun rehtorilta. Lappeen koulun rehtori antoi lisäksi luvan tuloksissa (luku 5) esittämieni kuvioiden käyttöön. Kuvat ovat Lappeen koulun verkkosivuilta. En ole anonut enkä myöskään saanut minkäänlaista rahoitusta tutkimukselleni. Täten minua ei ole ajanut tutkimukseni pariin mikään muu kuin oma henkilökohtainen kiinnostukseni aiheeseen.

## 5 YHTEISOPETTAJUUS INKLUUSIOLUOKASSA – TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää 1) Miten yhteisopettajuus toteutuu tutkimieni opettajien ajattelussa ja opetukseen liittyvässä toiminnassa? ja 2) Miten tutkimani opettajat ajattelevat oppilaiden hyötyvän inklusiivisesta oppimisympäristöstä?. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia ja selvitän, kuinka yhteisopettajuus toteutuu haastattelemini opettajien, luokanopettaja Hannele Heikkilän ja erityisluokanopettaja Ritva Virtasen ajattelussa ja opetukseen liittyvässä toiminnassa. Kuvaan myös opettajien näkökulmasta inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaisten työtapojen merkitystä oppilaan kannalta. Aluksi kuvaan koko Lappeen koulun toimintaa ohjaavia kasvatuskäytänteitä, jotka lukijan on hyvä tietää ymmärtääkseen tutkimuksen tuloksia.

### 5.1 Lappeen koulun toimintaa ohjaavia kasvatuskäytänteitä

#### Kasvatukselliset liikennevalot

Lappeen koulussa koulun arkea ohjaavat kasvatukselliset liikennevalot. Jokainen koulun aikuinen – keittäjiä, siistijöitä ja koulun vahtimestaria myöten – kantaa pahvisia liikennemerkkejä (kuvio 3) jatkuvasti mukanaan ja antaa niiden avulla palautetta oppilaan käyttäytymisestä. Oppilaille tehdään heti kouluun tultaessa selväksi, mitä eri värit tarkoittavat. (Lappeen koulun verkkosivut.)



### KUVIO 3. Kasvatukselliset liikennevalot

Vihreällä valolla palkitaan lapsen hyvä käytös. Keltainen valo toimii varoitukseksi vääränlaisesta käyttäytymisestä, mikäli sanallinen puuttuminen ja ohjeistus oikein toimimiseen eivät riitä. Jollei vääränlainen toiminta lopu vielä keltaisen valon näyttämisen jälkeen, näytetään oppilaalle punaista valoa. Punaisesta valosta koituvat seuraukset päättää Hannelen mukaan oman luokan opettaja, sillä hän tuntee lapsen parhaiten. Vakavammissa, toistuvissa tapauksissa punaisesta valosta seuraa KAKE eli kasvatuskeskustelu. Kasvatuskeskustelussa oppilas kertoo tapahtuneesta opettajalle omin sanoin ja miettii parannusehdotuksen. Oppilas kirjoittaa vielä tapahtuneen ja ratkaisun, miten seuraavalla kerralla tulisi toimia. Kirjoitus näytetään ja allekirjoitetaan kotona. Vaihtoehtoisesti oppilas voi soittaa kotiin ja kertoa tapahtuneesta. Oppilas ja opettaja sopivat päivän, jolloin katsotaan, onko tilanne parantunut. Tällöin sovitaan jo siitä, mitä seuraa, jollei tilanne ole parantunut. Keskustelusta tehdään merkintä Wilmaan. Mikäli samasta asiasta tarvitaan uusia kasvatuskeskusteluja, mukaan tulevat joko rehtori, vanhemmat, koulukuraattori/terveydenhoitaja tai oppilashuoltoryhmä. (Lappeen koulun verkkosivut.) Kasvatuskeskusteluja oli Ritvan mukaan heidän luokassaan edellisvuonna viisi-kuusi kappaletta, joista vain yhdessä vanhemmat olivat mukana.

### **ProKoulu**

Lappeen koulu on mukana ProKoulu -hankkeessa, jossa oppilaille opetetaan aktiivisesti erilaisia koulun arvoihin perustuvia käyttäytymisen taitoja konkreettisten toimintaohjeiden muodossa (ks. kuvio 4). ProKoulu (Positiivisesti Ryhmässä Oppien) on Itä-Suomen yliopiston ja Niilo Mäki -instituutin yhteinen hanke, jonka tavoitteena on muuttaa koulun toimintakulttuuria pysyvästi. ProKoulun tavoite on vahvistaa ja lisätä hyvää käytöstä selkeillä toimintaohjeilla. Positiivinen ryhmässä oppiminen tukee oppilaiden kehitystä koulun kasvatuksellisten tavoitteiden suuntaan. Hankkeen ideana on, että varhaisella, suunnitelmallisella puuttumisella koulussa näkyviin ongelmiin voidaan lisätä kaikkien hyvinvoin-

tia ja näin ehkäistä monia käyttäytymisen pulmia. (Lappeen koulun verkkosivut; ProKoulun verkkosivut.)

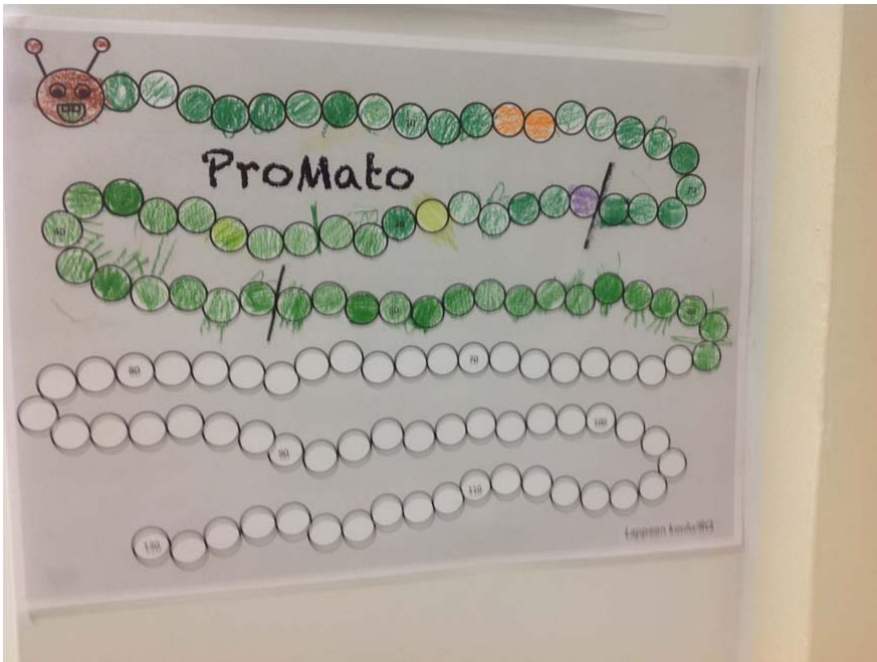
*Et ProKoulu hyvin voimakkaasti painottuu niinku yleisen tuen kehittämiseen ja semmoseen vahvasti ennaltaehkäsevään työhön. Se ei oo niinkää sitä, et selvitetää niit kiusaamistapauksia, vaa tehdään kaikkemme, että niitä ei tulisi. (Hannele)*

## Toimintaohjematriisi

ARVO	Toisten arvostaminen	Välittäminen	Oikeudenmukaisuus
Käyttäytymis- odotus (=tavoite)	Myönteinen puhe	Hyvä kaveruus	Ympäristön ja ihmisten kunnioittaminen
Toimintaohjeet (=opittavat taidot)	KIITÄN	AUTAN	OLEN REILU
	KEHUN	OTAN MUKAAN	TOIMIN KUTEN ON SOVITTU
	KANNUSTAN	OLEN YSTÄVÄLLINEN	SIIVOAN JÄLKENI

KUVIO 4. Lappeen koulun arvoihin perustuva toimintaohjematriisi lukuvuonna 2013-2014.

Lappeen koulussa käyttäytymistä ohjataan kasvatuksellisilla liikennevaloilla. Aikuinen antaa oppilaalle vihreän pahvisen liikennevalon kiitokseksi oppilaan käyttäytyessä sen hetkisen, oppilaille oppitunnilla opetetun tavoitteen mukaisesti. Esimerkkinä tavoitteesta Ritva mainitsee toisen kannustamisen. Kiittäminen, kehuminen ja kannustaminen olivat Lappeen koulun eräitä oppimistavoitteita lukuvuonna 2013-2014 (kuvio 4). Vihreät liikennevalot annetaan jokaisen päivän päätteeksi luokan edessä opettajalle ja oppilas kertoo toisille, mistä hyvästä hän sai vihreän valon. Esimerkiksi seuraavaan tapaan: ”Sain tämän siitä, kun kehuin Kallea luistelemisen opettelemisesta.” Ritvan mukaan tämä ääneen sanoittaminen toimii hyvänä mallina toisille.



KUVIO 5. Lappeen koulun oma keksintö, ProMato.

Jokaisen luokan seinällä on ProMato (kuvio 5), jonka vartalosta kukin oppilas saa käydä värittämässä yhtä monta "palluraa", kuin on päivän aikana saanut vihreitä valoja. Kun ProMato on tietty määrä väritettyjä palloja, luokka saa liimata jalanjäljen koko koulun yhteiseen, koulun pääkäytävällä olevaan toimintarataan. Kun jalanjälkiä on kertynyt tarpeeksi, oppilaat saavat valita koko koululle yhteisen palkinnon. Edellisvuoden palkintoina Hannele mainitsee tempuradan sekä oppikirjattoman ja läksyttömän päivän.

## 5.2 Yhteisopettajuuden toteutuminen opettajan ajattelussa ja opetukseen liittyvässä toiminnassa

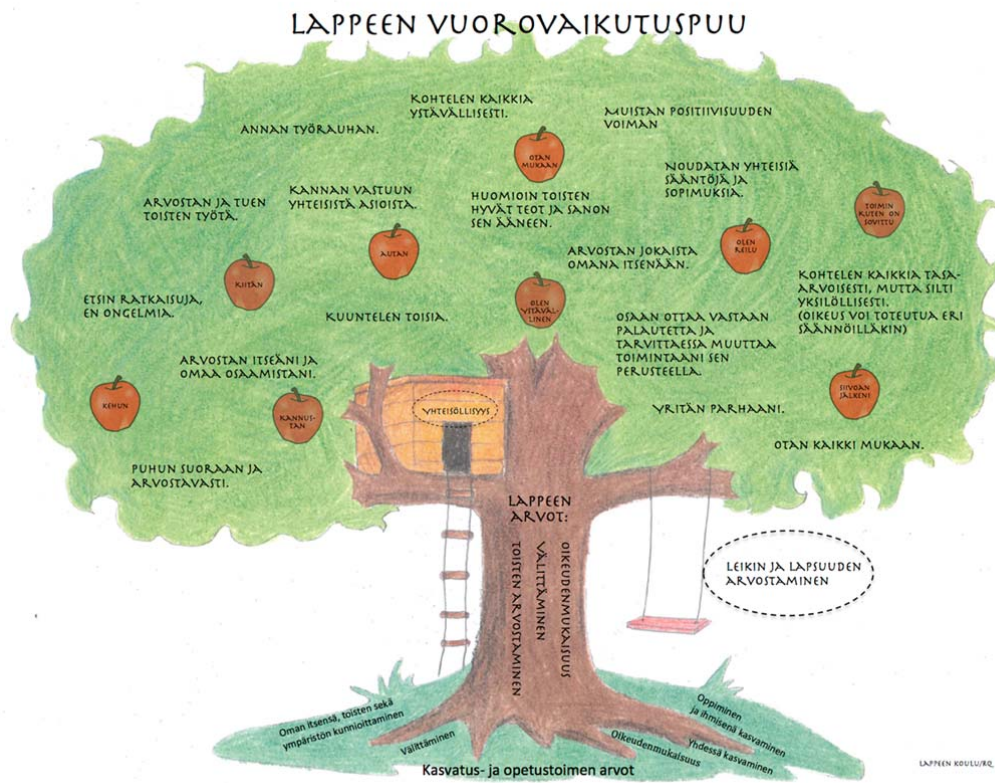
### 5.2.1 Lappeen koulun ja opettajien arvot

Koulun perustamisvaiheessa rehtori haastatteli opettajat kuullakseen heidän arvojaan. Tästä johtuen kouluun valikoitui Ritvan mukaan alusta pitäen samankaltaisia arvoja omaavia henkilöitä. Lappeen koulun toimintaa ohjaavat arvot ovat toisten arvostaminen, välittäminen ja oikeudenmukaisuus. Nämä arvot näkyvät koulun toimintaohjematriisissa. Arvojen pohjalta oppilasta pyri-



tään ohjaamaan hyvään käytökseen selvittämällä hänelle, minkälaista käyttäytymistä häneltä odotetaan ja minkälaisella toiminnalla tavoitteeseen päästään (ks. kuvio 3). Oppilaiden käyttäytymistä ohjataan kasvatuksellisten liikennevalojen avulla.

Koulun toimintaa ohjaavien arvojen pohjalta on luotu sopimus, niin kutsuttu ”vuorovaikutuspuu” (kuvio 6), johon on koottu henkilökunnan, oppilaiden sekä heidän vanhempiansa tärkeiksi kokemat asiat. Nämä yhdessä päätetyt sopimukset pätevät kaikissa ihmissuhteissa, niin aikuisten kesken, aikuisten ja lasten kesken kuin kodin ja koulunkin kesken.



KUVIO 6. Lappeen koulun vuorovaikutuspuu

Ritva kertoo koulun toimintaa ohjaavien arvojen, kuten ”lapsen ja muiden ihmisten arvostaminen ja kaikkien tasa-arvoisena pitäminen” näkyvän käytännön työssä siten, että lapsia ei eriarvoisteta esimerkiksi kykyjen ja taitojen mukaan, vaan kaikki – yleisen, erityisen ja tehostetun tuen oppilaat – saavat opiskella

samassa luokassa. ”Sit se tuki vaan kohdistetaan tukevampana niille, jotka sitä enemmän tarvii.”

Koulun arvojen mukainen käyttäytyminen vaaditaan Ritvan mukaan tiukasti jokaiselta. Jos oppilas kohtelee toista huonosti, nimittelee tai puhuu rumasti, niin aikuinen puuttuu asiaan heti. Ritva kuvailee Lappeen koulua ”matalan kynnyksen taloksi”, tarkoittaen tällä välitöntä puuttumista epäsuotavaan käytökseen. Lapsille tehdään selväksi, miten toisille puhutaan ja heiltä odotetaan hyvää käytöstä. Tässä Ritva painottaa aikuisten näyttämän mallin tärkeyttä: ”Kaiken a ja o on meidän aikuisten malli lapsille...eihän sitä (hyvää käyttäytymistä) ois tietenkään kanttia vaatiakaan, jos se ei ensin toteutuisi henkilökunnan kesken.”

Koulun rehtori on ollut koulun perustamisesta lähtien mukana luomassa henkilökunnan yhteishenkeä, joka Ritvan mukaan onkin hyvä koulun suuresta koosta ja useista opettajanhuoneista huolimatta.

*Rehtori kyllä yritti kiitettävästi kaikkensa, hää välillä kuulutteli, että on tuonu pullaa ja millon mokkatorttua ja yritti kuulutella, että kaikki kello kahdentoista välkällä kabinettiin, ja sinne sitte saatettiin saapua, ni hän oli siellä keittänyki kahvit, että meidän molemmat, rehtori ja vararehtori oli saat-tanu siellä keitellä kahvit koko porukalle, jotta sai vähän enemmän porukkaa sitte kasaan. (Ritva)*

Ritva kertoo, että kevätlukukaudella 2014 oppimistavoitteen ”kiitän, kehun, kannustan” ollessa ajankohtainen, Lappeen koulun henkilökunta alkoi aktiivisesti antaa toisilleen myönteistä palautetta. He rakensivat palautelaatikon, johon kukin sai laittaa toiselle positiivista palautetta ja kannustusta. Tavoitteena oli, että joka kerran kun vastaan tuli tilanne, jossa toinen henkilökunnan jäsen teki omasta mielestä hienosti, se tuli kirjoittaa lapulle ja laittaa laatikkoon. Joka perjantai joku sitten kävi jakamassa laput myönteisen palautteen saajien pöydille. Ritvan mukaan käytäntö oli ”pikkusen leikkimielinen, mutta ihan hauska”. Hän piti myönteisen palautteen antamista tärkeänä henkilökunnan kesken.

*Elikkä tavallaan opeteltiin me aikuisetkin antamaan sitä positiivista palautetta, ja myös ottamaan vastaan sitä positiivista palautetta, koska sekään ei oo kaikille ihan helppoa. Ja se tavote siinä oli, ja toive oli se, että se jalkau-*

*tuis myös semmoseksi ääneensanottavaksi palautteeksi työkavereille, jotta lapset kuulisivat sitä mallia mahdollisimman paljon ja ottasivat siitä sillä lailla mallia, että myös he alkaisivat jakaa niin ko runsaammin sitä tovereille. Koska näinhä se on, että mitä enemmän sitä jakaa, ni sitä enemmän se poikii sitä lisää. (Ritva)*

Tässä luvussa esittelin Lappeen koulun yhteisiä arvoja, jotka ovat toisten arvostaminen, välittäminen ja oikeudenmukaisuus. Ne ovat asioita, jotka Lappeen koulun opettajat kokevat tärkeiksi ja jotka toimivat pohjana myös Hanneleen ja Ritvan yhteisopettajuudessa. Erityisen tärkeänä pidetään aikuisten näyttämää mallia.

### 5.2.2 Opetuksen jakaminen ja oppituntien suunnittelu

Hannele ja Ritva ovat jakaneet oppiaineiden päävastuun vahvuusalueidensa sekä omien kiinnostuksen kohteidensa mukaan. Toinen opettaa musiikkia, liikuntaa ja uskontoa, ja toinen käsityötä, kuvataidetta ja ympäristötietoa. Muut oppiaineet suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä. Kysyessäni opetuksen suunnittelun työmäärän mahdollisesta lisääntymisestä ”tavallisesta” koulusta yhteistoiminnalliseen inkluusiokouluun siirryttäessä Hannele totesi:

*Must tää on hirveen armollista tää meidän koulun toiminta...ei tarvii ite osata luennoida ja paasata, ja osata vuosiluvut ulkoa sieltä. Nyt voi heittäytyä niitten lasten kanssa siihen tutkivaan oppimiseen, ja yhdessä niitten kanssa alkaa ettimään...Et en missään nimessä koe, et on enemmä töitä.*

Myös Moilanen (2003, 81) toteaa yhteistoiminnallisuuden opetusmenetelmänä helpottavan opettajan työtä oppilaiden oppiessa yhdessä toimien ja toinen toistaan ohjaten.

Dahlgrén ja Partanen (2012, 235) pitävät kunkin opettajan vahvuuksien hyödyntämistä opetustilanteissa tärkeänä. Hannele kertoo, että silloin, kun päävastuu on toisella, toinen on usein avustajan ja tarkkailijan roolissa. Tässä roolissa olevan opettajan on helppo havainnoida oppilaita ja huomata avun tarve heti oppilaan keskittymisen herpaantuessa (Dahlgrén & Partanen 2012, 238).

Toisinaan Hannele ja Ritva käyttävät rinnakkaisopetusta eli opettavat yhtä aikaa. Tällöin voidaan pyörittää kahden tasoista opetusta samanaikaisesti mahdollistaen sopiva etenemistahti ja haasteellisuus niin edistyneemmille kuin perusteellisempaa opetusta kaipaaville. ”Tilanne ja lapset on se, mikä ratkasee, et miten se yhteisopettajuus järjestetään”, sanoo Hannele. Ritva kertoo tiimityöskentelyn tukevan työssäjaksamista: ”jos toisella on huono päivä, toinen ottaa ohjat”.

Oppituntien suunnitteluun Hannele ja Ritva ovat varanneet yhden iltapäivän viikossa. Tällöin he miettivät tulevan viikon päällisin puolin – hienosäätöä tehdään viikon mittaan. Tarkkaa viikkosuunnitelmaa on Ritvan mukaan hankala tehdä, sillä eteneminen on joskus nopeampaa, joskus hitaampaa. ”Kun joku projekti onkin semmoinen, et se vie lapset mukanaan, niin silloin me hylätään ne entiset suunnitelmat ja jatketaan pidempään siinä asiassa”, Ritva kertoo. Yhteistoiminnallisessa, inklusiivisessa luokassa olennaista onkin kyky sietää epävarmuutta ja suhtautua muutoksiin joustavasti (Dahlgrén & Partanen 2012, 233; Sapon-Shevin & Cohen 2004, 219).

Tässä luvussa käsittelin Hannelen ja Ritvan tapaa jakaa opetus ja suunnitella oppitunnit. Osan oppiaineista Hannele ja Ritva ovat jakaneet omien vahvuuksiensa sekä kiinnostuksen kohteidensa mukaan, osan he suunnittelevat ja opettavat yhdessä. Yhteisopetuksen toteutustapa vaihtelee oppilaiden tarpeesta riippuen. Hannele ja Ritva ovat varanneet oppituntien suunnitteluun yhden iltapäivän viikossa.

### **5.2.3 Yhteistoiminnalliset työskentelytavat**

Yhteisopettajuus mahdollistaa Ritvan mukaan yhteistoiminnallisten työskentelytapojen käytön luokassa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppimistavoitteet ovat usein hieman toisenlaisia kuin perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa. Hannele kertoo, että heidän luokassaan opettajan ääntä ja puhetta on mahdollisimman vähän ja oppilaat hakevat tietoa itsekseen. Ritvan mukaan heidän luokassaan painotetaan pikkutarkkojen faktojen ulkoa muistamisen sijaan nimenomaan kykyä etsiä ja löytää tarvittava tieto. Tämä perustuu siihen,

että tiedon määrän jatkuvasti kasvaessa tieto myös vanhentuu nopeasti. Opetusministeriön (2010) mukaan informaatioon tuleekin suhtautua uudella tavalla: tietoa on opittava seulomaan kriittisesti niin, että löydämme siitä nopeasti olennaisen, itsellemme merkityksellisen tiedon. (Perusopetus 2020 2010, 37.) Myös Villa ja Thousand (2005, 45) esittävät väitteen, jonka mukaan 2000-luvulla opetussuunnitelman sydän on elinikäiseen tutkijuuteen kasvattaminen. Kyse ei ole siitä, *mitä* opitaan, vaan siitä, *miten* opitaan. Tiedon etsimisen ja soveltamisen lisäksi Ritva kiteyttää näkemyksensä heidän luokkansa oppimistavoitteista näin:

*Päätaavote ei oo nyt pelkästään ne akateemiset taidot. Ne on tärkeit, totta kai, mutta ne ei oo ainoat tavoitteet. Että ihan yhtä tärkeä on se, että näistä lapsista tulee ihminen ihmiselle. (Ritva)*

Hannelen mukaan sosiaaliset taidot ovat samalla tavalla opittava asia, kuin matematiikka ja äidinkieli (ks. myös Sahlberg & Leppilampi 1997, 74). Hänen mukaansa ProKoulun idea syvimmillään on opettaa sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja, eikä olettaa, että lapset osaavat ne ”kuten monet opettajat helposti olettaa”. Hannele ja Ritva painottavat, kuinka tärkeää on pitää oppitunteja, jotka koostuvat pelkästään sosiaalisia taitoja ja tunne-elämää tukevista harjoitteista. Heidän luokassaan joka maanantaille on varattu kaksi oppituntia pelkästään sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoitteluun.

*Se ei oo mikään matematiikan tunti, eikä uskonnon tunti, vaan se on ihan oikeesti tunnetaitojen opettelemisen tunti. Tai sosiaalisten taitojen. Aika usein ne lomittuu keskenään. (Ritva)*

Sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja voidaan Hannelen ja Ritvan mukaan harjoitella lukemattomin tavoin, muun muassa draaman, keskustelujen, laulujen, leikkien, iPadien, tunnekorttien ja ”case”-harjoitteiden eli ongelmatilanteiden ratkaisuharjoitteiden avulla. Esimerkkejä *caseista* on koottu jäljempänä. Tärkeää on tehdä harjoituksia, jotka tukevat ääneen puhumista ja tunteiden sanoittamista (ks. myös Raina 2003, 40). Ritva kertoo, että kahden vuoden harjoituksesta huolimatta kaikki heidän oppilaansa eivät vielääkään tunnista kaikkia tunteitaan. Esimerkiksi kateellisuus ja katkeruus voivat olla lapsille vaikeita ymmärtää.

Tunnetaitoja voidaan Ritvan mukaan harjoitella hyvin yksinkertaisin keinoin. Esimerkiksi niin, että ”luetaan jokin parin lauseen pieni tapahtuma ja pyydetään kutakin lasta näyttämään se tunne, mikä hänelle siitä tilanteesta tuli”. Harjoitteita otetaan myös elävästä elämästä: ”Et jos siellä on ollu joku kiikkudraama juuri välitunnilla, tai mikä tahansa kolmoisdraama. Yks ei pääse leikkiin, tai muuta, ni siinä jokainen asianosainen valitsee sielt kuvan ja kertoo, miltä siitä on tuntunu ja niin edelleen. Tai sitten me laitetaan yksinkertaisesti tunteita esille, ja sieltä joku saa niitä valita, ja muut ei nää. Ja sitte he esittää sitä ruumiinkielellä. Elein, ilmein, habituksen keinoin, et miten se keho sen ilmentää. Ja muut arvaa, mistä tunteesta on kyse. Saatetaan kaikki sitä näytellä.”

#### **Esimerkkejä Case -harjoitteista**

- 1. Pihalla on yksi keinu ja kolme oppilasta, jotka haluavat keinua. Kuinka tilanteessa tulee toimia?**
- 2. Maiju ja Niina leikkivät koulua. Paikalle tulee Ella, joka haluaa kaikkien alkavan leikkiä barbeilla. Tytöt eivät haluaisi lopettaa koululeikkiä, mutta Ella sanoo suuttuvansa tytöille eikä halua enää koskaan leikkiä heidän kanssaan, mikäli he eivät leiki hänen kanssaan barbeilla. Mitä Maiju ja Niina tekevät, kun Ella uhkailee heitä? Mitä Ellan olisi pitänyt tehdä saadakseen leikkikavereita?**
- 3. Kotona uusi Aku Ankka on juuri tipahtanut postiluukusta. Perheen molemmat lapset ryntäävät hakemaan sitä. Molemmat haluaisivat lukea sen ensin ja kumpikin pitelee lehdestä tiukasti kiinni. Mitä lapset tekevät, kun kumpikin haluaisi lukea uuden lehden ensimmäisenä?**
- 4. Lapset rakentelevat yhdessä legoilla. Auton vilkkuvaloja ei ole kuin yhdet. Molemmat tarvitsisivat niitä rakennelmaansa. Kuinka pulman voisi ratkaista?**

Ritva ja Hannele kertovat edellä kuvattujen tapausesimerkkien aiheiden tulevan konfliktitilanteista läheltä lasten arkielämää. Opettajat kirjoittavat lapsille

sattuvia tilanteita ylös, ja ottavat niitä pienin muunnelmin varustettuna seuraavalla vuorovaikutustaitojen oppitunnilla ratkaistavaksi. ”Lasten pitää ryhmissä miettiä ja ratkaista niitä semmosia käytännön selviytymiskeinoja...että miten sen tilanteen voisi ratkaista rakentavasti”, Ritva selittää. Ratkaisun täytyy aina olla sellainen, että kaikki ovat lopussa tyytyväisiä. Päästyään yhteisymmärrykseen järkevästä ratkaisusta 2–3 hengen ryhmät esittävät tilanteet toisille. Kun jokainen pari tai ryhmä esittää oman rakentavan vaihtoehdon pulman ratkaisemiseksi, erilaisia malleja saadaan kymmenisen kappaletta. ”Lapsille on pikku hiljaa tullut aikamoinen säkki keinoja lisää, miten he selviää erilaisista tilanteista”, Ritva kertoo.

Alussa tarvittiin kuitenkin kärsivällisyyttä ja uskoa menetelmään. Ensimmäisellä luokalla Hannele ja Ritva kertovat uskon olleen toisinaan hukassa, kun vuoropuhelut olivat yhden, kahden sanan mittaisia ja tyyliä ”Oi, anteeksi”, ”Saat anteeksi”, ja ”Kiitos”, ”Ole hyvä”. Toisella luokalla oppilaat, etenkin tytöt, innostuivat draamaharjoituksista ja ratkaisuista alkoi tulla monimuotoisempia, suorastaan pieniä näytelmiä. Koska opettajat jakavat oppilaat sekaryhmiin, on jokaisessa ryhmässä vähintään yksi innostunut ideoija, joka toimii ryhmän moottorina antaen ideoita niille, jotka eivät helposti keksisi ratkaisua. Ritvan mukaan oppilaat tulevat koko ajan taitavammiksi ratkaisuisaan ja draamat ovat menneet hurjaa vauhtia eteenpäin. ”Toisen luokan keväällä me huomattiin, että nehän tekis nukketeatteria ja näitä pieniä esityksiä vaikka kuinka paljon, et niille ei oo tullu sitä sellasta ’en kehtaa’ ja ’ujostuttaa ja kainostuttaa’ vaan ne tosi mielellään esittää, kun on tottunu sitä joka ikinen viikko tekemään”, sanoo Ritva. Näyttelemisen lisäksi samaisia ongelmatilanteita voidaan ratkaista myös iPadilla animaation keinoin.

### **Esimerkki yhteistoiminnallisesta matematiikan tunnista**

Yhteistoiminnallisuuden idean sisäistämisen jälkeen ainoastaan aika ja mielikuvitus ovat työskentelytapojen rajana, kertoo Ritva. Hän painottaa, että jokaista ainetta voidaan oppia yhteistoiminnallisesti, kunhan vain yrittää muistaa sen ”ei niin yksinäisen” -työskentelytavan, että asiat voidaan opetella sosiaalisesti-

kin. Esimerkkinä hän kertoo kymppiylitysten harjoittelun matematiikassa. Aihe opeteltiin kauppaleikin avulla. Luokkaan kyhättiin kauppa, jossa oli erilaisia tuotteita myynnissä. Ideana oli, että lasten täytyi käydä töissä, jotta he saivat rahaa ja pystyivät ostamaan tavaroita. Oppilaat laskivat kymppiylityslaskuja monisteilta ja aina kun laskumoniste oli täynnä, he saivat sitä vastaan palkan. Sen jälkeen oppilaat saivat mennä kauppaan, jossa aikuiset toimivat myyjinä ja antoivat rahasta takaisin. Kaupanteon jälkeen omaan matematiikan vihkoon käytiin vielä harjoittelemassa allekkain laskua laskemalla tehdyn ostoksen lasku. Jos lapsella oli vaikkapa 100 euroa ja hän kävi ostamassa 57 euron nukun, niin paljonko rahaa jäi jäljelle. Tällä haluttiin varmistaa, että lasku opittiin merkitsemään teknisesti oikein.

*Lapsilla oli omat lompakot ja he. . .osa heistä oli todella ovelia. He ei menny ostoksille pitkään aikaan, kun he säästi jotain valtavan kallista varten. He kävi vaan töissä laskemassa laskumonisteita ja hakemassa pankista rahaa ja sitte ku heil oli 500-600 euroa, ni sitte he meni. Siel oli kova sana joku Hulk, jota kaikki halus. Ja siellä kilvan moni yritti ansaita sitä rahaa saadakseen sen ainoan Hulkin sieltä kaupan hyllyltä. . ja sitten me käytiin ihan perusteellisesti vielä jälkeinpäin aina läpi, että mitä siitä leikistä oppi. Ja ne tietenki älyys heti, et siitä oppi yhteenlaskua ja vähennyslaskua ja allekkain laskua ja kymppiylitystä ja -alutusta ja säästämistä ja työssä käymistä ja näin edelleen. Mutta sitte he oppi tosiaan senki, että. . .että joku sieltä sanoki, että jos on joku tavote, niin ku se Hulkki, ni sitä ei voi saahakaan heti. Et pitää kauan tehdä töitä. Et kyl sielt tuli sit näitä tällasia muitaki arvoja ja asioita, ku pelkkä se matematiikka. Ja sehän meillä on kokonaistavotteena koko ajan. (Ritva)*

## **Haasteet**

21 vuotta luokanopettajana ja viimeiset seitsemän vuotta inklusioluokassa työskennellyt Hannele arvelee, että inklusiivisten opetusmenetelmien käytön haasteena voi olla opettajan oma pelko siitä, ettei hänen ammattitaitonsa riitä kohtaamaan erityislapsia. Opettaja saattaa myös pelätä, että yleisopetuksen oppilaat kärsivät tästä. Hannele on kuitenkin sitä mieltä, että jokainen opettaja osaa lähestyä lasta, eivätkä inklusiiviset opetusjärjestelyt vaadi mitään muuta kuin ”oman pääkopan tuuletusta ja sitä, että asioita katsotaan vähän eri kantilta, kuin miten on totuttu katsomaan.”



Ritvan mukaan vaikeinta inklusiivisin opetusjärjestelyin toimivassa luokassa on huomioida ne oppilaat, joilla on tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen kanssa ongelmia. Hän vertaa inklusioluokkaa perinteiseen erityisluokkaan, jossa ryhmäkoko on pienempi ja jossa keskittymisvaikeuksista kärsivien lasten väliin saatetaan vielä laittaa sermi väliin, jottei lapsella varmasti ole mitään virikkeitä kummallakaan puolella. Erityisluokan seinätkin pidetään tyhjinä kaikista tauluista ja värikkäistä kuvista, jottei tarkkaavuutta häiritäisi.

*Nää luokathan sillä lailla poikkeaa, et meillähän on siellä väriä ja kuvaa ja kaikkee ja se on varmasti haaste tällasille lapsille. Mie uskon, että he on kovemmilla ainaki alussa siinä...Et se keskittyminen on todella vaikeeta välillä. Mut sit jotenki mä niin ku oon ajatellu näin, että he varmaan niin ku myös oppii sitte jollakin lailla siihen paremmin. He ei enää häiriinny niin helposti. (Ritva)*

Ritva pitää tosiasiana sitä, että keskittyminen isossa ryhmässä on haastavampaa niille, joilla on keskittymisen tai tarkkaavuuden pulmia, koska luokassa on niin paljon ärsykeitä. Keskittymisen pulmaa pyritään kuitenkin helpottamaan kaikin mahdollisin tavoin. Oppilas on yleensä sijoitettu luokan etuosaa ja hänelle annettuja tehtäviä saatetaan pätkiä ja antaa pienempinä palasina, joita oppilas voi tehtyään vaikkapa ruksata yli. Step by step -tyyli auttaa Ritvan mukaan oppilasta selviämään tehtävistä. Luokassa on Airdyne -tyynyjä niille, joilla on vaikeuksia pysyä paikallaan ja kuulokkeita niille, jotka haluavat sulkea ääniärsykkeet vähemmäksi. Luokan avustaja ja toinen opettaja ovat lähistöllä, mikä usein rauhoittaa lasta. Lapsen kanssa voidaan myös sopia joku merkki, jos oppilaalla harhautuu keskittyminen. Opettaja voi esimerkiksi laittaa käden kevyesti oppilaan olkapäälle, jolloin oppilas muistaa taas, että "ai niin, nyt piti tätä hommaa tehdä". Oppilas voi myös pyytää päästä työskentelemään luokan keskellä olevaan, äänieristettyyn lasihuoneeseen, luokan takaosaan tai vaikkapa käytävälle.

*He voi tehdä mahallaan lattialla. Jotku menee mielellään sinne luokan takaosaan vaikka pöyän alle mahalleen. Tai käytävälle portaitten alle. Et, on niin ku sellasia vaihtoehtoja sitte annettu, mikä helpottaa sitä työskentelyä. (Ritva)*

Ritva kertoo heidän koulussaan olevan oppilaita, jotka ovat aiemmin työskennelleet edellä kuvatuilla pienluokissa, ja jotka nyt ovat jopa 30 oppilaan luokassa.

*He on pikkuhiljaa oppinu kuitenkin sit siinä työskentelemää. Et he, niin ku...vähän niin ku valmentautuu tätä maailmaakin vastaan...kohtaamaan.  
(Ritva)*

Avainasiana oppilaan tarkkaavuuden ylläpitämiseksi isossa luokassa Hannele pitää yhteisopettajuutta ja toiminnallista oppimista. Usean aikuisen läsnäollessa joku aikuisista pystyy aina tarkkailemaan oppilaita ja toimimaan, ennen kuin oppilaan herpaantuminen menee sille tasolle, ettei mitään enää ole tehtävissä. Toiminnallisen oppimisen ansiosta oppilaalla on oppitunnin aikana suurelta osin aktiivinen rooli, jolloin hän pääsee itse toimimaan. ”Ei ne (heikon keskittymiskyvyn omaavat oppilaat) isossa luokassa pärjääkään, jos niitten pitää istua hiljaa paikallaan, olla yks kahestakymmenestä...ei se tarkkaavuus siellä sitte ehkä ihan säilykää.”

Hannelen mukaan inklusiivisen kulttuurin varsinainen ongelma-kohta on arviointi. Arviointikäytännön tulisi Hannelen mukaan jotenkin muuttua, sillä pulmia tulee aina siinä vaiheessa, kun todistuksia pitäisi alkaa kirjoittamaan ja huomata, että omat arvioinnit ovatkin erilaiset kuin mitä todistuskäytännöä vaatii.

*Se laaha niin jälessä, että...Sitä pitäis ehdottomasti pystyä uudistamaan, kun koulu toimii tällä ideologialla. Ihan tämmönen triviaaliesimerkki, ni me opetettiin matikan mittaaminen keväällä sillä, et me oltiin luonnossa, ja lapset mittas puita ja matoja ja käveltiin kilometrejä ja niin edespäin. Ja ei oltu tehty kirjaan mitään, ei pidetty mitään koetta, sit huomataan, et arvioinnissa lukuvuositodistuksessa pitää se mittaaminen arvioida. Niin ku iha yhtenä matematiikan osa-alueena. Meil ei ollu mitään dokumenttia tästä, koska me oltiin toiminnallisesti se opetettu ja meil oli hyvä näppituntuma siitä, et kakkosluokkalainen sen osaa. (Hannele)*

Hannelen kertomasta käy ilmi, ettei nykyinen arviointisysteemi vastaa heidän luokkansa tapaa toimia ja arvioida oppilaita: ”Me arvioidaan perinteisin kokein, itsearviointein, jatkuvalla havainnoimisella, avoimilla kysymyksillä...Me arvioidaan niin, että lapset tekee itse kokeen ja sitten vastaa siihen. Meillä ei ne ko-

keet näyttöle ihan hirveen suurta osaa siitä arjesta verrattuna perinteiseen.” Sekä Hannele että Ritva painottavat opettajien tekemän arvioinnin olevan pääasiassa oppilaan jokapäiväistä, jatkuvaa havainnoimista, jonka ansiosta ollaan koko ajan kartalla oppilaan oppimisen edistymisestä. Tällöin oppilaan oppimista pystytään välittömästi ohjailemaan oikeaan suuntaan.

*Se on kullanarvosta tietoo se meidän päivittäinen keskinäinen pedagoginen keskustelu siitä, että mitä korjausliikkeitä täytyy tehdä, mikä toimii ja mikä ei toiminu. (Hannele)*

Ritva ja Hannele kokevat matematiikan olevan haasteellisin yhteistoiminnallisin menetelmin opetettava oppiaine, sillä siinä ”pitää eniten huomioida sitä yksilöllisyyttä”. Kumpikaan ei kuitenkaan poissulje sitä, etteivätkö yhteistoiminnalliset opetustavat toimisi matematiikassa. ”Siel on ehkä sit sitä vertaisoppimista enemmän.”

Tässä luvussa kuvasin Ritvan ja Hannelen luokan yhteistoiminnallisia työskentelytapoja. Ritva ja Hannele näkevät sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen opettamisen yhtä tärkeänä kuin akateemisten taitojen opettamisen. Sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen opettelulle on varattu kaksi oppituntia viikossa. Sen lisäksi oppilas harjaannuttaa vuorovaikutustaitojaan opiskellessaan eri oppiaineita yhteistoiminnallisesti. Inklusiivisen luokan haasteena Ritva pitää kykyä huomioida ne oppilaat, joilla on tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen kanssa ongelmia. Hannelen mukaan inklusiivisen kulttuurin ongelmakohta on arviointi.

### **5.3 Oppilaille inklusiivisesta oppimisympäristöstä koituva hyöty opettajien näkökulmasta**

Hannelen ja Ritvan inklusiivisessa yhteisopetuksen luokassa tärkeänä pidetään sitä, että lapsesta kasvaa ”ihminen ihmiselle”. Akateemisten taitojen sijaan keskityn tässä luvussa kuvaamaan heidän näkemystään inklusiivisen oppimisympäristön hyödyistä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ajatellen.

### 5.3.1 Vuorovaikutus-, yhteistyö- ja tunnetaidot

Yhteistoiminnalliset toimintatavat kehittävät oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja lähentävät heidän välisiä suhteitaan kasvattaen heitä yhteisöllisyyteen. Hannelen ja Ritvan luokassa maanantaisilla sosiaalisten - ja tunnetaitojen harjaannuttamisen oppitunneilla oppilaat ja opettajat kertovat kukin vuorollaan omasta viikonlopustaan. "Se pitää ryhmän kiinteänä, kun tietää, että mitä tuo open perhe on tehny viikonloppuna, mitä tuo kaverin perhe on tehny ja missä miun kaveri on käyny uintikisoissa ja miten se on menestyny ja niin edelleen", Ritva kertoo. Hänen mukaansa viikoittainen kuulumisten vaihto on tärkeää, sillä näin kaikki tutustuvat toisiinsa ja toistensa elämään entistä paremmin. "Ja sehän on totta kai tämmönen läheisyys ja tuttuus, kun luo sitä ryhmäytymistä." Toisinaan kuulumiset vaihdetaan pareittain, jonka jälkeen jokainen jakaa parinsa kertoman muulle ryhmälle. Tässä Ritvan mukaan harjoitellaan paitsi muistia, myös toisen huomioonottamista. Koska parin kertomat asiat on osattava kertoa muille, on oppilaiden keskityttävä kuuntelemaan tarkasti. Toisen arvostaminen ja tarkkaavainen kuunteleminen kuuluvat Leppilammen ja Piekkarin (1998, 29) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin ja niitä on tietoisesti opetettava. He painottavat, että näitä taitoja tarvitaan oppimisessa, mutta myös kaikessa kanssakäymisessä läpi elämän.

Hannelen ja Ritvan luokassa oppilaat työskentelevät pöytäryhmissä. Yhdessä pöytäryhmässä työskennellään aina kuukausi kerrallaan. Ritva kertoo, että ryhmäjaot on tehty huolellisesti:

*Meil on niin paljon näitä erityisen ja tehostetun tuen oppilaita, ni meidän on pakko miettiä, et siinä pöydässä vieressä on esimerkiks sellasia lapsia, jotka tukee sitä heidän kehitystään. Mut samalla me myös mietitään, että ne ois mahollisimman paljon niitä, kenen kans ne ei oo vielä olleet. Et vuoden aikana ne kerkee yleensä olla jokainen jokaisen kanssa. Ja sillä lailla he oppii työskentelemään kaikkien kanssa. Ja oppii työskentelemään myös sen kanssa, jota ne on ensin ajatellu, et on inhokki itelle. Ja sitte he oppii sen kuukauden aikana, kun he tekee niin tiiviisti yhteistyötä...Kyllä meillä vaan on ne nyrikinheilumiset vähentyny aivan minimiin siitä ekaluokasta kun mietti. Ja mie oon sitä mieltä, et tää yhteinen työ on se...tai yhteinen työ ja leikki, totta kai. Et meillä on myös leikkiä paljon. (Ritva)*

Hannele lisää vielä, että tärkeää ryhmien toimivuuden kannalta on, että jokaisessa ryhmässä on niin sanottu oppilasmoottori, joka tavallaan ”vetää koko hommaa”.

Seuraavassa dialogissa Ritva kuvailee oppilaiden vuorovai-  
kutustaitojen ja suvaitsevan käytöksen kehitystä kahden ensimmäisen vuoden aikana.

*Ritva: Lapset joskus kysyy, ku heillä saattaa olla joku bestis jo sieltä ihan päiväkotiajoilta, et miks me ei voida olla, ni tää idea on se, että he oppii olemaan kaikkien kanssa. Ja meillä oli aluksi siinä muutamien lapsen kohalla syksyllä sellanen tilanne, että meidän erityisen tuen lapset, jotka saatto käyttäytyä pikkusen poikkeavan näköisesti joissain tilanteissa, tai sitten he saatto olla motorisesti hyvin monta vuotta jäljessä taidoissa muista, ni meillä oli siinä ekaluokalla vähän, että jotkut nyrpisteli nenää ku joutu jonku pariaksi. Tai saatto jopa sanoaki sen ääneen...mitkä oli aina heti sit meille niitä opetuksen paikkoja. Ja nyt toisena vuonna meillä oli jo se tilanne, että sellasta ei oikeestaan tapahtunu enää. Että jokainen hyöäksy parikseen jokaisen. Ja sitten ne jotkut semmoset, jotka oikeesti sieltä tahtoo vähän jälkeenjääh ja hittaammin toimia, tai jotain muuta vastaavaa, ni näillä nopeammilla lapsilla monilla synty semmonen vähä hoivavaiettiki, et he avusti ja neuvo ja opasti esimerkiks pöytäryhmässä jotain työtä tehdessä, et ”hei kato, tälleen”, että ”hyvä”. Et sieltä tuli ihan oikeesti niin ku sitä kannustusta niiltä lapsilta, mikä oli meille taas sit semmonen ”jes!”-tilanne. Et sillo ekan syksynä ku tuntu, että päätä hakkas välillä seinään, et ei tästä tuu mittää, ni nyt taas kakkosen keväällä tuli semmonen olo, että mihi me viel mennäänkää kutoseen mennessä ku nää on menny näin hurjasti eteenpäin näissä sosiaalisissa taidoissa nää lapset. Ja toisten huomioonottamisessa.*

*Minä: Sillon ensimmäisen vuoden aikana, kun tuli se epämieluisa pari, ja siel oli nenänyrpistelyitä tai muita, niin miten hoiditte sen asian, vai käsiteltiinkö sitä mitenkään?*

*Ritva: Joo, me hoidettiin se ilman muuta. Me hoidettiin se opettajat sillä lailla, että me juteltiin siitä lasten kanssa, tai tän kyseisen lapsen kanssa, joka saatto vaikka sanoa rumasti. Vaikka että, ”no ku tuo ei osaa luistella” tai jotain muuta, ni me käytiin hänen kans läpi, ja sanottiin, että nii, ”yks ei osaa sitä, ja toinen ei osaa tätä ja minä en osaa kenties sitä, etkä sinä tätä, et meillä on jokaisella joku alue, mitä me ei osata niin hyvin, ja sen takia me täällä ollaan, että ollaan opettelemassa.” Ja jokainen laps niin ku ymmärssi sitte sen, kun se heille ihan suoraan osotettiin, että heilläkin on alue, jota heidän pitää harjotella, ja kaikilla on, ja kyl se sielt, se lähti pikku hiljaa. Kylhän se alkuun tuntu, et se ensimmäinen syksy oli jo parinkin lapsen kohalla aika tiukassa, mutta he oli ite semmosia hyvin taitavia ja täydellisyyteen pyrkiviä, ni sitte heistä tuntu hurjalta joutua pariaksi semmosen kans, joka ei*

*ollukaa. Mut että sitte pikku hiljaa opittiin, että jokaisen yksilöllisellä tasolla annetaan se kannustus. Et jos joku on hyvää pallopeleissä, ni jollekin annetaan se kannustus siitä, kun se saa sen kiinni sen suuren pallon. Ja sitä kautta niin ko mä melkein väittäisin, että nää lapset myös oppi saamaan ilonsa siitä, että se heikompi lapsi oppi jonku pienemmän taidon ja he kannusti sitä ite. He saivat kannustettua ja autettua siinä.*

Ritvan kertomasta käy ilmi, että oppilaat, jotka eivät vielä ensimmäisellä luokalla halunneet parikseen jotakuta tämän heikkojen taitojen vuoksi, osasivat toisella luokalla tehdä töitä kaikkien kanssa, ja vieläpä aidosti kannustaa heikompi-taitoisia. Vastaavia havaintoja omassa luokassaan on tehnyt luokanopettaja Paula Moilanen, joka kuvaa kokemuksiaan teoksessa Karttakepin kuolema (2003, 80). Moilanen kertoo oppilaidensa keskinäisestä spontaanista kannustamisesta, joka suuntautui etenkin niille luokkatovereille, jotka eivät tavallisesti olleet kärjessä. Myös Dahlgrén ja Pirhonen (2012) ovat inklusiivisessa yhteisopetuksen luokassaan havainneet saman: saadessaan kokemuksia erilaisuudesta oppilaiden erilaisuudensietokyky kehittyi, he oppivat tulemaan sen kanssa toimeen ja tukemaan sitä. Oppilaat saavat kokea konkreettisesti, kuinka samalla ihmisellä voi olla sekä tuen tarvetta että osaamista. (Dahlgrén & Partanen 2012, 234; kts. myös Villa & Thousand 2005, 8.)

Tunnepuolen tehtävien tekemisen katsotaan valmistavan oppilaita erilaisiin tilanteisiin, kuten tietämään, minkälaisia tunteita jokin tilanne voi toisessa herättää.

*Et edelleen me ollaan siinä eri kohassa eri lasten kohdalla...Opetellaan ihan tunteiden tunnistamista ja siitä sitten mennään eteenpäin tilanteisiin. Aika paljon keskustellaan ja käytetään kuvia apuna. (Ritva)*

Oppitunneilla harjaannutetaan neuvottelemisen, omien mielipiteiden ilmaisun ja kuuntelun taitoja. Esimerkkinä Ritva kertoo heidän luokkansa joka perjantaisesta tavasta arvioida viikkoa:

*Kun meil on tää positiivisuusteema koulussa, ni he arvioi yleensä, et mikä on ollu mukavaa sillä viikolla. Ja siinä he (oppilaat) oppi sitte pikku hiljaa käyttämään kaikkia tukkimiehen kirjanpitoa ja äänestämistä ja muuta, koska aluksi se ei ollut ihan helppoa, kun joku ei halunnu omastansa luopua, vaikka kukkaan muu ei pitäny sitä niin kivoana.*

Kussakin pöytäryhmässä oleva kirjuri kirjoitti oman ryhmänsä jäsenten mukavana pitämät asiat paperille. Alkuun listat olivat niin pitkiä, että Ritva ja Hannele päättivät, että pöytäryhmän oli neuvottelemalla päästävä yksimielisyyteen kolmesta kivoimmasta asiasta. Näin oppilaat oppivat käyttämään erilaisia neuvottelu- ja äänestystapoja.

### 5.3.2 Yhteisöllisyys ja kouluviihtyvyys

*Yksilöllisyyden korostamisen rinnalle on noussut yhteisöllisyyden merkitystä korostava keskustelu. Se liittyy suureksi osaksi huoleen lasten ja nuorten hyvinvoinnista, koulussa viihtymisestä ja käyttäytymisestä. Yhteiskunnalliseen keskusteluun on noussut pohdinta yhteisöllisten arvojen rapautumisesta ja yhteisöllisyyden kaipuusta. (Perusopetus 2020 2010, 42–43.)*

Ritvan mukaan oppilaiden yhteisöllisyyden kasvattaminen alkoi heidän luokassaan heti ensimmäisellä luokalla yleisen, tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden opiskellessa kokoaikaisesti yhdessä. Ritva katsoo tärkeäksi, että kaikki lapset ovat yhdessä kyvyistä ja taidoista huolimatta. Vaikka jotkut oppilaat saavat pienemmissä ryhmissä tehostettua opetusta, kyse ei ole välttämättä erityisen tuen oppilaasta, vaan yksinkertaisesti oppilaasta, jolle jokin tietty asia tuottaa vaikeuksia. Kuten Ritva kertoo, ”se ei ratkaise, minkä tuen piirissä lapsi on, vaan se, missä lapsi tarvitsee apua”.

Yhteisöllisyyttä ja kouluviihtyvyyttä luovat omalta osaltaan myös koulun määrittelemät arvot ja tavoitteet, jotka näkyvät arjen toiminnassa. Hannele listaa näihin kuuluviksi yhteiset pelisäännöt, välittämisen, huolenpidon, lämmön, ystävällisyyden ja rakennuksen esteettömyyden, sekä taustalla toimivan oppilashuollon.

Hannelen mukaan yhteiset tavoitteet ja lasten osallistaminen ovat taidokasana yhteisöllisyyden edistämässä. Hän toteaa aikuisten tekevän liian helposti päätöksiä ilman, että lapsilta kysytään mitään. Lasten ääni on Hannelen mukaan tärkeää saada kuuluville ja lapsilta on kysyttävä enemmän, mitä mieltä he ovat koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista (ks. Glasser 1986; Glasser 1990). Tähän hänen mukaansa pyritään vastaamaan muun muassa ProKoulu -hankkeella, jossa lapsilla on yhteinen tavoite kerätä vihreitä liikennevaloja

oman luokkansa ProMatoon, jalanjalkia koko koulun yhteiseen toimintarataan ja sitä kautta päästä yhdessä valitsemaan koko koululle yhteistä palkintoa.

Lapsia myös osallistetaan muun muassa ottamalla heidät mukaan luomaan omia koekysymyksiään. Ritvan mukaan jo tokaluokkalainen pystyy aiheeseen paneuduttuaan hienosti poimimaan oleellisimmat asiat. Oppilaat pääsevät Ritvan mukaan usein vaikuttamaan oppimiseensa myös valitsemalla itse tutkimuksensa kohteen. Esimerkiksi ympäristöopissa kukin oppimisryhmä saa valita itseään kiinnostavan eläimen vaikkapa nisäkkäiden joukosta.

Yhteisöllisyyttä lisäävät yhteistoiminnalliset leikit ja harjoitukset, joita koulun kirjastosta löytyvät oppaat ja kirjat ovat Ritvan mukaan pullollaan. Ritva kertoo, että heidän luokassaan painotetaan kilpailun sijaan ”yhteistoiminnallisia juttuja”. Jos kilpailua järjestetään, niin se tapahtuu yleensä ryhmämuotoisena, jotta lapsille jää kuva yhdessä pärjäämisestä.

### 5.3.3 Oppilaan yksilöllinen identiteetti ja itsetunto

*Oppimista ja pedagogiikkaa käsittelevissä puheenvuoroissa ja kannanotoissa tuodaan esille, ettei kouluopetus nykyisellään vahvista identiteetin kehitystä optimaalisella tavalla. Ongelmina nähdään mm. oppiaineiden kirjo ja tietopainotteisten tavoitteiden dominanssi. . . identiteetin kehittäminen mielletään ensisijaisesti kotikasvatuksen piiriin kuuluvaksi eikä opetuksen järjestämistä tarkastella siitä näkökulmasta. (Perusopetus 2020 2010, 51.)*

Ritvan ja Hannelen luokassa oppilaita kannustetaan yhteisöllisyyteen, mutta samalla pyritään vahvistamaan oppilaan omaa yksilöllistä identiteettiä ja itsetuntoa. Kaiken perustana on, että oppilas ajatellaan ennen kaikkea osajaksi, ei tuen kohteeksi: ”Et lapset saa oman tasostaan opetusta. Ei sitä tasapäistämistä ja oppikirjakulttuuria”, sanoo Hannele. Opetusministeriö (2010) esittää, etteivät tehtävät saa olla oppilaan osaamisen kannalta liian helppoja tai vaikeita. Oppilaan oman tasoiset tehtävät edistävät oppimista. Koulu voi Opetusministeriön (2010) mukaan vahvistaa toiminnallaan oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja uskoa omiin kykyihinsä. Kunkin oman identiteetin kehityksen tukemisen tulisi olla koulun ydinosaa. (Perusopetus 2020 2010, 40, 43, 45).



Ritva kertoo esimerkin erityisen tuen piiriin kuuluvasta oppilaasta, jonka akateemiset taidot ovat hieman heikommat, mutta joka on Ritvan sanojen mukaan ”valtavan luova”. Ritvan ja Hannelen havaittua oppilaan olevan erityisen hyvä legorakentaja, he huomioivat taidon toistuvasti muiden edessä, jolloin muutkin huomasivat oppilaan olevan luokan paras rakentaja. ”Sillä lailla nostettiin hänen itsetuntoa ja identiteettiä tämmösenä taitavana rakentajana”, Ritva kertoo. Toisessakaan esimerkissä oppilasta eivät akateemiset taidot innostaneet. Taiteellinen, visuaalinen oppilas piti kaikesta kauniista; väreistä, maalaamisesta ja piirtämisestä. Näitä puolia kannustettiin käyttämällä oppilaan taitoja hyväksi luokassa.

Ritva kertoo perinteisten, oppilaan hyviä puolia esiintuovien tapojen olevan myös käytössä. Toisten hyviä puolia kirjoitetaan kunkin omalle paperille ja käydään ääneen läpi.

*Kyllä sieltä aika hyvin niiltä toisilta lapsilta tulee ne samat hyödyt puolet, mitkä on iteki huomannu siitä lapsesta. Ja totta kai se myönteinen palaute, kun se tulee useaan kertaan eri ihmisiltä, ni se auttaa sitä lasta itseäkin ajattelemaan, että ”mie oon auttavainen” ja ”mie oon sellanen kohtelias” ja mitä sieltä kellekin tuli. (Ritva)*

Akateemisten taitojen oppimispuolella yksilöllistä identiteettiä tuetaan ottamalla huomioon kunkin oppilaan oppimisen edellytykset ja yksilöllistämällä opetusta tarpeen vaatimalla tavalla. ”Se on varmasti parempi vaihtoehto, kun joutua liian tiukoille. Et sitten kenties itsetunto säilyy parempana, kun ei tarvi tehtävien kans ihan itkeä sentäs.”

Hannelen ja Ritvan mukaan oppilaiden taitoja ehditään tarkkailemaan ja arvioimaan jatkuvasti oppituntien aikana, kun luokassa on kaksi opettajaa. Jatkuvan oppimisen seuraamisen ansiosta oppilaat saavat apua nopeammin ja täsmällisemmin kuin tavallisessa luokassa, jossa oppilaan taidot saattavat tulla opettajan tietoon vasta kokeessa, Ritva selventää. Nopean avunsaannin voidaan ajatella ylläpitävän ja jopa lisäävän oppimismotivaatiota, kun oppilas ei joudu turhautumaan ongelmiensa kanssa. Motivaation on katsottu olevan yhteydessä oppimiseen ja oppimisen taas itsetuntoon.

Kunkin vahvuuksista ja tuen tarpeista ääneen keskustelu on saanut oppilaat hyväksymään itsensä omine, sen hetkisine heikkouksineen. Tämä näkyy muun muassa itsearvioinneissa, joita oppilaat tekevät omissa pöytäryhmissään.

*He vuorotellen kertoo muille, et mikä heistä oli helppo, mikä vaikee, ja mikä tuntu ongelmalliselta...Heistä on tullu jotenkin kauheen rehellisiä, et kyllä he uskaltaa sanoa et 'miusta oli kauheen vaikee tää', et 'mie en ymmärtäny ollenkaa näitä'. (Ritva)*

Ritva kertoo arvioinnin tapahtuvan heidän luokassaan suurelta osin oppilaan itsearviointina, sillä tällä tavalla oppilas oppii itse arvioimaan, mihin kannattaa vielä panostaa ja miksi. "Ne ei niin ku aikuista varten sitä (arviointia) välttämättä tee, vaan itseään varten."

Hannele ja Ritva käyttävät oppilaita asiantuntijoina tutkimissaan aiheissa. Kun ryhmien työt ovat valmiita, opettajat valitsevat jonkun jokaisesta ryhmästä opettamaan oman työnsä sisällön toisille ryhmille. Siitä johtuen, vaikka kaikilla ryhmän jäsenellä on oma vastuualueensa työstä, on jokaisen opetettava kaikkien oman ryhmänsä jäsenten osuudet niin, että hän osaa opettaa koko työn sisällön toisille ryhmille. Hannele ja Ritva kertovat havainneensa oppilaiden itsevarmuuden kasvavan päästessään asiantuntijan rooliin. Pääsin itsekkin luokkaa observoidessani todistamaan sitä asiantuntijuuden ja ylpeyden määrää, joka eräästä erityisen tuen oppilaasta huokui, kun hänet valittiin kertomaan ryhmänsä aiheesta.

## 6 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, kuinka Lappeen koulun inklusiivisen luokan yhteisopettajuus toteutuu opettajien ajattelussa ja toiminnassa. Lisäksi halusin selvittää, miten opettajat ajattelevat oppilaiden hyötyvän yhteisopettajuudesta inklusiivisessa luokassa. Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni keskeisimpiä tutkimustuloksia. Sen jälkeen kuvaan omia tuntemuksiani tutkimusta tehdessä. Lopuksi esittelen tutkimukseni herättelemiä jatkotutkimusideoita.

### 6.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa

Tutkimuksestani käy ilmi, että Hannelen ja Ritvan yhteisopettajuuden taustalla vaikuttavat koko Lappeen koulun yhteiset arvot: toisen arvostaminen, välittäminen ja oikeudenmukaisuus. Lappeen koulun rehtori on koulun perustamisvaiheessa valinnut opettajat heidän arvojensa perusteella. Hannelen ja Ritvan luokan toimintaa – kuten koko Lappeen koulun toimintaa – raamittavat koulun opetussuunnitelmassa määriteltyjen arvojen pohjalta rakennetut kasvatuskäytännöt: ProKoulu ja Kasvatukselliset liikennevalot. Kasvatuskäytännöt ovat kaiken aikaa vahvasti läsnä Ritvan ja Hannelen luokassa ohjaten oppilaita oikeanlaiseen käyttäytymiseen ja työskentelyyn. Rimpiläisen ja Bruunin (2007, 27) mukaan opettajien yhteisen kasvatusnäkömyksen rooli on tärkeä, sillä opettajien on toimittava oppilaiden edessä johdonmukaisesti. Epäjohdonmukaisuus heikentää heidän mukaansa opettajien auktoriteettia.

Hannele ja Ritva suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetuksen yhdessä. Takala (2010, 62) ja Villa ym. (2008, 5) määrittelevät yhdessä opettamisen yhteisopettajuudeksi vain edellä mainittujen toteutuessa. Opetuksen Ritva ja Hannele jakavat omia kiinnostus- ja vahvuusalueitaan hyödyntäen. Tämä on Dahlgrénin ja Partasen (2012) sekä Rimpiläisen ja Bruunin (2007) mukaan tärkeää. Dahlgrénin ja Partasen (2012, 237) mukaan työn jakaminen kunkin

opettajan kiinnostusta hyödyntäen lisää motivaatiota työhön ja parantaa työssäjaksamista. Rimpiläinen ja Bruun (2012, 29–30) kokevat työn jakamisen mielekkäänä paitsi opettajien erilaisten kiinnostusten kohteiden ja taitojen vuoksi, myös sen aikaa säästävän tehokkuuden vuoksi.

Ritva ja Hannele jakavat oppimiskäsityksen, jonka mukaan oppilaalla on aktiivinen rooli omassa oppimisessaan. Oppilaat oppivat yhteistoiminnallisesti ryhmissä tai pareittain etsimällä ja jäsentämällä löytämäänsä tietoa. Painotus on ulkoa muistamisen sijaan kyvyssä löytää olennainen tieto. Tämä kannustaa oppilasta omaan ajatteluun ja luovuuteen (Villa & Thousand 2005, 9). Opetusministeriön (2010) mukaan oppitunneilla tarvitaan enemmän tilaa oppilaiden kysymyksille ja vähemmän ennalta määriteltyjen, oikeiden vastausten hakemista. Olennaisten kysymysten löytäminen ja ilmaiseminen nähdään niin yksilön kuin yhteiskunnan kehityksen kannalta tärkeämpänä taitona kuin oikeiden vastausten antaminen ennalta määriteltyihin kysymyksiin. Kysymysten muotoiluun ja uusien ratkaisumallien etsintään kannustamisen kautta opettaja voi myös tukea oppilaidensa luovuuden kehittymistä. (Perusopetus 2020 2010, 45.) Hannele ja Ritva pyrkivät tuomaan opeteltavat asiat lähelle oppilaan arkielämää – on opeteltavassa asiassa kyse sitten vuorovaiikutustaidoista, matemaattisesta mittaamisesta tai laskutoimitusten tekemisestä.

Ritva ja Hannele ajattelevat inklusiivisen oppimisympäristön hyödyttävän oppilasta monin tavoin. Inklusiivinen oppimisympäristö tukee paitsi oppilaiden yhteisöllisyyttä, myös oppilaan itsetuntoa. Kukin oppilas saa opiskella ikätovereidensa kanssa samassa luokassa kyvyistään ja tuen tarpeistaan huolimatta. Oppilas saa oman tasoistansa opetusta kolmiportaisen tuen mukaisesti niin, etteivät tehtävät ole hänelle liian vaikeita tai helppoja. Oppiminen ja palautteen antaminen tapahtuu jokaisen lapsen vahvuuksien ja osaamisten pohjalta, jolloin oppilaan on helppo saada onnistumisen tunteita omasta oppimisestaan. Onnistuminen lisää koettua pätevyyden tunnetta ja tyytyväisyyttä itseen tukien näin lapsen myönteistä käsitystä itsestään. Lepilammen ja Piekkarin (1998, 15, 18–19) mukaan onnistumisen kokemusten saaminen on oleellisen tärkeää lapsen itsetuntoa ajatellen. Siitonen (2013, 4) esit-

tää, että onnistumisen kokemukset lisäävät lapsen arvostuksen kokemista sekä varmuutta omasta pätevyydestä ja arvosta. Ritva ja Hannele tukevat oppilaan positiivista minäkäsitystä tuomalla hänen onnistumisiaan, taitojaan ja hyviä puoliaan näkyviksi. Opetusministeriö (2010) muistuttaa, että koulu voi toiminnallaan vahvistaa oppilaan myönteistä käsitystä itsestään, uskoa omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa elämässä. Lapsen ja nuoren oman identiteetin kehityksen tukeminen ja yhteisössä toimimisen taitojen vahvistamisen tulisi olla koulun ydinosasta. (Perusopetus 2020 2010, 40, 43.)

Ritvan ja Hannelen luokassa oppilas harjaannuttaa vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojaan yhteistoiminnallisesti työskennellessään. Sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja itsessään harjoitellaan lisäksi kaksi tuntia viikossa. Hannelen ja Ritvan luokassa sosiaaliset taidot ja tunnetaidot ovat yhtäläillä opittavia taitoja kuin matematiikka ja äidinkieli. Oppilaat harjaannuttavat erilaisin harjoittein muun muassa kuuntelemisen taitoa, omien tunteidensa ilmaisemista sekä omien mielipiteidensä perustelemista. Erityisen tärkeänä Ritva ja Hannele pitävät harjoituksia, jotka tukevat ääneen puhumista ja tunteiden sanoittamista. Kyseiset taidot lukeutuvat Opetusministeriön (2010) määrittelemiin tulevaisuuden keskeisiin kompetensseihin (Perusopetus 2020 2010, 44).

Hannelen ja Ritvan luokassa pyritään vastaamaan oppilaan tarpeeseen tuntee vaikutusvaltaa. Oppilaat pääsevät jatkuvasti vaikuttamaan omaan oppimiseensa liittyviin asioihin, kuten valitsemaan tutkimuksensa kohteen ja työskentelypaikan. Oppilaat saavat työskennellessään hyödyntää vapaasti kaikkia koulun tiloja ja materiaaleja. Joku voisi ihmetellä, kuinka oppilaat eivät tyhjillä käytävillä ollessaan innostu leikkimään omia leikkejään koulutyön sijaan. Kysyessäni asiasta Ritva toteaa oppilaiden tietävän, että vapautta annetaan niin kauan kuin oppilaat osoittavat kykenevänsä olemaan luottamuksen arvoisia. Moilanen (2003, 66) esittää, että oppilaille on tärkeää antaa vastuuta heidän omissa asioissaan, sillä silloin he tuntevat, että heihin luotetaan. Tämä saa ainakin Hannelen ja Ritvan luokan perusteella aikaan positiivisen kehän, jossa oppilaat vastuuta saadessaan myös toimivat vastuullisesti. Myös Glasser (1990, 13) esittää väitteen, jonka mukaan ihminen työsken-

telee sitä ahkerammin, mitä enemmän hän saa valtaa ja vapautta. Yhteistoiminnallinen oppiminen on hänen mukaansa toimiva oppimismenetelmä juuri siitä syystä, että siinä vastataan oppilaan tarpeeseen tuntea vallan tunnetta. Haasteena Glasser (1990) näkee johdossa olevien halun pitää valta itsellään.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että Ritvan ja Hannelen inklusiivisen luokan tavoitteena on akateemisten taitojen oppimisen rinnalla se, että lapsista kasvaa inhimillisiä toisiaan kohtaan. Inklusiivisessa luokassa sosiaaliset ja akateemiset taidot ovatkin yhtä tärkeitä ja kulkevat rinnakkain (Peterson & Hittie 2003, 161). Perusopetuksessa 2020 (2010) esitetään, että sisältöjen ja menetelmien valinnalla ja kehittämisellä voidaan lisätä eri kulttuurien välistä rakentavaa vuoropuhelua ja tukea oppilaiden kykyä arvostaa toisiaan. Eri opetusmenetelmillä voidaan tukea oppilaiden kykyä työskennellä erilaisissa ryhmissä, neuvotella, ratkaista ristiriitoja ja tehdä yhteistyötä. (Perusopetus 2020 2010, 44–45.) Ritva ja Hannele painottavat opettajien näyttämän mallin tärkeyttä hyvän käyttäytymisen sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppimisessa.

Tutkimustuloksistani selviää, että inklusiivisen kulttuurin ongelmakohta on arviointi. Hannelen ja Ritvan luokassa arviointi on jatkuvaa havainnointia, jonka avulla oppilaan oppimista ohjataan välittömästi oikeaan suuntaan. Arvioinnin tarkoituksena on edistää oppilaan oppimista. Opettajat käyttävät paljon oppilaan omaa itsearviointia, koska silloin oppilas pääsee itse pohtimaan, mitä hän jo osaa ja missä tarvitsee harjoitusta. Oppimisen ollessa yhteistoiminnallista ja oppimisen ohjaamisen jatkuvaa, opettajille ei välttämättä jää konkreettista materiaalia siitä, minkä arvosanan tasolla oppilaan taidot ovat. Näin ollen todistuksen kirjoittaminen on vaikeaa, vaikka opettajat tietävät, kuinka oppilas osaa mitäkin.

Tutkimustulosten mukaan inklusiivisten opetusmenetelmien käytön haasteita ovat lähinnä opettajan pelko siitä, riittääkö oma ammattitaito kohtaamaan erityislapsia ja kärsivätkö yleisopetuksen oppilaat inklusiivisesta oppimisympäristöstä. Vaikeinta inklusiivisin opetusjärjestelyin toimivassa luokassa on huomioida oppilaat, joilla on tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen kanssa pulmia. Keskittymisen pulman helpottamiseksi on kuitenkin monia

keinoja. Saamieni tutkimustulosten mukaan tarkkaavuuden säilyttämisen kanssa painivat oppilaat oppivat pikku hiljaa työskentelmään inkluusiivisessa luokassa, jossa on pienluokkaa enemmän ärsykykeitä. Inkluusioluokassa oppiesaan oppilas valmentautuu kohtaamaan maailmaa, jossa häntä ei voida eristää toisista ihmisistä.

## **6.2 Tutkimustulosten yleistettävyys**

Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 171). Hirsjärven ym. (2004) esittämän väitteen tavoin tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää, sillä ne eivät toistuisi missä tahansa luokassa, keiden tahansa opettajien vetämänä. Kuten tutkimukseni tulokset osoittavat, opettajat tarvitsevat paljon tietoa ja kokemusta inkluusiosta ja sen lisäksi uuden työskentelytavan sisäistämiseen on varattava riittävästi aikaa niin opettajia kuin oppilaita ajatellen. Yleistettävyys ei kuitenkaan ole tutkimukseni tarkoitus, vaan Alasuutaria (2001, 234) mukaillen tarkoituksena on kyseenalaistaa vanhoja ajatus- ja opetusmalleja sekä laajentaa lukijan tajuntaa. Yleistettävyyden sijaan näkisinkin tutkimukseni lähinnä osoittavan inkluusiivisen oppimisympäristön mahdollisuuksia ja tarjoavan toimintamallin, jota kukin opettaja voi soveltaa omassa luokassaan parhaaksi katsomallaan tavalla. Hirsjärveä ym. (2004, 21) lainatakseni toivon tutkimukseni antavan opettajille uusia ideoita oman työnsä kehittämiseen. Itse koen, ettei opettaja ole koskaan valmis, vaan hänen tulisi aina pyrkiä kehittämään itseään ja työtään. Samaan tapaan Salovaara ja Honkonen (2011, 92) esittävät, että opettaja kasvaa ja kehittyy jatkuvasti.

## **6.3 Tutkimuksen anti itselleni**

Jossakin vaiheessa tutkimuksen tekoa huomasin kaipaavani toista ihmistä työhöni mukaan. Jotakuta, jonka kanssa olisi voinut keskustella kaikesta tutkimukseen liittyvästä. Tunsin oloni typeräksi tehdessäni tutkimusta yksin, vaikka olen aina työskennellyt motivoituneemmin ja tehokkaammin ryhmässä. Tätä tunte-

musta lisäsi se fakta, että tutkimukseni aiheina olivat yhteisopettajuus ja inklusio, joissa molemmissa painotetaan toisen ihmisen merkitystä työskentelyn mielekkyyden ja antoisuuden kannalta. Luin tekstejä, joissa painotettiin yhteistyön merkitystä motivaatioon, työssäjaksamiseen ja ideoiden kehittämiseen. Itse työskentelin tästä huolimatta yksin. Toisen kanssa vastuun jakaminen ja tutkimukseen liittyvien asioiden pohtiminen yhdessä olisivat ilostuttaneet ja helpottaneet työtä huomattavasti. Lisäksi Eskola ja Suoranta (2008, 69) toteavat, että kahden tutkijan näkemykset ja tulkinnat tarjoavat tutkimukselle olennaisella tavalla monipuolisuutta ja laajempia näkökulmia. Täten toisen tutkijan olemassaolo olisi todennäköisesti vaikuttanut positiivisesti paitsi omaan kokemukseeni työn mielekkyydestä, myös työn luotettavuuteen.

Tutkimusprojekti oli yksin työskentelystä huolimatta äärimmäisen mielenkiintoinen ja opettavainen, ja se imaisi minut mennessään. Aika lensi tutkimusta tehdessä jopa siinä määrin, että usein havahduin näläntunteeseen ja huomasin päivän vaihtuneen yöksi. Koen tämän projektista innostumiseni tukevan sitä olettamusta, että oppilas oppii perinteistä, opettajajohtoista opetusta paremmin pääsemällä itse tutkimaan asioita. Uskon työskentelyn olevan mielekkäämpää tutkien ja kokeillen sekä tietoa itse etsien ja valikoiden, kuin kuunnellen jonkun kertovan valmiita vastauksia. Työn mielekkyyden lisäksi näkisin oppilaiden omatoimisen työskentelyn kehittävän oppilaan omaa ajattelua, saaden aikaan vaihtoehtojen syvällisempää pohtimista ja ylipäätään vaihtoehtojen näkemistä.

Jäsentelin tutkimukseni sisältöä koko tutkimuksen ajan alusta loppuun. Koin tutkimukseni aineiston haastavaksi jäsentää, sillä inklusio, yhteisopettajuus, yhteistoiminnallinen oppiminen ja kolmiportainen tuki kulkevat niin tiiviisti käsi kädessä, että meinasin tahtomattani kirjoittaa niistä sekaisin.

Saamieni tutkimustulosten, lukemani teorian sekä omien kokemusteni valossa koen, etteivät inklusiiviset opiskelujärjestelyt ole mitään ennennäkemätöntä ja outoa lapselle, onhan hänelle jo varhaislapsuuden leikkien myötä luontaista toimia yhdessä toisten lasten kanssa (ks. Villa & Thousand 2005, 114). Haasteellisinta inklusiivisten opiskelujärjestelyiden käyttöönotossa



uskoisinkin olevan opettajien omien ajatusten muovauksen ja uuden ajattelutavan omaksumisen niin, että sitä kyetään toteuttamaan käytännön opetuksessa, sillä kuten Leppilampi ja Piekkari (1998, 27) teoksessaan esittävät, ”kyseessä on tapa ajatella, eikä nippu menetelmällisiä temppuja”.

Dahlgrénin ja Partasen (2012, 236) tavoin olen sitä mieltä, että inklusion myötä kouluun tulisi synnyttää kokeilemisen kulttuuri, jossa on lupa myös epäonnistua. Kuten Hannele ilmaisee, heidän luokassaan ”opettaja yhdessä niitten lasten kans tutkii ja kokeilee ja etsii tietoa”. Tutkivan opettajan otteen mukaisesti opettaja nähdään oppilaan tavoin oppijana, osallistujana ja reflektoidijana (Ojanen 2006, 84). Tällainen ajattelu- ja toimintatapa toimii mielestäni oppilaille erinomaisena viestinä siitä, ettei kukaan ole koskaan tiedoiltaan tai taidoiltaan ”valmis”, vaan että kaikki me olemme täällä oppimassa virheiden ja yritysten kautta. Haasteellisempaa tämän kaltaisen ajattelutavan myöntäminen ja sisäistäminen voi tosin olla opettajalle itselleen. Olemmehan tottuneet vanhaan ajatusmalliin opettajana kaikkitietävänä hahmona. Lesojeffin, Purjon, Tervahaudan ja Videnojan (2013, 53–54) mukaan aito kasvattaja kuitenkin tunnustaa oman inhimillisen keskeneräisyytensä ja erehtyväisyytensä, ja hänen olisi syytä muistaa olevansa yhtä lailla elämää ihmettelevä ihminen kuin hänen oppilaansakin. Uskon, että virheitä tekevän inhimillisyytensä hyväksytyään opettajan on helpompi olla itselleen armollinen. Oletan tämän näkyvän positiivisesti hänen työssään ja suhteessaan oppilaisiin.

Toivon tutkimuksessani esitettyjen harjoitteiden ja ideoiden toimivan ponnistuslautana yhteistoiminnallisen oppimisympäristön luomisessa, vaikkakin lopulta yhteistoiminnallisista menetelmistä toimivan luokan mahdollistaa opettajan kyky sisäistää yhteistoiminnallisuuden idea ja vapauttaa oma mielikuvituksensa. Opettajalla on tällöin uskallettava antaa oppilaille vastuuta ja vapautta, vaikka se tarkoittaakin näennäisen auktoriteetin vähenemistä. Opetusministeriö (2010) esittää, että koulussa tarvitaan avointa, vuorovaikutteista ja demokraattista toimintakulttuuria, jossa oppilaita otetaan entistä enemmän mukaan kehittämään omaa työtään ja toimintaympäristöään (Perusopetus 2020 2010, 44). Nähdäkseni inklusiivinen, osallistava koulu yhteis-

toiminnallisine työskentelytapoineen tarjoaa tällaisen toimintakulttuurin, mikäli opettajat sen sallivat.

Koen tämän tutkimuksen tukeneen osaltaan omaa ammatillista kasvuprosessiani. Tutkimusta tehdessä olen oppinut paljon uutta niin tutkimukseni aiheista kuin itsestäni. Lukemani teorian sekä haastatteluista saamieni vastausten valossa minulle on käynyt yhä selvemmäksi, minkälainen opettaja haluan oppilailleni olla.

#### **6.4 Jatkotutkimusideoita**

Muun muassa Murto ym. (2001, 19) kirjoittavat, että inklusion tavoitteena on edistää sosiaalista kanssakäymistä ja kasvattaa yhteisöllisiä, yhteiskunnallisesti aktiivisia yksilöitä. Yhteistoiminnallisten, vuorovaikutteisten harjoitteiden ja tunnetaitojen systemaattisen harjoittelun nähdään kehittävän oppilaan sosiaalisia taitoja. Olisikin mielenkiintoista tutkia, kuinka yhteiskunnallinen aktiivisuus ja vaikuttamisen halu eroavat perinteisen koulun käyneiden aktiivisuudesta. Koska inklusiokoulu on Suomessa suhteellisen uusi asia, tutkimuksen voisi toteuttaa muutaman vuoden kuluttua, kun ensimmäiset koko peruskoulunsa inklusioluokassa opiskelleet tulevat täysi-ikäisiksi.

On esitetty väitteitä, että nykyinen koulutusjärjestelmä tuhoaa lapsen ja nuoren itsetuntoa, koska hän ei "sovi muottiin". Joustamaton, tunteeton koulu nähdään osallisena koulun kesken jättämisiin, syrjäytymiseen ja jopa itsemurhiin. Ensimmäisten koko peruskoulunsa inklusioluokassa käyneiden oppilaiden valmistuttua olisikin mielenkiintoista tutkia inklusiivisen, kaikille yhteisen oppimisympäristön vaikutuksia nuorten hyvinvointiin, syrjäytyneisyyteen ja itsemurhatilastoihin.

Yhteisopettajuuden on todettu vaikuttavan myönteisesti opettajan työviihtyvyyteen ja työssäjaksamiseen. Olisi kiinnostavaa tehdä vertailevaa tutkimusta siitä, vaikuttaako yhteisopettajuus esimerkiksi opettajien sairaslomien määrään. Työtyytyväisyyden mahdollisia eroja voisi myös

selvittää tutkimalla yhteisopettajina toimivia opettajia ja yksin työskenteleviä opettajia.

## LÄHTEET

- Ahvenainen, O. 1983. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus. Tutkimusselosteita 42. Helsinki: Kouluhallitus.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Bauwens, J. & Hourcade, J.J. 1995. Cooperative teaching. Rebuilding the schoolhouse for all students. Austin: Pro-Ed.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. 2000. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brubacher, M. 2004. The role of the classroom teacher in teacher education. Teoksessa E. G. Cohen, C. M. Brody & M. Sapon-Shevin. Teaching cooperative learning. The challenge for teacher education. Albany, NY: State University of New York Press, 211–215.
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja. (toim.) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 227-253.
- Edwards, A. 2005. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43 (3), 168–182.  
<http://www.sciencedirect.com.ezproxy.jyu.fi/science/article/pii/S0883035506000565>. Luettu 19.2.2015.
- Eisner, E. W. 2005. Reimagining schools. The selected works of Elliot W. Eisner. London: Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. Painos. Tampere: Vastapaino.
- Ginott, H. 1972. Teacher and child. Teoksessa R. A. Villa & J. S. Thousand (toim.) Creating an inclusive school. 2nd edition. New York: Macmillan.
- Glasser, W. 1986. Control theory in the classroom. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. 1990. The quality school. Managing students without coercion. New York: Harper & Row.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2013. Kadonnut kasvatus? Seitsemän keskustelua. Tampere: Juvenes Print, Suomen Yliopistopaino Oy.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A handbook for teacher research. From design to implementation. Maidenhead, England: Open University Press.
- Lappeen koulun verkkosivut.  
<https://peda.net/lappeenranta/peruskoulut/lappeen-koulu/k>. Luettu 1.4.2015.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Kukkila: Salpausselän Kirjapaino.
- Lesojeff, H., Purjo, T., Tervahauta, M. & Videnoja, K. 2013. Kasvatus arvoihin – arvoa kasvatukseen. Tampere: Siniplaneetta Oy.
- Merriam, S. B. 1998. Qualitative research and case study applications in education. Second edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moilanen, P. 2003. Yksipuurtamisesta yhteistoiminnallisuuteen. Teoksessa H. Haapaniemi, R. Haapaniemi, P. Moilanen, L. Raina & T. Suojanen-Saari. Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus.
- Naukkarinen, A. Edu.fi. 7.2.2002.  
[http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille/kysymyksiä\\_inklusiosta](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/kysymyksiä_inklusiosta). Luettu 23.11.2014.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2007. Yhteinen koulu kaikille.  
[http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille/miten\\_edistää\\_inklusiota](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/miten_edistää_inklusiota). Luettu 23.11.2014.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Palmeniasarja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Oksanen, E. 1999. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas

- (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: WSOY, 232–245.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1. [http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf). Luettu 23.4.2015.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. [http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf). Luettu 18.11.2014.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perusopetus 2020. 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=En>. Luettu 20.4.2015.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.
- ProKoulun verkkosivut. <http://www.prokoulu.fi>. Luettu 1.4.2015.
- Raina, L. 2003. Kohti uutta koulua. Teoksessa H. Haapaniemi, R. Haapaniemi, P. Moilanen, L. Raina & T. Suojanen-Saari. Karttakepin kuolema. Kokeuksia vuorovaikutteisista kasvatusta- ja opetusmenetelmistä. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L. & Jang, H. 2012. Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications. New York: Routledge, 223–244.
- Rimpiläinen, H. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Helsinki: Opetushallitus.
- Rutonen, M. 2014. Jaksaminen kovilla. Opettaja 6/14, 12-15. <http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2>

- FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755585464. Luettu 23.4.2015.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1997. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto: Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja!. Helsinki: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sapon-Shevin, M. 1999. Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities. Boston: Allyn & Bacon.
- Sapon-Shevin, M. 2004. Introduction. Teoksessa E. G. Cohen, C. M. Brody & M. Sapon-Shevin. Teaching cooperative learning. The challenge for teacher education. Albany, NY: State University of New York Press, 1-10.
- Sapon-Shevin, M. & Cohen, E. G. 2004. Conclusion. Teoksessa E. G. Cohen, C. M. Brody & M. Sapon-Shevin. Teaching cooperative learning. The challenge for teacher education. Albany, NY: State University of New York Press, 217-223.
- Sarja, A., Janhonen, S. & Puurunen-Moilanen, S. 2013. Työparityöskentely oppilaan tukimenetelmänä joustavassa perusopetuksessa. Kasvatus 44 (2), 177-183.
- Siitonen, J. 2013. Jekkukulttuurissa onnistutaan.  
[http://www.ouka.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=99fc3365-a125-470f-824e-0a662acd72ef&groupId=1399524](http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=99fc3365-a125-470f-824e-0a662acd72ef&groupId=1399524). Luettu 18.2.2015.
- Slostad, F., Baloche, L. & Darigan, D. 2004. The integrated semester. Building preservice teachers' commitments to the use of cooperative learning as essential pedagogy. Teoksessa E. G. Cohen, C. M. Brody & M. Sapon-Shevin. Teaching cooperative learning. The challenge for teacher education. Albany, NY: State University of New York Press, 129-142.
- Stainback, S. & Stainback, W. 2000. Inclusion. A guide for educators. 3. painos. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E., Värrö, V.-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. "Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa". Opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salmi-nen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankou-lutuksessa. 5. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia. Helsinki: Hakapaino, 39-66.
- Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. 1998. The making of the inclusive school. London: Routledge.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uu-distettu laitos. Helsinki: Tammi.
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Spain, 7.-10.6.1994.
- Villa, R. A. & Thousand, J. S. 2005. Creating an inclusive school. 2nd edition. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. 2008. A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Woolfolk, A. 2007. Educational psychology. 10th edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.