

”TÄÄ ON NIINKU MEIJÄN LUOKKA”

Laadullinen tapaustutkimus kahden opettajan yhteistoiminnallisuudesta yleisopetuksen luokan ja pienluokan muodostamasta luokassa

Ilona Koski

Anna Rytivaara

Pro gradu –tutkielma
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2004

TIIVISTELMÄ

Koski, Ilona ja Rytivaara, Anna. 2004. ”Tää on niinku mejän luokka.” Laadullinen tapaustutkimus kahden opettajan yhteistoiminnallisuudesta yleisopetuksen luokan ja pienluokan muodostamasta luokassa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, kuinka käytännössä toimii luokka, jossa on sekä yleis- että erityisopetuksen oppilaita. Tutkimuksen kohteena oli eräässä keskikokoisessa koulussa toimiva pedagoginen toimintamalli, jossa pienluokan ja yleisopetuksen luokan muodostamaa yhdistettyä luokkaa opettaa kaksi luokanopettajaa. Luokalla on myös vakituinen koulunkäyntiavustaja. Opettajien yhteistoiminnallisuus on oleellinen osa kyseistä pedagogista toimintamallia. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus.

Tutkimuksen pohjana toimi kahden kuukauden havainnointijakso koululla. Havainnointimuistiinpanojen lisäksi toisen pääaineiston muodostavat kahden tiimiopettajaparin ja rehtorin haastattelut. Lisäaineistoina käytettiin opettajakunnan suhtautumista integraatioon mittavaa määrällistä kyselyä, tutkimusluokan oppilaille teetettyä kyselyä, oppilaiden välisiä suhteita kuvaavaa sosiometriä ja opettajien oppilaiden vanhemmilta keräämää palautetta. Kyselylomakkeita lukuun ottamatta aineisto analysoitiin induktiivisesti. Kyselyt analysoitiin laskemalla keskiluvut ja tekemällä ristiintaulukoita.

Yhdistynyt luokka sai alkunsa opettajien halusta kehittää työtään, koska he kokivat perinteisen opettajan työnkuvan raskaaksi. Vuosien mittaan kehittynyt yhteistoiminnallisuus on lisännyt opettajien motivaatiota ja halua kehittää työtään edelleen. Kyseinen pedagoginen toimintamalli on samalla myös yksi mahdollinen tapa järjestää erityisoppilaiden integraatio. Opettajuuteen liittyvien tulosten lisäksi luokkien yhdistämisellä on saavutettu monia oppilaisiin liittyviä positiivisia tuloksia, kuten se, etteivät entiset pienluokan oppilaat erotu luokan muista oppilaista. Myös vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä yhdistettyyn luokkaan.

Avainsanat: erityisopetus, integraatio, inklusio, tiimiopettaminen, yhteistoiminnallisuus

SISÄLLYS

1	MISTÄ KAIKKI SAI ALKUNSA?	4
1.1	Tutkimusote	5
1.2	Tutkimuksen kulku ja aineistot	6
1.3	Erityisopetus – erityistä opetusta?.....	9
1.4	Integraatio ja inkluusio.....	11
1.5	Inkluusio-keskustelun näkökulmia.....	13
1.6	Yhteistoiminnallisuus.....	14
1.7	Raportissa käytetyt käsitteet ja lyhenteet	16
2	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	18
3	TUTKIMUSKOULU	19
4	YHTEISTOIMINNALLISUUS JA TIIMIOPETTAMINEN	24
4.1	Yksintekemisestä tiimityöhön.....	24
4.2	Oman työn kehittäminen	25
4.3	Yhteistoiminnallisuus.....	26
4.4	Tiimin jäsenten roolit	28
5	YHTEINEN LUOKKA	31
5.1	Opettajien ja oppilaiden välinen suhde	32
5.2	Luokan säännöt	32
5.3	Opetusmenetelmät.....	34
5.4	Yhden luokan oppilaita	35
6	TOIMIVAN INTEGRAATION EDELLYTYKSET	39
6.1	Erityisopetus opettajien silmin.....	39
6.2	Suhtautuminen integraatioon	40
6.3	Suhtautuminen Luotsiin	41
6.4	Integraation reunaehdot Luotsissa.....	43
7	POHDINTA.....	46
	LÄHTEET.....	53
	Liite 1. Metodit	59
	Liite 2. Haastattelurungot.....	80
	Liite 3. Sosiometrit.....	84
	Liite 4. Tutkimussopimukset.....	87

1 MISTÄ KAIKKI SAI ALKUNSA?

Erityisopetuksen tarve kasvaa, opettajat ovat väsyneitä. Kaiken tämän lisäksi yhä useampi erityisoppilas on yleisopetuksen luokissa ”häiritsemässä” opettajien muutenkin raskasta työtä. Lisäresursseista ei ole tietoa – tai sitten niitä ollaan vähentämässä. Voiko opettaja itse vaikuttaa tilanteeseen?

Opettaminen on usein yksinäistä työtä, samoin tutkiminen. Me totesimme kuitenkin, että näin ei tarvitse olla. Tutkimuksen tekemisen ei tarvitse olla myöskään tylsää. Tutustuimme toisiimme jo opiskelun alussa ja proseminaarivaiheessa huomasimme yhteistyömme toimivan hyvin, vaikka tutkimustemme aiheet olivat aivan erilaiset. Neljännen vuoden syksyllä vahvistui päätös tehdä yhteinen pro gradu -tutkielma. Päättelimme tekevämme muutenkin paljon yhteistyötä, joten miksi emme keskittyisi vain yhden tutkielman tuottamiseen. Kyllästyneinä paikallaan polkevaan keskusteluun integraatiosta halusimme Bogdanin (1983) tavoin nähdä, miten integraatiota toteutetaan, emme kysyä voiko se toimia.

Integraatio tuli molemmille tutuksi käsitteenä jo pääsykoekirjan kautta ja tutustuminen jatkui luennoilla ja harjoitteluissa. Vaikka aiheesta on puhuttu useilla kursseilla, on jälkikäteen kuitenkin ollut päällimmäisenä tunne, että integraatiosta puhutaan, koska se on sosiaalisesti suotavaa. Opettajankoulutusjärjestelmä ei ole ottanut ideologiaa omakseen eivätkä opettajat, joitain harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta, käsittele aihetta syvällisemmin. Osaltaan tämä tuottaa myös opiskelijoiden keskuudessa saman pinnallisen asenteen integraatiota kohtaan. Integraatiota pidetään puheissa tärkeänä asiana, mutta käytännössä tämä ei näy. Vasta henkilökohtaiset kokemukset ja eräs innostava opettaja saivat meidät kiinnostumaan asiasta vakavasti.

Tutkimuksemme on etnografinen tapaustutkimus, jonka kohteena on pedagoginen toimintamalli, jossa kaksi opettajaa toteuttavat integroivaa opetusta yhdessä. Malli on tutkimusluokkamme opettajien kehittämä ja Luotsiksi nimeämä. Luotsin pedagogista toimintamallia toteutti koulussa tutkimuksen aikaan kaksi opettajaparia, toinen viidennellä ja toinen kuudennella vuosiluokalla. Tutkimusluokkanamme toimii kyseinen kuudes luokka. Löysimme kuopiolaisen Pirtin koulun suositusten perusteella ja meidät toivotettiin sinne tervetulleiksi, mikä varmisti koulun valikoitumisen tutkimuskohteeksemme. Pirtin koulussa on noin 420 oppilasta vuosiluokilla 1-6.

Raportin rakenne. Käsillä olevassa luvussa määritellään työn keskeisimmät käsitteet ja luodaan pohjaa aineiston ymmärtämiselle. Aineisto ja metodit on esitelty lyhyesti johdannossa; varsinainen metodi-luku on sijoitettu liitteisiin työn luettavuuden parantamiseksi. Metodiluku on jäsennetty aineistoittain, ja tutkimuksessa käytettyjen kyselyjen vastaukset ja taulukot ovat luvun loppuosassa.

Toisessa luvussa kerrotaan tutkimustehtävät ja kolmannessa kuvaillaan tutkimuskohdetta tarkemmin. Luvuissa 4 ja 5 seurataan tutkimuksen tuotosten kautta Luotsin kehitystä keskittyen siihen, missä tällä hetkellä ollaan. Luvussa 6 tarkastellaan Luotsia yleisemmin toimintaympäristössään ja erityisesti integraation näkökulmasta. Pohdinta-luvussa jäsennellään Luotsi-mallia teoreettisemmalla tasolla ja esitetään ideoita jatkotutkimukseen.

1.1 Tutkimusote

Keräsimme melko laajan aineiston ymmärtääksemme paremmin Luotsi-mallin toimintaa siinä kontekstissa, missä se toimii. Taustalla oli systeemiteoreettinen näkemys, jonka ydinajatuksena on systeemin tarkastelu kokonaisuutena (Patton 1990, 78–80), koska tarkasteltava kokonaisuus on enemmän ja jotain muuta kuin osiensa summa. Parasta mahdollista systeemiä ei koota kasaamalla yhteen parhaat osat, vaan kehittämällä kokonaisuutta yhtenäisenä, koska systeemi syntyy osien vuorovaikutuksen tuloksena. Tämä näkemys sopii hyvin myös Luotsiin: yhdistynyt luokka on kokonaisuus opettajineen, avustajineen ja tietysti oppilaineen. Tutkimusote on induktiivinen, koska halusimme tutkia Luotsia ilman ennakkoletuksia ja ymmärtää opettajien näkemyksen omasta työstään. Laadullisina metodeina on yleensä pidetty osallistuvaa havainnointia, haastattelua ja dokumenttitutkimusta (Patton 1990, 10). Olemme käyttäneet tässä tutkimuksessa

näitä kaikkia. Tutkimuksemme pohjautuu pitkälti etnografiseen tutkimusperinteeseen: aloitimme tutkimuksemme kahden kuukauden kenttätöjaksolla, jonka perusteella laadimme haastattelurungot (liite 2) ja valitsimme haastateltavat.

Alkuperäisenä lähtökohtana oli tutkia inklusiota koulun arjessa. Aloitimme Luotsiin tutustumisen hyvin avoimin mielin emmekä tienneet, mitä oli odotettavissa. Havainnointijakso antoi paljon vastauksia, mutta herätti myös lukuisia uusia kysymyksiä. Kyseessä oli, kuten yleensäkin opetuksessa, laaja ilmiö monine sivujuonteineen. Saadaksemme kattavan kuvan Luotsista päädyimme käyttämään vuorovaikutuksellisten aineistonkeruumenetelmien lisäksi myös kyselylomakkeita, koska halusimme saada niin opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa kuin myös koulun työyhteisön äänen kuuluviin. Myös Moberg (1982, 298) toteaa, että integraation tutkimisessa ja erityispedagogiikassa yleensäkin tarvitaan ”monipuolisia tutkimusotteita” ja ”tulkinallista otetta”. Teetimme oppilailla strukturoidun kyselyn (liite 1), koska halusimme selvittää myös oppilaiden näkökulmaa luokan toimintaan ja heidän kaverisuhteitaan. Kysely perustui osittain havainnointiaineistoon. Dokumenttiaineistona käytämme lisäksi opettajien kolme kertaa tutkimusluokan oppilaiden vanhemmilta keräämää kirjallista palautetta sekä koulun opettajilta kerättyjä kyselylomakkeita (liite 1), jotka sisälsivät myös avoimia kysymyksiä. Vanhempien palaute tuo esiin vanhempien näkökulman sekä historiallisen ulottuvuuden: kuinka vanhempien suhtautuminen luokan toimintaan on muuttunut. Opettajille teetetyt kyselyn tarkoituksena oli osaltaan kartoittaa, millaisessa ympäristössä Luotsi toimii.

1.2 Tutkimuksen kulku ja aineistot

Löysimme melkoisella kiireellä ennen kesäloman alkamista sopivan tutkimuskoulun. Otimme yhteyttä parin kaupungin erityisopetuksen laatuhankeeseen koordinaattoriin, joilta kyselimme tarkoituksiimme sopivia kouluja. Sellainen löytyikin Kuopiosta. Otimme kyseisen Pirtin koulun rehtoriin yhteyttä, keskustelimme tutkimuksesta alustavasti ja rehtori lupasi välittää tiedon integraatiota toteuttaville opettajille. Seuraavana päivänä toisen Luotsi-luokan tiimin opettaja soitti innostuneena. Seuraavalla viikolla toinen tutkijoista kävi tutustumassa kouluun ja opettajiin ja sovittiin, että havainnointijakso aloitetaan heti elokuussa. Rehtorille ja

tutkimusluokan opettajille myös kerrottiin, että heidät haastateltaisiin. Havainnointi aloitettiin heti elokuussa koulujen alettua.

Ensimmäisenä koulupäivänä elokuussa olimme molemmat koululla. Esittäydyimme koulun opettajille opettajakokouksessa ja tutkimusluokan oppilaille luokassa syksyn ensimmäisenä koulupäivänä. Opettajille ja oppilaille kerrottiin avoimesti tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja aikataulusta. Tutkimussopimuksen (liite 4) oli rehtori allekirjoittanut jo keväällä. Anna osallistui toisella viikolla vanhempainiltaan, jossa hän kertoi tutkimuksesta vanhemmille ja toinen opettajista ilmoitti antaneensa vanhempien kirjoittamat palautteet luokan toiminnasta tutkijoiden käytettäväksi.

Havainnointi suoritettiin tutkimuskoululla yhtäjaksoisesti kahden kuukauden ajan elo–lokakuussa 2003. Havainnoija ei osallistunut luokan toimintaan millään tavoin. Luokan ulkopuolella havainnointi oli kulloisenkin tilanteen mukaista. Havainnoinnin pohjalta koottujen haastattelurunkojen pääteemoina olivat tiimiopettaminen ja integraatio. Haastatteluilla haluttiin saada tietoa Luotsi-mallia toteuttavien opettajien ajattelusta sekä rehtorin näkemyksen integraatiosta ja sen toteuttamisesta koulussa. Ensimmäinen haastattelukerta oli lokakuussa havainnointijakson päättymisen jälkeen. Tällöin haastateltiin molemmat opettajaparit sekä rehtori.

Lokakuun loppupuolella Ilona vietti koululla kaksi päivää haastatellen rehtorin ja molemmat tiimiopettajaparit. Samalla jaoinne opettajille kyselylomakkeen ja tiedotimme siitä lyhyesti opettajankokouksessa. Palasimme koululle vielä päiväksi marraskuussa. Tällöin jatkettiin opettajien kesken jääneitä haastatteluja. Oppilaat täyttivät strukturoidun kyselylomakkeen (N=33). Koulun opettajille teetettiin Sakari Mobergin laatima integraatiokysely (N=16), jolla kartoitettiin opettajien asennetta fyysiseen integraatioon. Tutkimusluokan oppilaiden kaverisuhteista koottiin sosiometri (liite 3) erillisen oppilaille tehdyn kyselyn pohjalta. Aineisto on esitelty kokonaisuudessaan taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimusmenetelmät, aineistot ja työnjako

Menetelmä	Kohdehenkilöt	Aineisto	Tutkimuskohde	Työnjako
Haastattelut	Tiimiopettajat ja koulun rehtori	4 opettajien ja 1 rehtorin haastattelu Yhteensä 3h 20 min, 112 sivua.	Opettajien näkemykset työtavastaan ja integraatiosta	Ilona
Havainnointi	Luokan oppilaat, opettajat, avustajat	84 oppituntia, jatkuva läsnäolo koululla 2kk. Yhteensä 154 sivua	Luokan toiminta käytännössä, Opettajien toiminta, oppilaat. Koulun arkeen tutustuminen.	Anna
Kyselylomake	Opettajat ja rehtori N=24	N=16, vastausprosentti 73%	Opettajien asenne integraatioon	Yhteisesti
Kyselylomake	Tutkimusluokan oppilaat N=33	N=33, vastausprosentti 100%	Oppilaiden näkemys luokan toiminnasta yleisesti	Yhteisesti
Sosiometri	Tutkimusluokan oppilaat N=33	N=30, vastausprosentti 91%	Oppilaiden kaverisuhteet	Anna
Vanhempien palaute kolmelta lukukaudelta	Tutkimusluokan oppilaiden vanhemmat N=31, 31 ja 35	N=26, 26 ja 33, vastausprosentit 81 %, 81 % ja 94 %	Vanhempien näkemys luokasta yhdistämisen jälkeen	Ilona

Havainnointiaineiston keruun aikana huomasimme, että kyse on laajemmasta ilmiöstä kuin oppilaiden integroimisesta yleisopetukseen. Haastattelujen jälkeen käsitys vahvistui. Yhdeksi olennaisista teemoista nousikin yhteistoiminnallisuus. Tutkimuksemme kohdistui ennen kaikkea luokkahuoneessa tapahtuvaan yhteistoiminnallisuuteen, niin opettajien kuin oppilaidenkin väliseen. Olemme saaneet kokea yhteistoiminnallisuutta myös henkilökohtaisesti: voimme todeta, että

tämä työ ei olisi syntynyt ilman molempien panosta ja yhteistyötä. Työn yhdessä tekeminen on ollut hauskaa, luovaa ja ajattelua kehittävää.

Haluamme kiittää tutkimusluokkamme opettajia, avustajia ja oppilaita sekä toista haastatteluihin osallistunutta opettajaparia. Kiitos, että avoimesti ja innostuneina otitte meidät vastaan! Kiitos myös koulun rehtorille sekä muulle opettajakunnalle ja avustajille. Henkilökohtaiset kiitokset ohjaajallemme, kaikille ystäville ja perheenjäsenille, jotka ovat osaltaan edistäneet työmme valmistumista ja henkistä hyvinvointiamme. Lopuksi kiitos Suomen Kulttuurirahastolle saamastamme apurahasta.

1.3 Erityisopetus – erityistä opetusta?

Suomen koulujärjestelmä on nk. kaksoisjärjestelmä, joka jakaantuu yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Perusopetuslaissa (628/1998) sanotaan, että opetuksen yhtenä tarkoituksena on luoda tasa-arvoa. Koulujärjestelmä perustuu ajatukselle, että oppilaat voidaan jakaa opetuksellisesti homogeenisiin ryhmiin. Jako tehdään tiettyjen ominaisuuksien perusteella; Suomessa karkein luokitus kulkee yleisopetukseen ja erityisopetukseen kuuluvien välillä. Muualla maailmassa oppilaat voidaan jakaa esimerkiksi sukupuolen, ihonvärin tai uskonnon mukaan eri kouluihin tai luokkiin. Yleisopetuksen sietokyky on yhä kaventunut vaatimustason noustessa (Kivirauma 2001): yleisopetuksen järjestys halutaan turvata, joten jos oppilas ei syystä tai toisesta ole ”yleisopetuskelpoinen”, hänet siirretään erityisopetukseen. Tätä ilmiötä on kutsuttu myös yleisopetuksen ja erityisopetuksen väliseksi sopimukseksi (Lipsky & Gartner 1987, 70). Perusopetuslaissa (628/1998) puhutaan erityisopetuksesta oppilaan oikeutena; myös erityisopetuksen syy nähdään oppilaassa.

Erityisopetuksen tarpeen sanotaan jatkuvasti kasvavan, ja oppilaiden segregointi yleisopetuksen ulkopuolelle onkin lisääntynyt lähivuosina suhteessa oppilasmäärään (Saloviita 2001, 141). Mistä tämä johtuu? Voiko tarve kasvaa äärettömästi? Lopultahan tämä johtaisi siihen, että kaikki oppilaat ovat erityisoppilaita ja kaikki opetus erityisopetusta. Tällöin erityisen käsite menettää merkityksensä, koska normaalin ja erityisen välinen raja katoaa: erityinen määritellään normaalin kautta, ja jos normaali katoaa, myös erityinen katoaa muuttuen normaaliksi, normien mukaiseksi. Saloviita (2002) kuitenkin huomauttaa, että opettajien sietokyvylläkin on eroja: jotkut opettajat ”tuottavat” enemmän erityisoppilaita kuin toiset (Saloviita 2002, 77). Mahdollisia muita syitä

erityisopetuksen lisääntymiselle ovat esimerkiksi koulun yhteiskunnallisen valikointitehtävän korostuminen sekä yhteiskunnallisen syrjinnän vahvistuminen (Saloviita 2001, 162).

Erityisopetuksen perusolettamukset sisältävät ajatuksen poikkeavuudesta nimenomaan absoluuttisena yksilön ominaisuutena (ks. esim. Skrtic 1991, 54). Kuitenkin mm. Saloviita (2002) ja Moberg (1990) ovat todenneet erityisyyden olevan suhteellista absoluuttisuuden sijaan. Euroopan maiden erityisopetuksen käytänteitä vertailevassa tutkimuksessa (Vislie 2003) todettiin, että Suomessa on erityisoppilaksi luokiteltuja oppilaita eniten Euroopassa. Kertooko tämä siitä, että Suomessa poikkeavuuden kriteerit ovat matalammat kuin muualla? Toisaalta kyse voi olla myös siitä, että Suomessa koko ikäluokka osallistuu perusopetukseen.

Kuinka oppilasta tulee sitten ”erityinen”? Vehmas (1998) ja Vehkakoski (1998) käsittelevät artikkeleissaan teemaa vammaisuuden osalta: kuinka sosiaalisesti tuotetusta asiasta tulee objektiivinen yksilön ominaisuus. Kuitenkin normaalin ja poikkeavan raja täytyy määritellä aina uudestaan ja tässä prosessissa koululla onkin suuri rooli: erityisopetuksen avulla koulu määrittelee poikkeavuuden jatkuvasti uudestaan. Pitkällä aikavälillä kyse on siitä, että ihminen sosiaalistuu tiettyyn todellisuuteen, jonka hän omaksuu itsestään selvänä objektiivisena todellisuutena (ks. Berger & Luckmann 1994).

Yksilön ominaisuus tai leima sinällään ei ole negatiivinen tai positiivinen: mitä voimme sanoa henkilöstä, jolla on vihreät silmät? Myöskään lahjakkaille suunnattu erityisopetus tuskin olisi negatiivinen asia. Leiman negatiivinen vaikutus syntyykin vasta leimalle annetusta statuksesta, joka on aikaan ja paikkaan sidottu. Kuurous on tästä hyvä esimerkki: aikoinaan viittomakielen käyttö oli kiellettyä kouluissa, mutta nykyisin kuurot voivat avoimesti olla ylpeitä omasta kielestä ja kulttuuristaan. Samoin erityisoppilaan saama alun perin diagnoosiin perustuva leima konkretisoituu vasta siinä vaiheessa, kun sen perusteella oppilas esimerkiksi siirretään erityisluokkaan, jolloin erityisluokkaan aikanaan siirretty negatiivinen mielikuva (vrt. objektiivinen todellisuus) siirtyy koskemaan myös oppilasta. Biklenin (1985, 9) mukaan kyse on siitä, että yksilön tietty ominaisuus arvotetaan niin vahvasti negatiiviseksi, että tuon yhden ominaisuuden perusteella katsotaan voitavan alentaa kyseisen yksilön arvoa. Esimerkkejä tällaisista ominaisuuksista Suomessa ovat sopeutumishäiriöt ja kehitysvammaisuus, joiden mukaan erityisopetus jaetaan erilaisiin alaluokkiin, jotka näkyvät käytännössä kielenkäytössä, vaikka niitä ei virallisesti ole enää olemassa. Leimaamisella on siis seurauksensa hyvässä ja

pahassa: diagnoosi antaa oppilaalle roolin, jonka opittuaan ja sisäistettyään oppilas alkaa käyttäytyä leiman mukaisesti. Esimerkiksi sopeutumattomaksi leimattu oppilas alkaa käyttäytyä sosiaalisesti kielteisellä tavalla saamaansa leimaan kohdistuvien odotusten mukaisesti. Tätä kutsutaan sekundaariksi poikkeavuudeksi (Sulkunen 1994, 154–155).

Mikä siis tekee erityisopetuksesta erityisen verrattuna yleisopetukseen? Alasaarela (2001) totesi pro gradu -työssään, että erot yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä olivat niin pieniä, että ne voidaan katsoa pelkästään opettajien yksilöllisistä eroista johtuviksi. Näkyvin ero yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä on ryhmäkoko: erityisopetuksen ryhmät ovat yleisopetuksen ryhmiä huomattavasti pienempiä ja niiden enimmäisoppilasmäärä on määritelty perusopetusasetuksessa (852/1998). Voidaankin pohtia seuraavaa: ”Missä määrin kouluorganisaation historia on tuonut organisaation toimintaan oppimisen edistämiseksi kutsuttua toimintaa, jonka perustelut ja vaikutukset ovat kyseenalaisia?” (Rauste-vonWright, Soini, Pyhältö, Eerola, Pyhälä & Rämä 2003, 58–59.) Saloviita (2002) toteaaakin, että erityisopetuksen määrittely on ongelmallista: erityisopetus määritellään erityisoppilaan kautta ja erityisoppilas taas määritellään erityisopetuksen kautta. Kehämääritelmä toteutuu myös erityisopetuksen tarpeen käsitteessä. (Saloviita 2002, 83, 88.) Toisaalta, jos oppiminen nähdään vuorovaikutusprosessina (Rauste-vonWright ym. 2003, 112), millä logiikalla ongelma nähdään aina nimenomaan oppilaan puolella?

1.4 Integraatio ja inklusio

Virallisesti Suomi on sitoutunut tavoittelemaan integraatiota (UNESCO 1994, Perusopetuslaki 628/1998) eli erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välisen kuilun, absoluuttisen tai suhteellisen, kaventamista. Virallisesti puhutaan lähikouluperiaatteesta, jolla tarkoitetaan että kaikki oppilaat kävisivät sitä koulua, johon he asuinpaikkansa perusteella kuuluvat. Söder (1979) on selventänyt integraation eri muotoja jakamalla ne neljään: fyysiseen, toiminnalliseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. Näistä erityisesti kaksi viimeistä edustavat varsinaista integraatiota. Käsitteiden määrittely olisikin hyvin tärkeää, mistä Söder (1979, 9) antaa hyvän esimerkin: saman koulun kaksi opettajaa voivat olla täysin eri mieltä siitä, toteutuuko integraatio heidän koulussaan, koska he

käsittävät sen sisällön eri tavoin. Tämä aiheuttaa ongelmia myös tutkimusten tulkinnan kannalta: mitä tutkija on tarkoittanut ”integraatiolla” tai ”inklusiolla”.

Integraation ja inklusion käsitteiden sisällöstä ei siis vieläkään ole yksimielisyyttä. Integraatio-sana kuitenkin sisältää ajatuksen yhdistämisestä; erityispedagogiikan terminä sitä käytetään puhuttaessa erityisoppilaasta yleisopetuksessa. Inklusiossa puolestaan kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä alusta asti. Käytännössä nämä termit sekoittuvat puheessa ja esimerkiksi Moberg (1998, 141) perustelee integraatio-termin käyttöään sillä, että integraation syvin olemus, yhteiskunnallinen integraatio, on hyvin lähellä inklusion olemusta ja ettei käsitteelle ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta. A. Naukkarinen (henkilökohtainen tiedonanto 2.4.2004) käyttää inklusiosta termiä ”osallistava kasvatus”. Ehkä kuvaavin käsite kaikkien yhdessä opettamiselle on ”heterogeeninen kasvatus” (Villa, Thousand, Meyers & Nevin 1996).

Inklusion ja integraation lähtökohdat eroavat kuitenkin toisistaan. Integraatiomyönteinenkin koulujärjestelmä sisältää mahdollisuuden segregatioon, joka näkyy myös perusopetuslaissa (628/1998). Inklusiossa keskeistä on järjestää opetus siten, että kaikkien oppilaiden oppiminen yhdessä toteutuu. Toisaalta ero voidaan nähdä myös syvemmällä koulujärjestelmässä: inklusio pyrkii yhdistämään erityisopetuksen ja yleisopetuksen, kun puolestaan integraatiossa hyväksytään ns. kaksoisjärjestelmä ja erityisopetus nähdään tuloksena yleisopetuksen joustamattomuudesta. (Moberg 1990, 241–242; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98; Skrtic 1991, 210; Stainback & Stainback 1996, xi). Ihatsu ja Ruoho (2001) korostavat inklusion toteutumisen sosiaalista ulottuvuutta: suvaitsevaisuuden lisäämistä, arvokasvatusta, yhteistoiminnallista oppimista ja perusopetuksen massakulttuurista luopumista (Ihatsu & Ruoho 2001, 96). Gartnerin ja Lipskyn (1989) näkemys erityisopetuksen uudesta suunnasta on, että oppilaiden tuen tarve pysyy samana, paikka vain vaihtuu yleisopetukseen.

Inklusiivisessa koulussa ne ominaisuudet, jotka nykyisessä järjestelmässä oikeuttavat siirron erityisopetukseen, nähdään opetuksen lähtökohtana. Pyrkimyksenä on tarjota hyvää opetusta kaikille oppilaille (esim. Thomas, Walker & Webb 1998). Tämä vaatii yleensä opetuksen eriyttämistä oppilaan tavoitteiden mukaisesti, vaikka eriyttäminen nähdäänkin usein nimenomaan erityisopetukseen kuuluvaksi. Sillä voidaan kuitenkin mukauttaa opetussuunnitelmaa paremmin myös esimerkiksi lahjakkaiden tarpeita vastaavaksi (Kuusela & Hautamäki 2001, 326–328). Stainback ja Stainback ovatkin sitä mieltä, että erityisopettajien ja

yleisopetuksen opettajien pitäisi jakaa ammattitaitonsa ja yhdistää resurssinsa yhteisen edun nimissä. Oppilaiden yksilöllisyyttä ei kielletä, vaan yhdistyneessä koulujärjestelmässä otetaan käyttöön sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen parhaat puolet joustavan opetuksen aikaan saamiseksi. (Stainback & Stainback 1984, 104–105, 109.)

1.5 Inklusio-keskustelun näkökulmia

Integraatiota on eri muodoissaan pyöritelty 60-luvulta lähtien (ks. Dunn 1968), eikä keskustelu ole sanottavasti edennyt. Naukkarinen (2000) toteaa diskurssianalyttisessä kirjoituksessaan, että Suomessa inklusiokeskustelun virallinen retoriikka ja käytäntö ovat edelleen ristiriidassa: inklusiota kannatetaan puheissa, mutta ei teoissa. Saloviita (2002) pohdiskelee tämän ristiriidan syitä ja syntyvaiheita: kyse on vallasta, joka professionalismiin kytkeytyy ja jota opettajat käyttävät. Hän käyttää käsitettä ”erityistarveteollisuus”, jota kouluissa suoritettava oppilaiden valikointi ruokkii. Lyhyesti sanottuna erityisopetus on olemassa, koska se on monen ammattiryhmän edun mukaista. (Saloviita 2002.) Toisaalta koulun muutoksesta puhuttaessa (Rauste-von-Wright ym. 2003, 59; Sahlberg 1998) integraatiota ei mainita sanallakaan.

Inklusio-keskustelun teemoja ovat mm. opetuksen paikka (esim. Kauffman, Bantz, & McCullough 2002; O’Neil 1995), opetuksen laatu (Moberg, 1998) ja oikeudenmukaisuus (Biklen 1985; Naukkarinen 2000). Erityisopetuksen tehokkuuden ja oikeutuksen kyseenalaisti viimeistään Dunn (1968), joka myös kuvaili inklusiivisen koulun elementtejä puhuessaan yleisopetuksen kehittämisestä paremmaksi kaikille oppilaille. Erityisopetukseen kohdistetun kritiikin ehkä tärkein merkitys onkin ollut huomion suuntaaminen pääjärjestelmän ongelmiin ja niihin puuttumiseen. Erityisopetuksen olemassaolo mahdollistaa sen, ettei yleisopetuksen tarvitse muuttua oppilaiden tarpeiden mukana (Naukkarinen 2000). Toisaalta kyse on myös yleisopetuksen oppilaiden oikeuksista: lisäpalveluihin ja ainakin virallisesti erityisen tehokkaaseen opetukseen ovat oikeutettuja vain erityisoppilaat. Lipsky ja Gartner (1987, 103) peräivätkin, että jos on olemassa tapa yksilöidä opetusta, se kuuluu kaikille oppilaille. Tämä onkin inklusion ydinajatus: jokaiselle oppilaalle hyvän, yhteisen koulujärjestelmän luominen (ks. esim. Moberg 1998) ja sitä kautta yhteiskunnallisen tasa-arvon edistäminen (Saloviita, Naukkarinen & Murto 2001).

Sosiaalisen oppimisen lisäksi oppilaat oppivat toisiltaan myös ajattelun taitoja (J. Hautamäki, suullinen tiedonanto 2.4.2004).

Opettajien asenteita kaikkien oppilaiden opettamista kohtaan on tutkittu (esim. Moberg 1998; Moberg & Savolainen 2003; Scruggs & Mastropieri 1996; Villa ym. 1996), mutta tulokset ovat ristiriitaisia. Toisaalta esimerkiksi Mobergin (mm. 1998) tutkimuksessa on tutkittu opettajien asenteita nimenomaan oppilaiden fyysistä integrointia kohtaan ilman mainintaakaan mahdollisista lisäresursseista. Tämä ehkä osaltaan selittäisi opettajien vähemmän positiivisen asenteen, kun puolestaan toisessa tutkimuksessa (Villa ym. 1996) todettiin, että opettajien käsitykset kaikkien oppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa olivat positiivisemmat, jos tarvittavat lisäresurssit turvataan. Rallin ja Valliston (2003) tutkimuksessa tärkeimmäksi tekijäksi nousi opettajien oma toiminta: integraatio toimii, jos sen eteen tekee töitä.

Integraatio vaatii kuitenkin opettajien myönteisen suhtautumisen lisäksi monia muita asioita. Ehkä kattavimman luettelon asioista, joita opettajat tarvitsevat toteuttaakseen integraatiota, ovat laatineet Scruggs ja Mastropieri (1996) meta-analyysinsä pohjalta: opettajat kaipaavat aikaa suunnitteluun, koulutusta, avustavaa henkilökuntaa, materiaalia ja pienempiä luokkakokoja. Samassa tutkimuksessa havaittiin myös myöhemmin todennettu ilmiö (esim. Moberg 1998), että opettajat ottavat luokkaansa mieluummin lievästi kuin vaikeasti vammaisia oppilaita. Toisessa artikkelissaan Scruggs & Mastropieri (1994, Scruggsin & Mastropierin 1997, 209 mukaan) mainitsevat inklusiivisen ympäristön ominaisuuksina lisäksi hallinnollisen tuen, erityisopettajan tuen, vertaistuen, sekä avoimen ja hyväksyvän luokkaympäristön. Myös sekä opettajien että oppilaiden yhteistoiminnallisuus liitetään usein inklusioon (Fuchs & Fuchs 1995; Naukkarinen & Ladonlahti 2001; Thomas ym. 1998; Villa ym. 1996).

1.6 Yhteistoiminnallisuus

Inklusiossa erityisopettajat ja yleisopetuksen opettajat ovat tasavertaisia ja yhdessä vastuussa lasten oppimisesta (Villa ym. 1996). Opettajien yhteistyö on moninaista muodoiltaan ja nimityksiltään (Sahlberg 1998, 159; Saloviita 1999, 140, 152). Little (1990) jakaa opettajien kollegiaaliset suhteet neljään muotoon, joista vahvin on yhteistoiminnallisuus, joka tarkoittaa hyvin tiivistä yhdessä tekemistä: opettajat suunnittelevat ja pitävät tunteja yhdessä, tukevat ja auttavat toisiaan ja seuraavat toistensa opetusta. Trump (1969, Helakorven, Juutin & Niemen 1996, 148 mukaan)

puhuu tästä tiimiolettajuuden käsitteellä ja määrittelee sen vähintään kahden opettajan yhteiseksi suunnitteluksi, arvioinniksi ja opetukseksi, jota sovelletaan vähintään kahteen luokkaan yhdessä tai useammassa aineessa. Toisaalta tiimiolettajuus voi olla pinnallisempaa yhdessä tekemistä kuin yhteistoiminnallisuus, joka ei myöskään vaadi kahta erillistä luokkaa. Trentin ym. (2003) mukaan opettajien tiimi kehittyy eri vaiheiden kautta. Alussa yhteistyö lähtee opettajien tutustumisesta toisiinsa, toistensa työtapoihin ja uusiin oppilaisiin. Toiseen vaiheeseen kuuluu suunnittelu, johon liittyy myös sopimukset yhteisistä linjoista. Kolmas vaihe on arviointi, jossa pohditaan yhteistyön hyviä ja huonoja puolia sekä kehittämistä. (Trent ym. 2003, 208–209.)

Sahlbergin (1998) mukaan yhteistoiminnallinen opettajuus vaatii hyvää opetusmenetelmien hallintaa, joka osaltaan vahvistaa ammatillista itsetuntoa. Uudet opetusmenetelmät ja muut kokeilut vaativat palautetta ja tukea muilta opettajilta. "Yhteistoiminnallisuus lisää riskinottokykyä, monipuolistaa opetusmenetelmien käyttöä ja parantaa tehokkuuden tunnetta itseluottamuksen lisääntyessä." (Sahlberg 1998, 159–167.) Yhteistoiminnallisuus tehostaa opettajien työtä (Saloviita 1999, 152) ja opettaa opettajille uusia taitoja (Villa ym. 1996). Sahlberg (1994, 168) korostaa opettajien yhteisen kielen merkitystä toimivan dialogin kannalta, joka osaltaan auttaa opettajia reflektoimaan omaa toimintaansa.

Yleisesti tiimin ja ryhmän välisenä erona on tiimityön yhteistoiminnallisuus (Sarala & Hätönen 2000, 26). Tiimillä ei ole selvää johtajaa, vaan rooli muotoutuu tilanteen mukaan (Helakorpi ym. 1996, 94; Sarala & Hätönen 2000, 26). Sarala (1993, Helakorven ym. 1996, 28-30 mukaan) on tyypitellyt tiimit viiteen: työryhmään, valetimiin, potentiaaliseen tiimiin, todelliseen tiimiin ja huipputiimiin. Todellinen tiimi edustaa puolestaan ryhmän kehittyneintä muotoa (Helakorpi ym. 1996, 92-94). Saralan (2000) mukaan tehokkaan tiimin tunnusmerkkeinä voidaan pitää mm. yhteisiä päämääriä ja arvoja, avointa tiimin sisäistä viestintää, joukkuehenkeä sekä joustavuutta ja yhteistä vastuuta tiimin kehittämisestä. Tiimi vaatii jäseniltään teknistä osaamista, vuorovaikutustaitoja sekä päätöksentekotaitoja. Taidot kehittyvät työskentelyn myötä. Lisäksi hyvin toimivan tiimin tunnusmerkistöön kuuluu mm. tasavertaisuus, itseohjautuvuus, negatiiviset tunteet sallitaan, jäsenet tuntuvat kuuluvansa tiimiin. Huipputiimissä sitoutuneisuus ulottuu myös jäsenten henkilökohtaiseen kasvuun ja menestymiseen. (Sarala ym. 2000, 31–41). Trumpin (1969, Helakorven, Juutin & Niemen 1996, 148 mukaan) määritelmä

tiimiopettajuudesta eroaakin tässä yhteistoiminnallisuudesta: tiimi voi toimia monella tasolla, yhteistoiminnallisesti tai pinnallisemmin.

Oppimisympäristöt voidaan jakaa kolmeen luokkaan: kilpailevaan, yksilölliseen ja yhteistoiminnalliseen (Sahlberg & Leppilampi 1994, 60–61; Saloviita 1999, 140). Kilpailuhenkiselle oppimiselle on ominaista, että yksi voittaa muiden kustannuksella. Yksilöllinen oppimisympäristö puolestaan suosii omaan tuotokseen keskittymistä. Yhteistoiminnallisen oppimisen tunnuspiirteitä ovat ryhmätyöt, joissa jokaisen oppilaan panos on tärkeä yhteisen tuloksen saavuttamiseksi. Kaikkia kolmea oppimisympäristöä tulisi käyttää vaihtelevasti. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu joustava ryhmäyttäminen: oppilaat jaetaan tarkoituksen kannalta sopiviin, heterogeenisiin ryhmiin. Osa ryhmistä voi olla pidempiaikaisia, osa muutaman minuutin tehtävää varten koottuja. Ryhmät voidaan jaotella kotiryhmään ja opiskeluryhmiin. Kotiryhmä on tavallaan perusjoukko, josta muodostetaan pienempiä opiskeluryhmiä, jotka puolestaan voivat olla tilapäisiä tai kiinteitä. Ryhmän keskinäinen kanssakäyminen ja luottamus ovat tärkeitä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 60–61, 77–82.)

Yhteistoiminnallisuus opetuksellisena näkökulmana sisältää ajatuksen, jonka mukaan yhdessä opiskellessaan oppilaat sekä oppivat itse että auttavat samalla muita ryhmän jäseniä oppimaan. Oppilaat ovat siis vastuussa koko ryhmän oppimisesta ja hyötyvät siitä myös itse. Jokaisella ryhmän jäsenellä on tarkoin määritelty tehtävä, joka on osa kokonaisuutta, jonka ryhmä yhdessä lopuksi kokoo. Yhteistoiminnallisuus hyödyttää sekä hitaampia että nopeammin edistyviä oppilaita. Se myös parantaa oppilaiden itsetuntoa ja sosiaalisia taitoja, joiden oppiminen korostuu. Toisaalta tuloksellinen yhteistoiminnallisuus vaatii oppilaalta yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 69–71, 107.) Yhteistoiminnallisia menetelmiä voidaan käyttää kaikissa oppiaineissa ja kaikenlaisten oppilaiden kanssa. (Saloviita 1999, 144).

1.7 Raportissa käytetyt käsitteet ja lyhenteet

Tässä työssä käytämme sanaa integraatio, koska kyse ei ole erityisopetuksen ja yleisopetuksen luokkatasoa syvällisemmästä tai laajemmasta yhdistymisestä. Luotsimallissa on kuitenkin paljon inklusiivisen opetuksen piirteitä, kuten opettajien vahva yhteistoiminnallisuus sekä yhteistoiminnalliset piirteet opetuksessa. Jos kyse olisi inklusiosta, se näkyisi myös tutkimusluokan ulkopuolella muissa luokissa ja ehkä

myös opettajakunnan positiivisempaan suhtautumiseen integraatioon. Myös tutkimuksemme opettajat käyttävät integraatio-termiä. Käytämme tiimi-sanaa kahdessa merkityksessä: suppeammin kahden opettajan välisen yhteistyön kuvaamisessa, jolloin kyse on tutkimusluokkamme opettajista. Laajemmin myös avustajat kuuluvat luokan tiimiin. Avustajien rooli tiimeissä on erilainen: tutkimusluokkamme avustajat eivät osallistu suunnitteluun toisin kuin toisessa Luotsi-luokassa. Tässä työssä tiimityöstä puhuttaessa tarkoitetaan todellista tiimiä tai huipputiimiä (ks. yllä), koska ne vastaavat parhaiten Luotsi-opettajien työmuotoa.

Aineistosta poimitut lainaukset osoitetaan tekstissä kursiivilla. Opettajien haastatteluille annettiin satunnaisesti koodit A–D. Haastatteluita merkitään esimerkiksi tunnuksella HaB, jossa B identifioi mistä haastattelusta on kyse. Rehtorin haastattelun tunnus on HaE. Tunnuksen jälkeen on kyseisen viittauksen sivunumero litteroidussa aineistossa. Jokainen haastattelu on sivunumeroitu erikseen. Havainnointiaineiston tunnus on Hv ja sivunumero. Haastatteluista ja havainnointiaineistosta otetuissa sitaateissa käytetään merkintää (. . .), joka tarkoittaa, että sulkujen kohdalta on poistettu jotain epäolennaista tekstiä. Opettajille tehdyn kyselyn avoimiin vastauksiin viitataan tunnuksella Ope ja järjestysluku 1–16, jolla vastauslomakkeet on numeroitu.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Halusimme selvittää *onnistuneen integraation edellytyksiä*. Toiseksi tutkimustehtäväksi muotoutui *Mikä sai opettajat yhdistämään voimansa ja luokkansa?* Halusimme myös tarkastella *yhdistetyn luokan arkipäivää*. Tutkimustehtävät olivat aluksi hyvin laajat, mutta ne tarkentuivat aineistonkeruun ja analysoinnin aikana. Tutkimuksen edetessä painopiste siirtyi integraatiosta opettajien yhteistoiminnallisuuteen, kun huomasimme opettajien työn kehittämisen olleen lähtökohtana luokkien yhdistämiselle integraation sijaan. Palasimme kuitenkin lopulta alkuperäiseen viitekehykseen, koska erityisoppilaiden luokassa olo oli olennainen osa tutkimuskohteen valintaa ja välttämätön tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Lisäksi yhteistoiminnallisuutta voidaan pitää integraation alaluokkana.

1. Millaista opettajien välinen yhteistoiminnallisuus on ja mitä se vaatii?
2. Millainen yhteisö yhdistetty luokka on?
3. Mitkä ovat toimivan integraation edellytykset?

3 TUTKIMUSKOULU

Pirtin koulu sijaitsee Kuopion kaupungissa jatkuvasti kasvavalla alueella. Koulurakennus on vaalea, uusi kivitalo. Koulu on osittain kaksikerroksinen: toisessa kerroksessa on opettajainhuone ja kolme aineopetuksen luokkaa. Koko koulua hallitsee ruokala, jonka yhdellä sivustalla kulkee portaikko yläkertaan. Opettajat tulevat aamuisin sisään ikään kuin takaovesta; oppilaat viettävät välituntinsa toisella puolella koulua. Takaoven edessä on parkkipaikka, jossa toivotamme ensimmäiset huomenet kouluun saapuville opettajille. Portaiden yläpäästä astutaan opettajanhuoneen kapeaan eteiseen, johon jätetään ulkovaatteet ja -kengät. Opettajainhuoneen sisällä on yhdellä seinustalla kopio/varastohuone, kanslistin huone ja rehtorin huone, jonka ovi avautuu keskelle opettajanhuonetta. Opettajainhuone, kuten koko koulu, on viihtyisästi sisustettu ja ikkunoista voi seurata oppilaiden välituntileikkejä ja läheisen metsikön tapahtumia. Opettajainhuoneen perällä on kokoustila, jonka saa suljettua. Kokoustilan ja varsinaisen oleskelutilan välissä on muutama tietokone ja liukuovellinen puhelinnurkkaus. Oleskelutilassa on sohvaryhmä pöytineen sekä avokeittiö baarijakkaroineen ja korkeine pöytineen.

Opettajainhuoneessa kaikki tervehtivät toisiaan. Joku jatkaa kulkuaan jääkaapille, jonne jättää eväänsä. Joku kävelee tietokoneelle lukemaan sähköpostit. Toiset juovat aamujuomiaan ja vaihtavat kuulumisia päivän tapahtumista ja muista aiheista. Joku tutkii ilmoitustaululla olevia avustajien lukujärjestyksiä ja kyselee avustajaa itselleen jollekin tunnille. Kello soi, mutta kenelläkään ei tunnu olevan kiire. Tutkimusluokan oppilaat kuuluvat kulkevan luokkaan; yläkerrassa ei ole muiden kotiluokkia.

Opettajanhuone on yleensä rauhallinen paikka. Rehtori piipahtaa joskus välituntisin juttelemaan opettajien kanssa, samoin koulusihteeri. Joku kopioi varastohuoneessa seuraavan tunnin monisteita, pari opettajaa istuu tietokoneen ääressä. Puhelin soi, lähinnä oleva menee vastaamaan ja hakee oikean henkilön puhelimeen. Summeri rämähtää soimaan, joku kuittaa ja menee selittämään opettajanhuoneen ovella seisovalle oppilaalle, ettei kyseinen opettaja ole paikalla. Opettajanhuone on paikka, jossa opettajat voivat lepuuttaa hermojaan ja purkaa tunteitaan. Jotkut puhuvat enemmän, toiset vähemmän. *Tee-jengi* käy jatkuvaa keskustelua siitä, mikä tee sopisi parhaiten juuri sen hetkiseen mielialaan; lähes joka välitunti on pannussa uutta teetä. Tutkimusluokkamme opettajat puhuvat työstään keskenään ja välillä seurassa on muitakin. Kaikenlainen suunnittelu kuuluu myös opettajien tapoihin viettää välituntinsa.

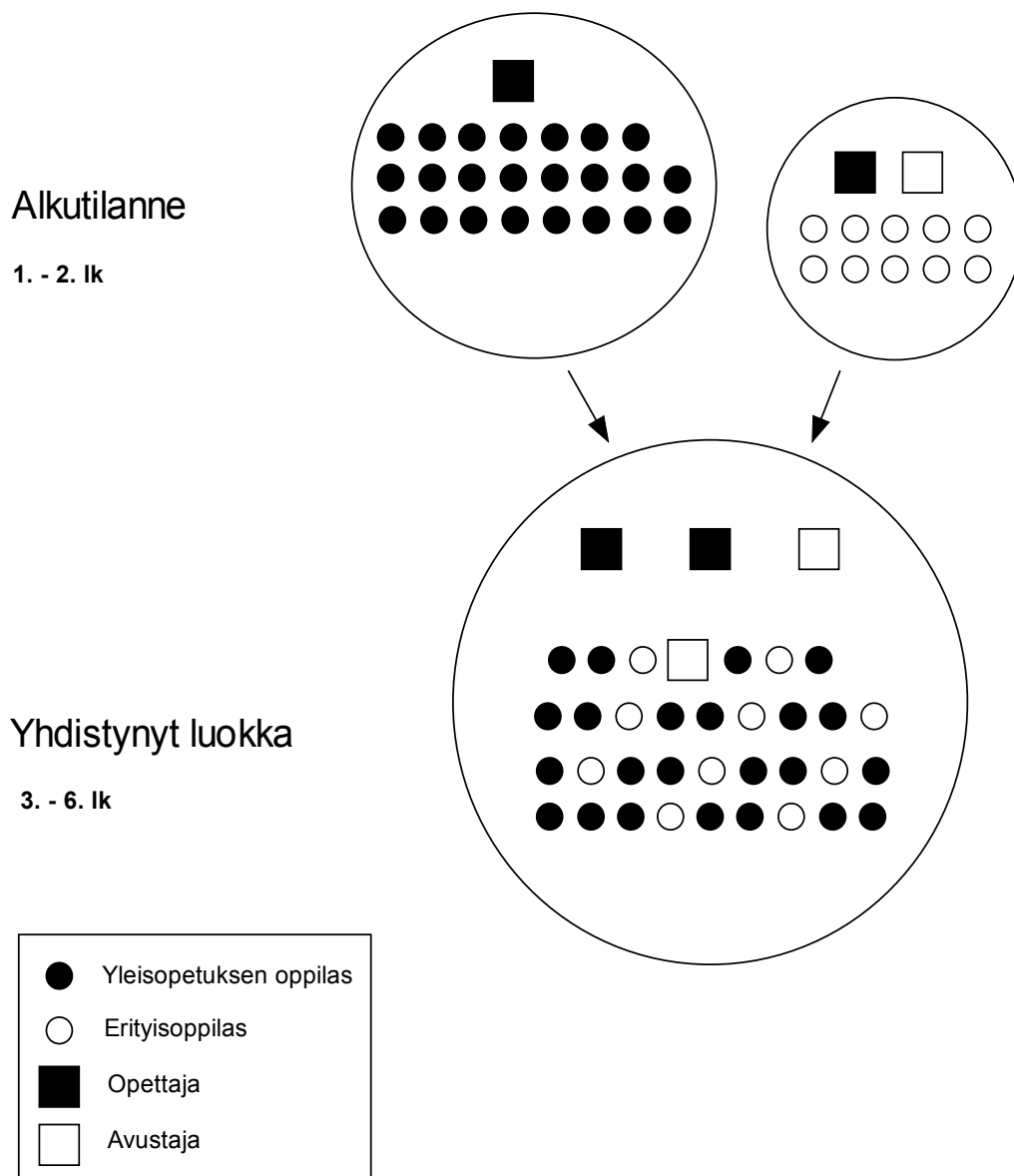
Alakerrassa on kirjasto ja neljä solua, joissa kussakin muutama luokka ja opettajien tila. Jokaisella solulla on oma uloskäyntinsä ja yhdessä solussa on ATK-luokka. Toisella puolella ruokalaa on liikuntasali, teknisen työn tilat sekä terveydenhoitajan vastaanotto/ neuvola. Lisäksi kouluun kuuluu kaksi lisärakennusta, joissa on muutama luokka. Tutkimusluokallamme on omassa käytössään kaksi yläkerran aineopetuksen luokkaa.

Suurempi tutkimusluokan käytössä olevista luokkahuoneista on oppilaiden kotiluokka, jossa jokaisella on oma pulpetti ja jossa pidetään kaikki koko luokan tunnit. Kotiluokka on koko luokan yhteinen paikka, josta tarvittaessa hajaannutaan eri tiloihin ja jonne kaikki mahtuvat kerralla. Luokan edessä on matala apupöytä, kuten myös liitutaulun edessä koko sivustan pituudella. Opettajanpöytä tietokoneineen on oppilaista katsottuna etuvasemmalla, eivätkä opettaja juuri käytä sitä tuntien aikana. Opettajanpöydän takana on kaksi varastohuonetta. Pöydän edessä, ikkunoiden alla, on puinen sohva. Ikkunalaudoilla ja seinillä on oppilaiden töitä. Luokan toisella seinustalla oli lokerikko, jossa jokaisella oppilaalla on oma lokero. Lokerikon toisella puolella on kaappeja ja toisella tiskipöytä ja kuivauskaappi.

Toinen tutkimusluokkamme käytössä oleva luokkahuone sijaitsee melkein kotiluokan vieressä. Luokassa on kaksi rivistöä paripöytiä. Edessä vasemmalla on opettajanpöytä nauhureineen. Luokan oikealla sivustalla, takaa katsottuna, on hella ja kaapistoja. Seinillä on kuvallisia englannin opetuslappuja muun muassa kuukausista. Pienempää luokkaa käytetään vain oppitunneilla eivätkä oppilaat esimerkiksi vietä siellä aikaansa tai säilytä tavaroitansa.

Luotsi-malli

Virallisesti tutkimusluokkamme koostuu 10 oppilaan pienluokasta ja yleisopetuksen luokasta, jolla on 23 oppilasta. Molempien luokkien opettajat ovat luokanopettajan virassa. Pienluokalla on lisäksi koulunkäyntiavustaja ja eräällä oppilaalla on henkilökohtainen avustaja. Käytännössä luokat ovat olleet yhdessä kolmannen luokan alusta lähtien, eikä vanhaa luokkajakoa enää näy yhdistetyn luokan arjessa. Koulussa toimiva toinen yhdistetty luokka toimii samalla periaatteella. Kuviossa 1 on esitetty luokkien yhdistymisen alkutilanne ja lopputulos. Luotsin toimintamalli muistuttaa yhden kotiluokan tiimimallia Syracusen kaupungin inklusiivisen opetuksen malleista (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 105).

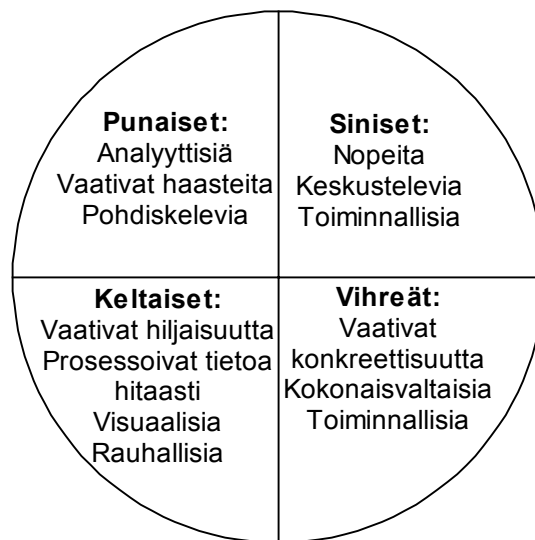


KUVIO 1. Yhdistyneen luokan rakenne

Oppilaat. Entisen pienluokan oppilailla on erilaisia sopeutumis- tai oppimisvaikeuksia, joiden takia heidät on siirretty erityisopetukseen. Kolmen oppilaan oppimäärää on osittain mukautettu. Koko luokan oppilaista on tyttöjä 11 ja poikia 22. Oppilaista kaksi on aloittanut luokassa syksyllä 2003. Luokka on yleisesti melko vilkas. Luokan tytöt ovat rauhallisia, mutta saattavat muuttua pienemmissä ryhmissä toimiessaan hyvinkin puheliaksi. Erityisen rauhattomat pojat on hajautettu kotiluokassa istumaan kauas toisistaan, mikä aiheuttaa välillä luokan yli huutelua. Oppilaat ovat kuitenkin pohjimmiltaan kilttejä ja tottelevat opettajia. Aiheen ollessa tarpeeksi mielenkiintoinen tai tärkeä he pystyvät istumaan tunnin pääasiallisesti hiljaa paikoillaan. Toisaalta opettajat eivät pidä vaeltelua pahana asiana, jos sillä on edes jonkinlainen tarkoitus eikä se häiritse työn edistymistä.

Opettajat. Tutkimusluokan opettajat ovat koulutukseltaan luokanopettajia. Toinen opettaja on mies, jonka on opettanut pari vuotta ennen pienluokkaa. Hänellä ei ollut ennen pienluokkaa kokemusta eikä koulutusta erityisopetuksesta. Toinen opettaja on nainen, joka on opettanut kuusi vuotta ennen nykyistä luokkaa. Hän on opiskellut erillisiä erityisopettajan opintoja, mutta ne ovat vielä kesken. Emme erottele heitä tässä työssä sen tarkemmin, koska emme katso erottelua olennaiseksi tutkimuksemme kannalta. Tarvittaessa käytämme opettajien nimiä Päivi ja Jarno.

Oppimistyyli ryhmät. Oppilaat on jaettu oppimistyylin mukaan neljään ryhmään, joilla on omat värikoodinsa (Luotsi 2004). Oppimistyyliit ovat opettajien sovelluksia eri oppimistyyliteorioista (esim. Dunn & Dunn, Prashnigin, 2001 mukaan), mutta opettajat ovat muokanneet ryhmät oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Ryhmissä on oppilaita 7, 10, 10 ja 6. Varsinaisia erityisoppilaita on kolmessa ryhmässä. Yhden ryhmän lähes kaikki oppilaat ovat diagnosoituja erityisoppilaita. Opettajat korostavat myös lahjakkaiden oppilaiden olevan ”erityisiä”. Ryhmäjako ei ole ehdottoman pysyvä, vaan oppilaita on siirretty ryhmästä toiseen. Siirrot tehdään kuitenkin aina lukuvuoden alussa, jotta ryhmät pysyvät yhtenäisinä. Kaikista ryhmistä löytyy oppilaita, jotka voisivat sopia useampaankin kuin yhteen ryhmään, kuten missä tahansa ryhmäjaossa. Väriyhmäjaon lisäksi opetuksessa käytetään erilaisia ryhmäjakoja parityöskentelystä suurempiin ryhmiin. Kuviossa 2 esitellään väriyhmät oppimistyyleitään.



KUVIO 2. Oppimistyyliiryhmät

Ennen yhdistymistä koko vuositason oppilaat oli jaettu matematiikassa tasoryhmiin. Yhdistyneessä luokassa opettajat päätyivät jakamaan oppilaat neljään ryhmään, sillä se oli tuntikehyksen kannalta järkevintä. Oppimistyylijaotteluun opettajat päätyivät toisen opettajan käytyä kurssin oppimistyyleistä. Jakoperuste tuntui hyvältä myös siksi, ettei se leimaa oppilaita negatiivisesti. Opettajien mielestä luokitus oli myös sopiva suomalaiseen peruskouluun. Koulun toisen yhdistetyn luokan opettajat käyttävät samanlaista jaottelua, kuitenkin siten, että ryhmät on nimetty eri väreillä kuin tutkimusluokassamme.

Viikkotuntien jakautuminen. Opettajat opettavat kaikkia oppilaita yhtä paljon. Jokaisella oppilaalla on oman väriryhmän tunteja kolme viikossa, koko luokan tunteja 11 ja puolikkaan luokan eli kahden väriryhmän tunteja 11. Yhden väriryhmän tunnit ovat aamuisin tai iltapäivisin, jolloin opettajat opettavat molemmat yhtä väriryhmää. Toinen puoli luokasta on tällöin jonkun kolmannen opettajan tunnilla tai heidän koulupäivänsä alkaa myöhemmin. Väriryhmien yhdistelyssä käytetään kaikkia mahdollisia variaatioita, kuitenkin niin, että oppilaat ovat suurimman osan puolen luokan tunneista tietyn toisen väriryhmän kanssa. Koko luokan tunneilla oppilaat ovat kotiluokassa. Luokan jakautuessa kahteen tai useampaan ryhmään osa luokasta jää kotiluokkaan, osa menee pieneen luokkaan ja mahdollisesti ATK-luokkaan. Joskus oppilaat tekevät tehtäviä myös käytävällä olevien pöytien ääressä.

4 YHTEISTOIMINNALLISUUS JA TIIMIOPETTAMINEN

4.1 Yksintekemisestä tiimityöhön

OAJ:n ja Suomen Kuvalehden tekemän tutkimuksen mukaan lähes puolet opettajista on harkinnut alan vaihtoa. Opettajat ovat väsyneitä työhönsä johtuen vaatimusten lisääntymisestä, opetusryhmien kasvamisesta ja kuntien säästötoimenpiteistä. Moni opettaja näkee työmääränsä kasvaneen uransa aikana. (Lappalainen & Heikkinen 2003.)

Ennen luokkien yhdistämistä tutkimusluokkamme opettajat tekivät perinteistä luokanopettajan työtä: toisella oli pienluokka ja toisella yleisopetuksen luokka, jossa oli myös *ihan selviä erityisoppilaita* (HaA, 18). Molempien luokkien heterogeenisyys tuntui opettajista turhauttavalta työn kannalta. *Tavallaan tuli sellanen tunne, että, että ei riitä niinku kaikille mitenkään* (HaA, 2). Opettajista tuntui, että jos opettaja ei ole innostunut työstään, oppilaatkin kärsivät.

Opettajat kuvaavat työtään ennen luokkien yhdistämistä puurtamiseksi ja yksinäiseksi. Väsymyksen aiheutti työnkuva, eivät oppilaat. Koska yksin tekeminen ei jaksanut motivoida, opettajat ryhtyivätkin miettimään, miten työnkuvaa voisi muuttaa. Opettajat olivat tehneet yhteistyötä ensimmäisen ja toisen luokan aikana opettamalla toistensa luokkia joissain aineissa sekä yhteisillä liikuntatunneilla. Yhteistyö näytti sujuvan, ja toisen luokan keväällä ajatus luokkien yhdistämisestä lausuttiin ääneen. Rehtori oli suunnitelmassa (. . .) *täydellisesti niinku* [opettajien] *tukena koko ajan* (HaA,7).

Omasta luokasta luopuminen ei ollut opettajille vaikeaa, päinvastoin yhdistymisen jälkeen tunsivat itsensä helpottuneiksi. Se, että luokassa on toinen

aikuinen, ei myöskään ole tuntunut vaikealta, vaan se on tuonut lisää intoa työn kehittämiseen. Yhdessä tekeminen on lisännyt työmotivaatiota, ja asioihin jaksaa paneutua paremmin Se, että opettajat nauttivat työstään, koituu myös oppilaiden parhaaksi: oppilaiden kanssa tulee esimerkiksi retkeilyä useammin, kun vastuu suunnittelusta ja toteutuksesta jaetaan. Koska aikuisia on enemmän, voidaan opetuksessa ottaa paremmin huomioon myös oppilaiden toiveet.

Opettajat ovat tyytyväisiä nykyiseen työnkuvaansa. He eivät enää haluaisi palata entiseen, *siihen normaaliin systeemiin* (HaC,13). *Samalla uralla oleminen ei palkitse*. Kun opettajat viihtyvät työssään, se välittyy myös oppilaille. Uusi työnkuva on paljon rikkaampi ja antaa *valtavaa voimaa* (HaC, 12).

4.2 Oman työn kehittäminen

Luotsin toimintamalli sai alkunsa opettajien tarpeesta kehittää työtään. Opettajat korostavat sitä, että tämä toimintamalli ei ole kokeilu, hanke tai projekti, vaan tapa tehdä töitä. Malli ei opettajien mukaan ole mikään valmis paketti, vaan jokainen voi muokata siitä omannäköisensä. Toimintamallin ytimenä toimii tiimiopettajuus. Mallin kannalta ei ole olennaista, onko tiimissä kaksi luokanopettajaa tai esimerkiksi luokanopettaja ja erityisopettaja. Jälkimmäinen vaihtoehto olisi opettajien mielestä *loistava systeemi*. Inklusiivisen koulun kehittämisessä nimenomaan eri opettaja- ja asiantuntijaryhmien yhteistyötä pidetään tärkeänä tekijänä (Hunt ym. 2003; Temple 2002).

Oman työn kehittäminen ja aktiivisuus nähdään tärkeänä tekijänä jaksamisen ja työssä viihtymisen kannalta. (. . .) *että ei oo pakko marista. Niinku että mä en viihdy tässä työssä vaan niinku vois löytää jonku oman tavan tehdä töitä* (HaA, 45). *Niin sen oon ainakin niinkun tämän myötä tajunnu ite, et ei oo pakko tehdä sitä niinkun vaan, ovenripasuunnitelmia ja mennä tuonne opettajanpöydän taa ja hoitaa vaan se homma niinkun vaan kotiin. Et siitä työstä voi olla myös innostunut* (HaA, 45). Opettajien innostuksen myös näkee luokassa. Tutkija huomautti kerran opettajille huomanneensa heidän todella pitävän opettamisesta, ja toinen opettajista vastasi jonkun oppilaan sanoneen joskus samaa kesken tunnin. Myös vanhemmilta opettajat ovat saaneet kiitosta innostuneesta asenteesta opetukseen ja opetuksen kehittämisestä.

Opettajien halu kehittää työtään ja koulua näkyy myös aktiivisena osallistumisena opetussuunnitelmatyöhön. Omaan työhön vaikuttaminen alkaa

itsestä. Kehittäminen jatkuu koko ajan (. . .) *se mielekkyys säilyy tasan niin kauan kuin jaksaa olla niinku, uudistua (HaA, 39).*

Opettajien luoma malli toimi esimerkkinä myös toisille koulun opettajille. Samassa koulussa olevat toiset kaksi opettajaa yhdistivät luokkansa seurattuaan vuoden ensimmäisen yhdistyneen luokan toimintaa *ihan silleen sivusta selän takaa (HaB, 4)*. Myös heillä oli toisella pienluokka ja toisella yleisopetuksen luokka sekä kokemusta yhteistyöstä toistensa kanssa. Heidän ajatuksensa perinteisestä opettajan työnkuvasta ja oppilaista olivat samansuuntaiset kuin ensimmäisellä työparilla. Molemmilla luokanopettajilla oli kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta sekä erityispedagogiikan opintoja. Luokat yhdistettiin kolmannen luokan syksyllä.

Syksyllä 2004 tutkimusluokkamme opettajat aloittavat uuden yhdistetyn luokan. Pienluokka ja yleisopetuksen luokka yhdistetään heti ensimmäisen luokan alusta. Näin ollen oppilaat ryhmytetään jo alusta alkaen yhdeksi luokaksi, eikä erityisoppilaaksi leimautumista pääse syntymään. Opettajat ottavat uuden luokan haasteena: *Tottakai se lisää työtä, mut (. . .) siin on se toinen puoli. Että pysyy taas niinku virkeenä (HaA, 39)*. Uuden luokan myötä kuvioon tulevat luultavasti myös uudenlaiset toteutustavat, vaikka nykyisestä mallista poimitaankin varmaan *parhaat palat*.

4.3 Yhteistoiminnallisuus

Tiimityö vaatii paljon, mutta myös antaa paljon. Tiimin jäseniltä vaaditaan joustamista ja kriittisyyttä omaa työtappaa kohtaan: *kun työskennellään tälleen tiimissä, niin koko ajanhan sun täytyy peilata myös sitä omaa työtappas. (HaB, 13)*. Yhteistoiminnallisuus on kehittänyt opettajia ammatillisesti. Toisen aikuisen läsnäolo luokassa ja työn jakaminen on ollut kasvattavaa: *et kyllähän tää semmosta vuorooppimista myös on (. . .) jos mä yksin tekisin täällä luokassa, niin eihän mulla olisi sitä toisen ammatti-ihmisen mallia. Tai niitä ideoita ja asioita, mitä toinen tuo johonkin, mitä suunnitellaan, niin kyllähän tää niinku silleen mun ammattikuvaakin aika paljon avartaa (HaB, 13)*. Ammatillinen oppiminen toiselta opettajalta inklusiivisen koulun kehityksessä nähdäänkin tärkeänä; perinteisessä koulussa opettajilla ei useinkaan ole mahdollisuutta tutustua toistensa työtappoihin (Ainscow, Howes, Farrell & Frankham 2003). Myös avoimuus ja rohkeus puhua ovat lisääntyneet. Monesti yhdessä tekeminen tuottaa aivan odottamattomia tuloksia. Parhaimmillaan tiimityö onkin Willmanin (2001) mukaan juuri sitä, millaiseksi

opettajat ovat sitä kuvanneet: tiimityö avaa uusia ulottuvuuksia. Tiimissä oppii sekä toisesta että itsestään. Se, että yhteistyöhön liittyvät odotukset ovat selvät, helpottaa jäsenten välistä avoimuutta. Lisäksi Willman korostaa tiimin sisäistä dialogista suhdetta. (Willman 2001.) (. . .) *toinen heittää jonkun jutun ilmaan, toinen lisää siihen, ja sit loppujen lopuks syntyy joku juttu, mutta kumpikaan ei tiedä, kumman idea se oli ja niinku, se vaan niinku syntyy siinä. Ja näähän on semmosia niinku parhaimmillaan ihan mielettömän luovia tilanteita* (HaA, 38).

Opettajan pitää myös viihtyä tiimissä: ammatillinen näkökulma yksistään ei ole riittävä pitämään tiimiä koossa. Opettajien välinen joustavuus on tärkeää, että opettaja voi olla oma itsensä ja tuntea itsensä hyväksytyksi myös huonoina päivinä. Tiimissä pitää olla hyvä yhteishenki ja jäsenten luottaa toisiinsa, että yhteistyö sujuisi. Toisaalta avoimuus voi rajoittua ”turvallisiin” tilanteisiin, eikä joistain tiimityön osa-alueista puhuta välttämättä lainkaan, ainakaan kriittisesti. (Willman 2001, 161–162.)

Opettajat ovat erilaisia persoonallisuuksia, mutta näkevät sen vahvuutena. Luokassa persoonaerot näkyvät erilaisina rooleina, mutta opettajat silti ajattelevat asioista samalla tavalla ja heillä on *yhteinen linja* olennaisissa asioissa. Persoonallisuus näkyy opettajan tavassa tehdä työtä. Molemmissa opettajapareissa on selkeästi rauhallisempi ja räiskyvämpi persoona. Opettajat näkevät erot pelkästään vahvuutena: *Mut onhan siinä selkeesti se niinku mä sanoin, et onhan meillä niinku persoonaeroja niinku tän työn tekemisen suhteen on persoonaeroja, mun mielestä toisaalta pitää myös ollakin. Et (. . .), yhteiset linjat täytyy olla, se on niinku se A ja O mistä lähetään, mut (. . .) mun mielestä mejän pitää kuitenkin persoonina pysyä persoonina, että et se tuo kuitenkin sen rikkauden tähän työhön* (HaB, 12). Willmanin (2001) haastattelemat opettajat korostivat tiimityötä käytännön kannalta, eivät ajattelun, oppimisen, vuorovaikutuksen ja tutkimisen kontekstissa (Willman 2001, 163).

Paitsi persooniltaan, opettajat eroavat myös tiedollisilta vahvuusalueiltaan. Erilaisuus tiedostetaan ja sitä käytetään hyväksi työn suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opettajat ovat jakaneet opetuksen vahvuusalueidensa mukaan, jolloin esimerkiksi toinen opettaa kuvaamataitoa ja toinen englantia. Opettajien mielestä se, että luokassa on sekä mies- ja naisopettaja on *älyttömän hyvä*. Sukupuolten välinen ero tuo näkemystä esimerkiksi suunnitteluun. Myös vanhemmat pitävät hyvänä sitä, että opettajana on sekä mies että nainen. Vanhemmat arvioivat, että oppilaat saavat enemmän yksilöllistä ohjausta tunneilla, kun luokassa on

useampi aikuinen. Myös avustaja sai myönteistä palautetta, joskin joku toivoi avustajan olevan empaattisempi.

Koululla käy säännöllisesti ulkopuolinen työnohjaaja, mutta tutkimusluokkamme opettajat eivät koskaan ole arjessaan yksin. Kun oppilaat ovat yhteisiä, niin molemmat tietävät, mistä toinen puhuu. Ongelmista pystyy keskustelemaan heti: *kyllä se on niinku tässä ihan reaaliajassa tapahtuvaa työnohjausta* (HaB, 9). Ulkopuolinen työnohjaus nähdäänkin hyvänä lähinnä siksi, että silloin pääsee juttelemaan myös koulun muiden opettajien kanssa.

4.4 Tiimin jäsenten roolit

Luokan opettajat muodostavat tiiviin tiimin, jossa molemmilla on ikään kuin kaksoisrooli: toisaalta he ovat kaksi erillistä, itsenäistä opettajaa, ja toisaalta he työskentelevät erilläänkin ollessaan tiimin osana. Asiat näyttävät hoituvan kuin itsestään, vaikka taustalla onkin jatkuva vuoropuhelu, asioiden jakaminen ja yhteinen suunnittelu. Vuosien yhteistyön tuloksena kaikesta ei tarvitse enää keskustella, mutta opettajat nauravat, että kyllä he vielä sentään seuraavat tunneilla, mitä toinen tekee ja sanoo, vaikka itse olisikin toisaalla.

Opettajien näkökulmasta luokan aikuiset ovat keskenään tasavertaisessa asemassa oppilaiden silmissä, eikä luokassa heidän mielestään ole *tiettyä johtajaa* tai *periksiantajaa*. Myös sekä vanhempien että oppilaiden silmissä opettajat ovat samanarvoisia: entiset luokkarajat ovat hävinneet ja opettajista on tullut yhteisiä. Opettajat näkevät keskinäisen tasa-arvonsa olevan hyvä. Opettajat ovat pohtineet, että jos toinen heistä olisi erityisopettajan virassa, saattaisi se tuoda epätasa-arvoa palkkauksen ja tuntijaon suhteen. Työnteon kannalta erilaiset koulutustaustat olisi hyvä asia. Tällä hetkellä opettajilla on sama tuntimäärä ja palkka.

Opettajien työ luokassa jakaantuu samanaikaisopetukseen ja perinteiseen yhden opettajan malliin. Perinteisellä mallilla tarkoitamme opetusta, jonka opettaja suunnittelee ja toteuttaa kokonaan yksin. Opettajat työskentelevät yhdessä myös tuntien ulkopuolella suunnitellen tunteja ja aikatauluja, keskustellen oppilaista ja jaksamisesta, sekä hoitaen opettajan työhön kuuluvia asioita kuten yhteyksiä vanhempiin ja muita luokan toimintaan liittyviä asioita.

Yhteisillä tunneilla opettajat vetävät tunteja välillä yhdessä seisoen luokan edessä ja selittäen oppilaille tärkeitä asioita. He täydentävät toistensa puhetta ja keskustelu etenee sujuvasti toisen aloittaessa jutun ja toisen jatkaessa sitä. Tällaisia

tilanteita on erityisesti tuntien alussa, ennen kuin oppilaat alkavat tehdä töitään, kun opettajat kertovat tulevasta tai tiukkailevat huonosta käytöksestä. Syksyllä tunteja, joilla oppilaat istuivat koko tunnin paikoillaan opettajien johtaessa keskustelua oli muun muassa silloin, kun käsiteltiin leirikoulun säännöt yksityiskohtaisesti, jonka jälkeen oppilaat allekirjoittivat ne.

Opettajat jakavat joitain yhteisiä tunteja niin, että toinen suunnittelee ja vetää jonkun jakson kokonaan toisen ollessa syrjemmällä. Näillä tunneilla jakson suunnitellut opettaja johdattelee oppilaat aiheeseen, kyselee läksyt ja ohjeistaa tehtävät toisen tarkkaillessa oppilaiden tuntiaktiivisuutta ja osallistuen tuntiin enemmän apuopettajana. Opettajien parityöskentely mahdollistaa toisen irtautumisen juoksevien asioiden hoitamiseen kuten monistamiseen.

Opettajat tekevät yhdessä paljon. He ovat kuin ”paita ja peppu” ja viettävät usein välituntien teehetketkin yhdessä istuen ja jutellen. Välituntisin ehtii purnata omaa väsymystään tai kertoilla tuntien tapahtumia ja naureskella oppilaiden parhaille kommenteille. [Opettajan huoneessa tuntien jälkeen] *opettajat laittavat uutta teetä valumaan ja nauravat huomattessaan, että heidän eväänsä ovat lähes samanlaiset. Kolmas opettaja liittyy seuraan ja keskustelu kääntyy oppikirjoihin. Tutkija ilmoittaa jäävänsä seuraamaan opettajien suunnitteluiltaa* (Hv, 141–142), jonka opettajat pitävät kerran viikossa. Nimestään huolimatta se tosin silloin tällöin venyy iltaan asti. Suunnitteluiltojen aikana he tekevät kaikkea, mitä ei välituntisin ehdi tehdä: valmistelevat tulevaa ympäristötiedon tai historian jaksoa, tekevät viikkotehtäviä ja tuntimonisteita, järjestävät retkiasioita. Koululla on iltoja rauhallista työskennellä. Yksityiskohtaisempia suunnitelmia hiotaan välituntisin tai tunneilla nopeallakin tahdilla. Opettajat ovat saaneet kunnalta ylimääräisen viikkotuntin suunnitteluun.

Opettajat suhtautuvat avustajaan yhtenä tiimin jäsenenä. Tutkimusluokan avustaja ei osallistu suunnitteluun omasta päätöksestään. Avustajalla on *hyvin näkymätön auttajan rooli*, mutta toisaalta hän on joissain aineissa *hyvin tasavertainen opettaja*. Hännisen (2004, 51) tutkimuksessa todetaankin opettajien pitävän avustajan yleisimpänä roolina oppimistilanteessa ohjaamista. Toisaalta avustajan työajasta noin 40 % kuluu muuhun kuin opetukseen liittyviin tehtäviin (Hänninen 2004, 30). Tasavertaisuus opettajien ja avustajan näkyy tutkimusluokassamme siten, että esimerkiksi monistaminen ei kuulu pelkästään avustajan työhön. Vaikka toinen tutkimusluokan avustajista onkin erään oppilaan henkilökohtainen avustaja, hän auttaa tarvittaessa myös muita oppilaita. Havainnointi

keskittyi kuitenkin lähinnä luokassa olevan vakituisen koulunkäyntiavustajan työhön, koska toinen avustaja saapui luokkaan kesken havainnointijakson ja hänen roolinsa oli kokonaisuudessaan vähän *hahmottomaton*.

Avustajalla on luokassa perinteisiä tehtäviä kuten kopiointia, monisteiden jakamista ja keräämistä sekä listojen puhtaaksikirjoittamista. Avustaja vapauttaa opettajat keskittymään opetukseen myös rauhoittamalla levottomia oppilaita. Järjestyksenpito on avustajan itsensä mielestä hänen ehkä tärkein tehtävänsä luokassa, vaikkei siitä ole opettajien kanssa sen kummemmin keskusteltukaan.

Avustaja auttaa oppilaita tehtävien kanssa, kääntelee ohimennen oikean sivun esille jollekin oppilaalle, kiertelee luokassa katsomassa, tarvitseeko joku apua. Avustaja toimii luokassa melko itsenäisesti riippumatta siitä, osallistuuko hän suunnitteluun vai ei. Aika ajoin opettaja pyytää avustajaa jonkun oppilaan avuksi.

Koko luokan tunneilla oppilaat saattavat olla hajaantuneena kolmen eri luokkaan, joten välillä avustaja on ainoa aikuinen luokassa. Avustaja toimii sijaisena, jos opettaja on joutunut lähtemään esimerkiksi koulutukseen kesken koulupäivän. Matematiikan tunneilla avustaja opettaa vakituisesti luokan muutamaa mukautettua oppilasta luokahuoneen takaosassa samalla, kun opettaja opettaa ryhmän muita oppilaita. Avustaja pitää luokan järjestyksessä myös silloin, kun opettajat käyvät tavoitekeskusteluita vuorotellen jokaisen oppilaan kanssa jossain toisessa tilassa. Tavoitekeskusteluiden aikana oppilaat tekevät yleensä itsenäisiä töitä, eikä avustajan tarvitse opettaa.

5 YHTEINEN LUOKKA

Hetken istuskelun ja ehkä seuraavan tunnin materiaalien kokoamisen jälkeen kuviteltu aamu voisi jatkua tutkimusluokkamme opettajien kohdalla seuraavasti: Opettajat toteavat, että olisi ehkä aika lähteä ”ansaitsemaan palkkaansa” ja nousevat. Matkalla luokkaan he keskustelevat päivän tunteista ja jostain aikataulusta. Toinen opettaja kysyy toiselta, vastasiko tämä erään vanhemman lähettämään sähköpostiin. Opettaja vastaa myöntävästi ja toinen opettaja sanoo nauraen arvanneensa. Opettajat eroavat käytävän risteyksessä omiin luokkiinsa. Oppilaat valuvat luokkaan hiljalleen ja opettaja naureskelee heidän vaikuttavan hieman unisille. Tunti alkaa.

Tyypillinen historian tunti voi näyttää seuraavalle: Opettajat ovat kadonneet johonkin, ehkä he ovat olleet välituntivalvonnassa. Menen luokkaan yksin. Tietokoneen luona on ryhmä oppilaita nenä kiinni ruudussa. Jään seisomaan heidän lähettyvilleen odottaen vakiopaikkani vapautumista. Eräs oppilas makaa sohvalla virnuillen pää tyynyssä. Kaveruksia on toistensa pulpettien luona pitkin luokkaa. Opettajat tulevat luokkaan ja komentavat kaikki paikoilleen. Istahdan opettajanpöydän ääreen ja alan kirjoittaa ruutuvihkooni tunnin tapahtumia. Opettajat selostavat, mitä tunnilla on tarkoitus tehdä ja osa oppilaita lähtee ATK-luokkaan. Pari oppilasta pyytää lupaa mennä toiseen toisen opettajan luokkaan ja saa luvan. Avustaja lähtee valvomaan ATK-luokkaa. Tunnin kuluessa opettajat kulkevat kaikkien kolmen luokan väliä neuvoen oppilaita. Tunnin päättyessä opettajat ja avustajat palaavat kotiluokkaan ja käskevät oppilaat käsienpesulle ja ruokajonoon. Eräs oppilas ehdottaa, että voisin viedä hänet hissillä alakertaan. Kieltäydyn hymyillen.

5.1 Opettajien ja oppilaiden välinen suhde

Opettajat ovat olleet oppilaille samat jo ensimmäiseltä luokalta saakka. Näin ollen suhde opettajien ja oppilaiden välillä on pystynyt muodostumaan läheiseksi. Opettajat tuntevat oppilaansa ja myös oppilaat ovat oppineet tuntemaan opettajien työtapoja. Opettajilla ja oppilailla on nykyisin melko *välittömät välit*: opettajat luottavat oppilaisiin ja antavat heidän päättää monista asioista.

[Osa oppilaista on valittu edustamaan koulua kaupungin yleisurheilukilpailuihin.] *Ongelma on se, että kisat ovat yhtä aikaa [erään toisen] tapahtuman kanssa. Opettajat toteavat haluavansa nyt keskustella oppilaiden kanssa asiasta: joukkueessa olevat joutuvat kisoihin joka tapauksessa, mutta mitä muut haluavat tehdä? (. . .) Seuraa äänestys, joka päättyy tasatulokseen. ”Apua” Päiviltä pääsee. Opettajat neuvottelevat hetken luokan edessä ja toteavat sitten oppilaille, että asia on ratkaistu: osa lähtee kisoihin ja osa vapaa-aikajuttuun.* (Hv, 199).

Alemmilla luokilla kuri on ollut tiukempi, mutta vastuuta on vähitellen siirretty oppilaille. He tietävät silti, että langat ovat viimekädessä opettajien käsissä. Willman (2001, 164) korostaakin opettajien yhteistyön tiimityön merkitystä opettajien ja oppilaiden suhteen parantumisen kannalta, kun opettaja ei ole enää pelkästään kontrolloijan roolissa. Vaikka joskus oppilaat yrittävätkin vedättää opettajia, *viimeinen sana* on aina opettajilla. Monet tilanteet hoidetaan huumorilla. Opettajat eivät ole mielestään *liian suuria auktoriteettejä* oppilaille, eikä ongelmaa etsitä aina oppilaasta. Yleisesti suhtautuminen ongelmatilanteisiin on positiivista: (. . .) *että, et niitä yhteenottoja tulee luonnostaan, toisaalta sitten, ehkä ne on semmosia kasvun paikkoja ollu ja sit ollaan saatu kuitenkin selvitettyä kaikki, et ei meillä niinku semmosia ylitsepääsemättömiä ongelmia hirveesti oo ollu* (HaB, 19). Oppilaat pitävät opettajia oikeudenmukaisina ja luottavat siihen, että kaikki saavat apua tarvitessaan. Oppilaskyselystä selvisi myös se, että yli puolet oppilaista piti opettajien ja oppilaiden välistä suhdetta hyvänä (Liite 1).

5.2 Luokan säännöt

Opettajat asettavat rajat hyväksytylle käyttäytymiselle. Luokan säännöt, vaikkakin kirjoittamattomat ja osittain ääneen lausumattomat, määräytyvät opettajien kontrollin kautta. On myös tilanteita, joissa opettaja ei rankaise oppilasta, joka rikkoo koulun yleisiä toimintatapoja. Esimerkki tällaisesta tilanteesta: luokassa on erityisesti kaksi

oppilasta, jotka myöhästyvät tunneilta. Yleisesti ottaen opettaja ei kiinnitä asiaan erityisemmin huomiota, mutta jatkuvasta myöhästelystä seuraa huomautuksia. [Tuukka saapuu tunnille myöhässä] *Opettaja tenttaa Tuukkaa: ”Missä ajassa sun herätyskello on, sulla on vielä valtavan pitkä matka” ja kieltää ettei myöhästymistä saa ottaa tavaksi vaikka joskus näin on vähän ollut* (Hv, 140). Myös opettajat myöhästelevät välillä, mutta eivät tällöin pitkitä tunteja. Sitä vastoin, jos suunnilleen koko ryhmä saapuu tunnille myöhässä, opettaja voi venyttää tuntia hieman.

Tekemättömistä tehtävistä, kirjan unohtamisesta tai vastaavasta opettajat merkitsevät listaan oppilaille rasteja järjestelmällisesti. Kolme rastia ansaittuaan oppilas tekee loppuvuoden tekemättömät läksyt koulussa koulun jälkeen. Tekemättömät tehtävät pitää joka tapauksessa tehdä. Rasteja ei jaeta mielivaltaisesti: oppilas tietää, miksi saa rangaistuksen ja toisaalta pystyy neuvottelemaan, jolloin esimerkiksi tehtävän omatoiminen korvaaminen toisella saattaa pelastaa rastilta.

Yleensä rangaistuksia jaetaan yksittäisille oppilaille rikkomuksen mukaan: jos piirtää kirjaan, se viedään pois tai jos valittaa kävelymatkasta, joutuu lisälenkille. Koko luokan levottomuuteen on opettajilla yksi tehokeino, työ. Jos oppilaat eivät jaksakaan keskittyä yhteiseen asiaan, opettajat antavat heille tekemistä. Puolikkaan luokan matematiikan tunnilla *tehtävää tarkistetaan yhdessä. Opettaja antaa kuviin liittyviä vihjeitä. Oppilaat eivät keskity yhtään ja opettaja saa tarpeekseen: ”Kirjat esiin vihko eteen ei jaksakaan nyt tarkistaa teidän kanssa!”*. *Oppilaat saavat tehtäväkseen koko aukeaman ja loput tulee kotiin. Joku protestoi: 25 minnää aikaa. Opettaja uhkaa lisätehtävillä ja toteaa että olisivat miettineet äsken kun mölisivät. Luokka rauhoittuu kohtalaisesti* (Hv, 74). Äärimmäisissä tapauksissa oppilas poistettiin hetkeksi luokasta, että muut saisivat työskentelyrauhan.

Luokan toisella sivustalla on puistonpenkin tapainen puusohva, joka on erityisesti yhden oppilaan suosiossa. Sohvalla saa olla tunnin aikana, jos tehtävänä on esimerkiksi lukea jotain, mutta yleinen laiskottelu saa opettajan käskemään oppilaan paikoilleen. Ympäristötiedon tunnilla *Petri menee sohvalle makaamaan. Jarno lähtee johonkin ja lupaa mennessään tulla auttamaan Timoa ja Siiriä ihan hetken kuluttua. Päivi selittää jotain tulevasta Vesan pöytäkunnalle. Petri palaa paikoilleen Päivin saattamana ja Päivi jää neuvomaan häntä. (. . .) Jarno on luokan takaosassa ja käskee sohvalla makaavaa Petriä vastaamaan laajemmin [monisteen kysymyksiin]. Jarno poistuu paikalta ja Petri palaa pulpettinsa ääreen kirjoittamaan jotain* (Hv, 113–114).

Luokassa pidetään järjestystä yllä keskustelemalla ongelmista, vetoamalla oppilaisiin, uhkailemalla ja käskemällä. Opettaja saattaa myös ehdottaa ikkunan avaamista tai veden juomista, jos oppilas vaikuttaa erityisen nuutuneelle tai levottomalle. Pari oppilasta saivat opettajan tai avustajan säännöllisesti vieruskaveriksi, että oppilas voisi kertoa heille juttunsa koko luokan häiritsemisen sijasta. Opettajat ovat todenneet tämän toimivammaksi kuin jatkuvan komentelun.

Opettajien positiivinen palaute liittyy useimmiten koulutyöhön. Erityisen positiivinen asenne tai jokin oivaltava ratkaisu voi myös kiinnittää opettajan huomion. Yleisesti opettajat antavat oppilaille melko usein välitöntä palautetta.

5.3 Opetusmenetelmät

Opettajien mielestä toisten kanssa toimeen tuleminen ja tiedon hankkimisen oppiminen ovat tärkeimpiä opittavia asioita koulussa. Molemmat päämäärät näkyvät tutkimusluokan arjessa.

Opetuksen lähtökohtana on yleisopetuksen taso. Oppimistavoitteet on asetettu korkealle: opettajat tietävät, mitä oppilailta voi vaatia. Opettajat tekevät itse paljon materiaalia, jossa on kaikille tietty minimitaso mutta ylärajaa ei ole. Eriyttäminen tapahtuukin usein nimenomaan ylöspäin: nopeimmat saavat lisää tehtäviä tai erilaisia tehtäviä. Toisaalta opettajat yrittävät pitää huolen myös siitä, että hitaimmatkin pysyvät muiden mukana ja saavuttavat ainakin minimitason. Eräällä ympäristötiedon tunnilla oppilaat olivat ympyröimässä monisteesta otsikoita opettajan ohjeiden mukaan: *Päivi käy ensin Matin, sitten Jussin ja Roopen luona neuvomassa ja sanoo sitten Jarnolle: ”Hei nyt mennään liian nopeasti, hidastetaan tahtia.” Jarno päättää kirjoittaa oikeat otsikot taululle, kuten ”olisi alunperinkin pitänyt tehdä.” (Hv, 14).*

Väriyhmät auttavat osaltaan eriyttämisessä: tietoa nopeasti omaksuvat oppilaat eivät turhaudu opettajien auttaessa hitaampia, jotka tarvitsevat enemmän aikaa oppimisessaan. Eriyttäminen näkyy sekä opetuksessa että materiaalissa. Koko luokan tunneilla käytetään paljon eriyttävää materiaalia ja silloin työskennellään usein yksin tai pareittain. Tällöin kaikki voivat edetä omaan tahtiinsa ja opettajat saavat keskittyä vuorollaan jokaisen henkilökohtaiseen ohjaamiseen. Koulussa pitäisikin suosia monipuolisia opetusmenetelmiä, koska on monta keinoa samaan päämäärään (Helakorpi ym. 1996). Sekä opettajat että oppilaat tekevät eri väriyhmien tunneista erilaisia: joillain tunneilla opettaja selittää asioita tarkemmin, joskus etenemisvauhti

on nopeampi toisen ryhmän vastaavaan tuntiin verrattuna. Oppilaista lähes kaikki tiesivät, miksi kuuluivat tiettyyn väriyhmään (liite 1).

Oppilailla on yhdeksän koko luokan viikkotuntia: osa äidinkielestä, liikunta, historia ja ympäristötieto (vuorotellen jakso kerrallaan). Tunneilla on läsnä kaikki luokan aikuiset, joten joustava ryhmäyttäminen on mahdollista ja sitä käytetään paljon. Näillä tunneilla luokkaa ei jaeta väriyhmittäin, vaan esimerkiksi pulpettijonoittain, keskeltä kahtia tai niin, että pareista (oppilailla on paripulpetit) toinen lähtee toiseen luokkaan. Oppilaat voivat vaihtaa paikkaa kesken tunnin: esimerkiksi ympäristötiedon kaksoistunneilla oppilaat kävivät tarpeen mukaan ATK-luokassa.

Oppilaille annetaan usein mahdollisuus valita työskentelytapa, joko yksin tai pareittain. Opettajat ohjaavat oppilaita itsenäiseen työskentelyyn ja toiminnan suunnitteluun esimerkiksi antamalla oppilaiden itse päättää, missä järjestyksessä ja aikataulussa tehtävät tehdään. Opettajat määräävät tölle palautuspäivän. Oppilaita ohjataan erilaisten tiedonhaku- ja oppimisstrategioiden käyttöön. Ympäristötiedon tunnilla *opettajat selittävät vihkosten tekemistä. Päivi: ”Siis kun ensin tutustutaan aiheeseen, sitten koetaan se ja kirjoitetaan ylös niin ei voi käydä muuten ku ett jää mieleen.”* (Hv, 14). Opettajat korostavat myös ymmärtämisen merkitystä oppimisessa: aika ei ole tärkein tekijä. Laura huudahtaa matematiikan tunnilla: *”Voi ei, kohta ei keretä tehä!” Päivi vastaa, eikö tärkeintä ole ymmärtää* (Hv, 79).

Arvioinnissa opettajat haluavat käyttää erilaisia menetelmiä. Todistuksen numero ei perustu pelkästään koetulokseen, vaan myös tuntiaktiivisuuteen ja tehtävien tekoon. Opettajat pyrkivät tekemään reaaliaineiden kokeet soveltaviksi sekä sisällöllisesti että suoritustavaltaan. Usein oppilaat saavat reaaliaineiden kokeissa käyttää tunneilla tehtyä materiaalia tai työskennellä pareittain. Lisäksi oppilaat arvioivat itse omaa työtään kaikkien suurempien tehtävien osalta.

5.4 Yhden luokan oppilaita

Syksyllä pari viikkoa ennen kolmannen luokan alkua opettajat alkoivat tosissaan suunnitella käytännön ratkaisuja luokkien yhdistämiseksi. Oppilaiden palattua kouluun loman jälkeen luokat yhdistettiin ja opettajat keskittyivät parin viikon ajan oppilaiden ryhmäyttämiseen yhdeksi luokaksi. Yhteishengen luomiseksi oppilaat pelasivat ja leikkivät paljon yhdessä opettajien johdolla. Vanhemmille lähetettiin

kirje, jossa kerrottiin yhdistymisestä ja muutama viikko koulun alkamisen jälkeen järjestettiin vanhempainilta, jossa opettajat kertoivat mistä oli kysymys.

Yhdistämisen jälkeisten ensimmäisten yhteisten viikkojen tarkoituksena oli saada oppilaat tuntemaan olevansa yhteisen ison ryhmän jäseniä. Alussa opettajat käyttivät paljon erilaisia keinoja ryhmähengen luomiseen. Yhteenkuuluvuutta pidetään jatkuvasti yllä erilaisten retkien ja ryhmätöiden avulla. Opettajat haluavat säilyttää oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteen, jonka vuoksi esimerkiksi koko luokan yhteisiä tunteja pidetään tärkeinä.

Opettajat huomauttavat tiukasti, jos joku herjaa parempia oppilaita tai puhuu *huonommista* oppilaista. Pääsääntönä on, että *kaikkien kanssa saa ja voi olla* (Hv, 21). Opettajat eivät myönnä oppilaille, että luokassa olisi eriarvoisuutta. Haastatteluissa opettajat korostavat omaa rooliaan erilaisuuden hyväksymisessä luokassa. Kun luokat yhdistettiin, erilaisuudesta puhuttiin oppilaiden kanssa. Työ jatkuu edelleen. *Ja sitä on niinku tullu tehtyä tässä ihan jatkuvasti vieläkin sitä, että tavallaan niinku, mun mielestä ne on pikku hiljaa tajunnu sen, (. . .) et ne ei oo eriarvoisia, jos osaa matikkaa tai sitte osaa niinku kuvista tai, että ne on yhtä tärkeitä asioita* (HaC, 101).

Opettajat mainitsevat yhteisopetuksen hyvänä puolena myös mallioppimisen ja sosiaalistumisen osaksi suurempaa ryhmää. Pienryhmään verrattuna nykyisestä luokasta puuttuu negatiivisten käyttäytymismallien tuki. Sosiaalisten mallien lisäksi oppilaat saavat luokassa myös akateemisen oppimisen malleja. Samanlaisia tuloksia on saatu myös muissa integraatiota käsittelevissä tutkimuksissa, tosin osa tuloksista on ristiriitaisia (mm. Austin 2001, 251–253; Trent ym. 2003, 212). Yhdistyneessä luokassa oppilaat eivät enää kannan erityisoppilaan leimaa. Oppilaat muodostavat yhden luokan.

Oppilaat ovat oppineet suvaitsevaisuutta puolin ja toisin sekä työskentelemään kaikenlaisten oppilaiden kanssa. Luokkien yhdistäminen on selvästi yhdistänyt myös oppilaat: *”Mä väitän, ett jos meidän luokat olis olleet erikseen, niin nämä ihmiset ei ois missään tekemisissä keskenään täällä koulussa.”* (HaA, 32). Oppilaat ovat myös nähneet opettajien ja avustajien yhteistyön myötä *uudenlaisen aikuisten maailman*. Opettajat ovat sitä mieltä, että oppilaat ovat hyötäneet yhdistämisestä sekä yleisesti että oppimisen kannalta. Oppilaiden välisten yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien, kuten vertaisoppimisen, on nähty edistävän erityisoppilaiden osallistumista opetukseen, lisäävän oppilaiden välistä sosiaalista kanssakäymistä ja kehittävän erityisoppilaiden itsetuntoa (Hunt, Soto, Maier & Doering 2003, 328–

329). Jenkins, Antil, Wayne & Vadasy (2003) mainitsevat lisäksi erityisoppilaiden paremman akateemisen suoriutumisen sekä miellyttävämmän ja turvallisemman oppimisympäristön luomisen. Oppilaiden yhteistoiminnallisuus nähdään vaihtoehtoisena tapana oppia. (Jenkins, Antil, Wayne & Vadasy 2003, 283.)

Sosiometri (liite 3) havainnollistaa luokan kaverisuhteita. Sekä tytöt että pojat jakautuivat selkeästi kolmeen ryhmään. Ryhmät olivat tiiviitä keskenään: tyttöjen ryhmät näyttivät sulkevan ulkopuolelleen kaikki ryhmään kuulumattomat. Pojista kolme oli maininnut kaverikseen jonkun oman ryhmänsä ulkopuolisen henkilön. Poikien ryhmistä kahden välillä oli mainintoja toisen ryhmän pojista, samoin tytöillä; lisäksi kaksi poikaa eri ryhmistä oli nimennyt toisensa.

Erityisoppilaat ovat sulautuneet joukkoon melkoisen hyvin. Ainoastaan yhdellä tytöllä ja yhdellä pojalla ainoat kaksisuuntaiset nuolet osoittivat pelkästään toiseen erityisoppilaaseen. Sekä tytöt että pojat ovat tiiviisti verkottuneet omiin porukoihinsa, joista yksikään ei koostu pelkistä erityisoppilaista. Myös luokan uusimman tulokkaan, erityisoppilaan, seura näyttää olevan haluttua.

Kuviossa 4 (liite 3) kaikilla oppilailla paitsi kolmella pojalla oli molemminpuolisia mainintoja. Kyseiset pojat eivät jostain syystä nimenneet ketään luokkatoveria. Heihin kohdistuvien yksisuuntaisten mainintojen ja havainnointijakson perusteella voidaan kuitenkin todeta, etteivät he ole yksinäisiä, vaan jokainen heistä kuuluu yhteen luokan poikaporukoista. Kaikilla oppilailla näyttää siis olevan ystäviä omalla luokalla. Sama tulos tulee esiin oppilaille teetetyn kyselyn vastauksista, jossa suurin osa ilmoitti, että luokalla on joitain hyviä kavereita. Kiusaamisesta kysyttäessä kolmasosa luokan oppilaista vastasi olevansa hieman tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa, että häntä kiusataan joskus (liite 1). Eniten kiusaamista näyttävät kokevan vihreän ja keltaisen väriryhmän oppilaat.

Yksikään tyttöjen tai poikien kaveriporukoista ei edustanut vain yhtä oppimistyyliä. Pojilla porukat olivat kaksivärisiä; tyttöjen porukoista kaksi oli kolmenvärisiä. Poikien sosiometri on kuitenkin värien puolesta selkeä: kavereita ovat siniset ja punaiset keskenään, punaiset ja keltaiset sekä keltaiset ja vihreät. Mielenkiintoinen yksityiskohta oli toiminnallisten ryhmien eli sinisten ja vihreiden väliltä puuttuvat kaksisuuntaiset nuolet. Tyttöillä kaksisuuntaisia mainintoja oli kaikkien väriryhmien välillä.

Vanhemmat arvioivat vaihtelevasti luokan sisäisiä ystävyysuhteita. Jotkut vanhemmat ovat sitä mieltä, että heidän lapsellaan on kavereita luokassa ja yhdistymisen jälkeen on tullut myös uusia kavereita. Muutamassa palautteessa

kerrotaan kiusaamista esiintyneen jonkin verran. Lisäksi muutamasta vastauksesta käy ilmi, että luokkien yhdistymisellä ei ole ollut merkitystä kaverisuhteisiin.

6 TOIMIVAN INTEGRAATION EDELLYTYKSET

6.1 Erityisopetus opettajien silmin

Haastattelemamme opettajat ihmettelevät erityisopetuksen erillisyyttä suhteessa yleisopetukseen, *koska on kuitenkin niinku ihan samoista oppilaista kysymys* (HaA, 41). Erityisopetuksen ei tarvitsisi olla opettajien mielestä *erillinen saareke*, vaan sen järjestämiseen voitaisiin kokeilla erilaisia malleja. Rehtori näkee peruskoulun erityisopetuksen järjestelykysymyksenä. *Tämä on niinkun yleissivistävä, perusopetusta antava laitos, joka huomioi tämmöset erilaiset tarpeet. Erilaisuudesta, mahdollisesti kehityshäiriöistä tai, tai tota muista syistä tulevat tarpeet, ja tavoitteellisesti pyritään niinkun antamaan mahdollisimman hyvä pohja näille lapsille. Näin mä sen näen* (HaE, 10).

Opettajat haluavat asettaa opetuksen lähtökohdaksi sen, miten oppilas oppii parhaiten. Tähän perustuu jako oppimistyyliihin. Perinteinen diagnosointi nähdään liian yksipuolisena näkemyksenä oppilaasta. *Et me haluttais löytää siitä erityisoppilaasta niinku just näitten oppimistyylien mukaan niinku se juttu, millä se oppii, (. . .) että tavallaan se lähestymistapa voi olla aika niinku positiivinenkin tää. Ei niinkun, tavallaan ryvetä siinä niinkun pelkästään niissä, mitä ongelmia tulee, vaan että miten tästä niinkun eteenpäin lähtee rullaamaan* (HaA, 44).

Opettajat kummastelevat erityisluokkien tarkoitusta. Samassa luokassa olevat erityisoppilaat ovat useasti hyvin erilaisia taustoiltaan ja jopa diagnooseiltaan: *Ne [erityisopetuksen pienryhmät] kootaan vaan, ihan sama, millä diagnoosilla, mut kymmenen nyt vaan on ja sitte ne lykätään yhteen ryhmään. Sehän on tosi teennäinen kokonaisuus.* (HaA, 32.) Tämä tekee opetuksen järjestämisen vaikeaksi jo

lähtökohdiltaan. *Et kaikilla on jotain erilaisia ongelmia, ja siinä sitten yritetään sukkuloida siinä ongelmien viidakossa* (HaA, 32).

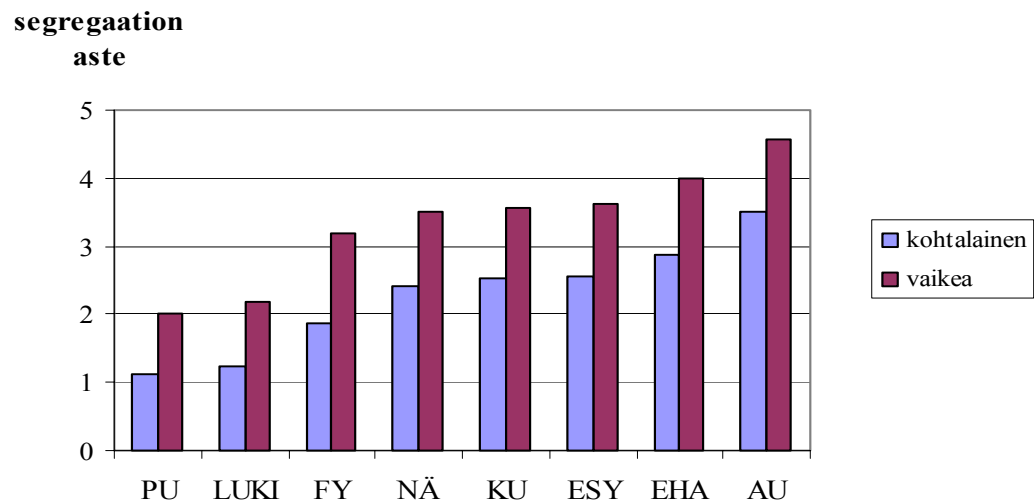
Perinteinen pienryhmä saattaa opettajien mukaan olla joillekin oppilaille parempi ympäristö *oppimisen kannalta*, mutta ei *sosiaalistumisen ja käytösmallien kannalta* (HaB, 6). Integroidussa luokassa on tarjolla normaalin käyttäytymisen malleja: *näitten kahen [erityisoppilaan] roolit siinä semmosessa levottomassa, rauhattomassa pienluokassa, niin varmaan kärjistyis sinne miinuksen, pakkasen puolelle aika reilusti. Et nyt tämä isompi porukka ja tämmönen heterogeeninen porukka antaa heille kuitenkin niinkun koko ajan malleja ja mahdollisuuksia eri oppimistilanteissa* (HaB, 6). Luotsin etuna on käyttää eri kokoisia ryhmiä joustavasti. Lähes kaikki oppilaat pitävät eniten yhden tai kahden väriryhmän tunteista (Liite 1).

6.2 Suhtautuminen integraatioon

Tutkimuskoulun opetushenkilökunnalle tehdystä kyselytutkimuksesta (liite 1) selviää, ettei integraation tavoittelu ole yksinkertaista. Integraatiota pidetään oikeudenmukaisena sosiaalistumisen kannalta, mutta yleisopetuksen resurssit ja henkilökunta nähdään riittämättömiksi. Tulokset osoittavat ristiriidan sen suhteen, kuka osaa opettaa vammaista oppilasta: yleisopetuksen opettajat nähdään päteviksi opettamaan vammaisia oppilaita, kun taas erityisopettajien ammattitaito nähdään tarpeelliseksi vaikeasti vammaisten opettamisessa. Päävastuu erityisoppilaasta yleisopetuksen luokassa on opettajien mukaan luokanopettajalla. Erityisluokat nähdään kuitenkin tarpeellisina vaikeasti vammaisille ja sopeutumattomille lapsille. Mobergin (1998, 150–151) tulokset ovat samansuuntaisia: resurssien riittämättömyys ja erityisopettajien ammattitaidon korostuminen näkyvät selvästi integraatiota rajoittavina tekijöinä.

Opettajat arvioivat kyselyssä myös parasta oppimisympäristöä erityisoppilaille. Kuviossa 3 esitetään opettajien arvioimaa oppimisympäristöä erityyppisille erityisoppilaille. Vamman asteen ollessa kohtalainen opettajat ovat arvioineet segregaaation tarpeen lievemmäksi kuin vamman asteen ollessa vaikea. Puhe- ja lukivaikeuksiset oppilaat ovat opettajien mielestä helpoin ryhmä pitää yleisopetuksen yhteydessä, kun taas autistiset oppilaat nähdään eniten segregoitua oppimisympäristöä tarvitsevina. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa (Moberg 1998, 145; Moberg 2003). Avissar, Reitter & Leyser (2003) huomasivat tutkittaessa rehtoreiden suhtautumista integraatioon, että vamman aste

vaikuttaa siihen, miten tuloksellisenä integraatio nähdään: vaikeammin vammaisten integraatiota ei nähdä niin tuloksellisenä kuin lievemmin vammaisten.



KUVIO 3. Paras oppimisympäristö erilaisille erityisopetusta tarvitseville oppilaille opettajien (N = 16) arvioimana. Arviot on tehty vammaistyyppittäin erikseen kohtalaisesta ja vaikeasta vamman asteesta. Segregoinnin aste: 1 = koko ajan normaaliluokassa, 2 = yli 75 % ajasta normaaliluokassa, 3 = suurin osa ajasta erityisluokassa, 4 = koko ajan erityisluokassa yleisessä koulussa, 5 = koko ajan erityiskoulussa, 6 = koko ajan erityislaitoksessa

6.3 Suhtautuminen Luotsiin

Palaute tutkimusluokkamme oppilaiden vanhemmilta on ollut alusta asti positiivista: *Ei yhtään semmosta niinku vastusta oo ikinä niinku vanhempien puolelta tullu tähän systeemiin* (HaA, 13). Oppilaidenkin kannalta yhdistyminen *tapahtu kauheen luontevasti* (HaA, 13). Samoin kuin oppilaat (ks. luku 5.4 ja liite 3), vanhemmat ovat integroituneet keskenään. Nykyisin entisen pienluokan oppilaidenkin vanhemmat tulevat mielellään vanhempainiltoihin. Tutkimusluokan vanhemmilta kerätystä palautteesta käy ilmi, että vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä luokan toimintaan heti yhdistymisen alusta. Taulukossa on esitelty kokonaisarvio luokan toiminnasta kolmelta lukukaudelta.

Taulukko 2. Vanhempien kokonaisarvio kolmelta lukukaudelta luokan toiminnasta (N = 26, 26 ja 33).

	3. lk joulukuuta		3. lk kevät		5. lk joulukuuta	
	f	%	f	%	f	%
Erinomainen	10	38,5	10	38,5	18	54,5
Hyvä	15	57,7	15	57,7	13	39,4
Kohtalainen	1	3,8	1	3,8	2	6,1
Välttävä	0	0	0	0	0	0
Heikko	0	0	0	0	0	0
Yhteensä	26	100	26	100	33	100

Lähes kaikki vastanneista vanhemmista ovat arvioineet luokan toiminnan vähintään hyväksi yhdistymisen jälkeen kaikilla kyselykerroilla. Kukaan ei ole antanut yhdelläkään kerralla välttävää tai heikkoa arvosanaa. Kohtalaiseksi toiminnan on arvioinut kolmannen luokan palautteissa yksi vanhempi molemmilla kerroilla ja viidennellä luokalla kaksi. Vastanneita on ollut kolmannen luokan kyselyissä 26 (vastausprosentti 81 %) ja viidennen luokan kyselyssä 33 (91 %).

Vanhempien palautteen avoimista vastauksista selvisi, että kolmannen luokan syksyllä vanhemmat suhtautuivat yhdistämiseen jonkin verran epäilevästi. Iso ryhmä arvelutti muutamaa vastaajaa. Varsinkin kolmannen luokan syksyllä oli mainintoja myös rauhattomuudesta. Viidennellä luokalla kerätty palaute on jo täynnä positiivisia kommentteja. Kodin ja koulun yhteistyötä ja tiedottamista pidettiin pääasiallisesti hyvänä ja riittävänä.

Toisen yhdistyneen luokan vanhemmilla oli alussa epäilyä uutta systeemiä kohtaan: pienluokan oppilaiden vanhemmat olivat huolissaan, pärjääkö heidän lapsensa isossa luokassa ja yleisopetuksen oppilaiden vanhemmat pelkäsivät opetuksen tason laskevan. Ajan myötä vanhemmatkin ovat huomanneet, *että tää on toimiva työmuoto* (HaD, 5).

Kun opettajat ovat käyneet kertomassa työtavastaan muille opettajille, erityisopettajien suhtautuminen on ollut viileää. Erityisopettajat ovat kyseenalaistaneet luokanopettajien taidon opettaa erityisoppilaita. Oman koulun opettajakunnassakin on ollut aistittavissa lievää kateutta opettajien tiivistä yhteistyötä kohtaan. Willman (2001, 122) mainitseekin, että tiiviin tiimin ongelmaksi voi muodostua tiimin ulkopuolisten suhteiden jääminen vähemmälle huomiolle.

Halukkuutta yhteistyöhön olisi varmasti muillakin opettajilla, mutta mahdollisuutta niin tiiviiseen tiimityöskentelyyn ei kenties ole.

6.4 Integraation reunaehdot Luotsissa

Opettajat kertovat Luotsin tyyppisen integraation edellyttäneen tiettyjen reunaehto- jen toteutumista. Ne liittyvät toisaalta luokan toimintaan (opettajat ja oppilaat), toisaalta koulun organisaatioon ja resurssointiin. Näillä edellytyksillä malli on muotoutunut sellaiseksi, kuin se on. Huomionarvoista on, että suurin osa reunaehdoista on ollut jo olemassa: ne on vain järjestetty uudelleen palvelemaan paremmin yhdistettyä luokkaa ja kahden opettajan mallia. Olemassa olevien resurssien uudelleen jakaminen kaikkien oppilaiden hyödyksi nähdäänkin tärkeänä inklusiivisen koulun kehittämisessä (Hunt ym. 2003). Tämä vaatii opettajien yhteistä suunnittelua ja toimintaa. Ammattitaidon ja vastuun jakaminen hyödyttää paitsi opettajien ammatillista kasvua, myös oppilaiden sopeutumista kouluun. (Temple 2002; Hunt ym. 2003, 330.)

Tärkeimpänä ja alulle panevana tekijänä integraatiossa nähdään opettajat. Jotta integraatio voisi toteutua, vaaditaan opettajilta innostusta ja oppilastuntemusta. Rohkeus ja kehittämisen halu ovat myös tärkeitä. *Mitäs se muuta vaatis? Se vois vaatia aika paljon luovuutta ja uskallusta ryhtyä [nauraen] kokeilemaan semmosiakin asioita, mistä ei tiää, mikä niitten lopputulos on* (HaD, 4).

Pätevät ja koulutetut opettajat ja avustajat nähdään myös edellytyksenä integraatiolle. Tällä hetkellä opettajat pitävät omaa ammattitaitoaan riittämättömänä esimerkiksi kehitysvammaisten opettamiseen. Lisäkoulutusta opetuksen järjestämiseen ja integraation toteuttamiseen toivottaisiin enemmän. Tämä tulee esille myös koko koulun opettajille suunnatun kyselyn avoimien kysymysten vastauksista. Yhdeksän opettajaa (56 %) on valmis ottamaan luokalleen erityisoppilaan, mutta moni heistä toivoo lisäkoulutusta erilaisten oppilaiden opettamiseen. Opettajia, jotka eivät tunne olevansa valmiita vastaanottamaan erityisoppilasta luokkaansa, oli neljä. Muutama kokee, että nykyisessä luokassa on jo valmiiksi paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, eikä opettaja näin ollen jaksa, mikäli erityisoppilaita tulisi lisää. Yksi opettaja vastaa, ettei halua erityisoppilaita luokkansa, koska hänellä ei ole ammattitaitoa *erityislasten kohtaamiseen ja opettamiseen* (Ope 10). Erityis- ja luokanopettajien peruskoulutukseen

haastattelemamme opettajat toivoisivat yhteistä pohjaa, joka loisi maaperää ammatilliselle yhteistyölle.

Opettajien mukaan Luotsin tyyppinen toimintamalli sopii monenlaisille oppilaille, mutta on kuitenkin joitain tapauksia, joissa oppilaan kannalta paras paikka on muualla. Ryhmän suuren koon vuoksi oppilas, jolla on vaikeita psykiatrisia ja sosiaalisia ongelmia *ei voi toimia tämmösessä ryhmässä* (HaA, 30). Oppilaalta vaaditaan kykyä ottaa vastaan opetusta, tahdonvoimaa ja halua huolehtia omista asioista sekä koulumotivaatiota. Opettajat eivät sinänsä näe estettä esimerkiksi kehitysvammaisten integroimiseen, mutta tällöin integraatio toteutuisi *eri lähtökohdista* (HaA, 51).

Koulun myönteinen ilmapiiri erilaisia kokeiluja ja integraatiota kohtaan on erittäin tärkeää. Ylempien päättävien elinten ja opettajien yhteistyö on tiimiopettamisen kannalta edistävää tekijä (Trent ym. 2003, 212). Keskeisessä asemassa on rehtori, joka on ollut opettajien *työn tukijana ja kannustajana* (HaD, 4). Rehtorilta saatu henkinen tuki motivoi tekemään työtä. Bogdan ja Biklen (1985, 50–51) toteavatkin, että jos rehtorin asenne integraatiota kohtaan on myönteinen, toimii hän omassa koulussaankin integraatiota edistävästi ja luo erilaisuutta hyväksyvää ilmapiiriä koko kouluun.

Koko työyhteisön tuki nähdään myös tärkeänä. Avoin ilmapiiri ja työyhteisön positiivinen asenne auttavat jaksamaan työssä. Vaikka opettajat ovatkin kohdanneet kateutta yhteistyötään kohtaan, koulun yleinen ilmapiiri on hyvä.

Kaupungin hallinnon taholta toivotaan pedagogisten linjojen vetämistä ainaisen budjettiin vetoamiseen sijasta. Vaikka integrointi Luotsin tapauksessa ei ole vaatinut juurikaan ylimääräisiä resursseja, resurssien vähäisyys nähdään kuitenkin ongelmana: leikkauksia tehdään jatkuvasti, ja lisäresurssit, kuten avustajat, ovat tiukassa. Avustajan merkitys resurssina onkin suuri, mikä käy ilmi niin haastatteluista kuin myös opettajien kyselystä.

Nykyisiä luokkakokoja pidetään liian suurina integroivan opetuksen järjestämisen kannalta. Opettajien kyselystä selviää, että joidenkin opettajien negatiiviset kokemukset integroinnista johtuivat riittämättömistä tukitoimista ja liian suuresta ryhmästä. *Lain mukaan ryhmäkoko olisi saanut olla max. 20 henkeä. Luokallani oli silti 25 oppilasta! (. . .) Olen pettynyt: Laki oli puolellani – ja oppilaan puolella – mutta käytännössä tätä lain kirjainta ei toteutettu* (Ope 15).

Suuret ryhmät vaikuttavat paitsi oppilaisiin, myös opettajan jaksamiseen: (. . .) *siitä häviää se semmonen tietynlainen inhimillisyys ja semmonen lapsen*

kohtaaminen siinä arkipäivässä. Se on sitte semmosen massajoukkueen vetämistä, joka onnistuu välillä hyvin, mut välillä se on sit semmosta vähän täyttää kaaosta (HaD, 13). Luotsin kaltaisen tiimityön edellytys on se, että yhdistettävästä luokasta ei tule liian suuri. Kahden ison yleisopetuksen luokan yhdistäminen olisi jo fyysisten tilojen vuoksi mahdotonta. Opettajat myös huomauttavat, että integraatio Luotsin kaltaisen mallin tavalla on ihanteellista. Jos erityisoppilaita vain sijoitetaan normaaliluokkaan, se ei *toimis mitenkään* (HaC, 7). Yhdistetyssä mallissa uudelleen järjestetyt resurssit toimivat oppilaiden hyväksi. ”Säästöintegraatio” ei innosta opettajia: (. . .) *tällä systeemillä tuo resurssi niinkun riittää. Mut ei jos vaihtoehtona on tosiaan se, että erityisoppilas sijoitetaan normaaliluokkaan, niin silloin se ei toimis. Se ei saa niinku riittävästi, sehän ei tällä hetkellä niinku, ei sillä oo olemassa mitään keinoja selviytyä siellä. Se vaan niinku tyrkätään sinne* (HaC, 7).

Opettajat toivovat myös enemmän resursseja ryhmien jakamiseksi, sekä tuntikehykseen että fyysisiin tiloihin liittyen. Ihanne olisi, jos lapset saisivat työskennellä *mahdollisimman pienissä ryhmissä* ja käytettävissä olisi *riittävästi aikuisia*.

7 POHDINTA

Lähdimme tutkimaan integraation viitekehystä käsin, kuinka toimii luokka, jolla on kaksi opettajaa, avustaja ja sekä erityis- että yleisopetuksen oppilaita. Halusimme selvittää, mitkä ovat onnistuneen integraation edellytykset ja miten integraatio toimii käytännössä. Keskityimme pääasiallisesti opettajien toiminnan ja ajattelun tutkimiseen. Saadaksemme laajemman kuvan mallin toiminnasta selvitimme myös luokan oppilaiden ja heidän vanhempiensa näkemyksiä.

Kaksin aina kaunihimpi

Tutkimuksemme opettajat ovat rohkeasti lähteneet toteuttamaan omaa visiotaan erilaisesta opetuksesta, sellaisesta joka on hyväksi oppilaille ja joka saa opettajat innostumaan työstään päivä toisensa jälkeen. Opettajien leipääntymiseen ja suureen halukkuuteen vaihtaa ammattia on monta syytä, joista yksinäinen ja raskas työnkuva lienee yksi olennaisimpia. Toisaalta myös oppilaat oireilevat koulussa entistä pahemmin, mikä saa opettajat väsymään ja ohjaamaan katseensa toiveikkaina erityisopetuksen puoleen. Kuitenkaan erityisopetus ei voi venyä rajattomasti eikä ole oikein, että saadaksesen ”parempaa” opetusta oppilas täytyy siirtää erityisopetukseen. Huomio tulisikin suunnata, kuten vähitellen on tehtykin (esim. Moberg 1990; Naukkarinen 1998), yleisopetukseen ja sen kehittämiseen.

Luotsi-malli tarjoaa toisenlaisen tavan tehdä opettajan työtä. Saadut tulokset osoittavat, että muutos on mahdollinen: omaa työtään voi kehittää. Muutos vaatii innostusta ja tiimiopetuksesta puhuttaessa luonnollisesti toisen samanhenkisen opettajan. Kahden opettajan yhteistoiminnallisuus auttaa opettajia jaksamaan, kun

vastuu on yhteinen. Myös oppilaat hyötyvät, kun luokassa on useampi kuin yksi aikuinen. Mahdollisuus ryhmäyttää luokkaa joustavasti ja opettajien innostus heijastuvat oppilaisiin. Kun lisäksi otetaan huomioon, että luokan oppilaista kolmannes on diagnosoituja erityisoppilaita, voi tästä päätellä, että opettajat ovat onnistuneet hälventämään eroa yleisopetuksen ja erityisopetuksen välillä. Yhteistoiminnallisuus on ollut olennainen tekijä tässä prosessissa.

Luotsin opettajien tiimityön kehittymistä on luultavasti edistänyt ensinnäkin se, että opettajia on vain kaksi: kahden henkilön mielipiteet, arvot ja toimintatavat on luultavasti helpompi sovittaa yhteen kuin esimerkiksi viiden. Myöskin tiimin päämäärä on ollut alusta asti melko selkeä: oman työnkuvan muuttaminen. Helakorpi ym. (1996, 92–94) toteaa, että ryhmän kehittymisen toiseksi ylimmässä vaiheessa ennen tiimi-vaihetta jäsenet tuntevat jo toisensa, mikä mahdollistaa avoimen kommunikoinnin ja luottamuksen. Luotsin opettajat lienevät olleen tässä vaiheessa oppilaiden ollessa toisella luokalla, ennen varsinaista yhdistymistä. Tällöin yhteistyötä oli jo tehty jonkin verran. Opettajat ovat nähdäksemme tällä hetkellä jossain todellisen tiimin ja huipputiimin (Sarala 1993, Helakorven ym. 1996, 28–30 mukaan) välissä: yhteistoiminnallisuus näkyy selvästi heidän yhteistyössään, mutta huipputiimiin vaadittava molempien sitoutuminen toistensa henkilökohtaiseen kehittymiseen jäi tässä tutkimuksessa selvittämättä.

Luotsin opettajien tiivistä yhteistyötä on varmasti vahvistanut myös yhteiset oppilaat: se ettei enää ole mitään ”omaa”, mistä pitää kiinni tai mitä suojella. Myös luokan ongelmista on näin ollen tullut opettajien yhteisiä, jolloin niistä on helpompi puhua. Rehtori on ollut tärkeässä asemassa Luotsin kehityksessä. Rehtorin mukanaoloa on luultavasti helpottanut yhteinen tavoite, eli joustavampi perusopetus. Opettajien vahva yhteistoiminnallisuus on siirtynyt osittain opetukseenkin: esimerkiksi tunneilla käytetyt pelit ovat usein sellaisia, jotka vaativat kaikkien osallistumista ja osaamista. Tämä onkin luultavasti ollut luomassa luokkaan tasa-arvoista ja demokraattista ilmapiiriä, mikä siellä nyt vallitsee. Entisen pienluokan ja yleisopetuksen luokan oppilaat ovat ystäväystyneet ja oppineet toimimaan toistensa kanssa. Tämä osoittaa, että sosiaalinen integraatio on toteutunut.

Oppilaiden sosiometreistä näkyi selvästi erityisesti poikien kohdalla, miten luokka oli jakautunut väriryhmien mukaan: kaikki kolme ryhmää olivat kaksivärisiä, eikä sinisten ja vihreiden välillä ollut yhtään mainintaa. Kertooko tämä siitä, että oppilaat hakeutuvat mieluiten samantyyppisten oppilaiden seuraan? Oppilailla kuitenkin on viikkotunteja runsaasti kaikkien väriryhmien oppilaiden kanssa, jolloin

selityksenä ei voi olla se, että saman väriryhmän oppilaat olisivat kavereita keskenään, koska he viettävät eniten aikaa toistensa kanssa. Keltaiset ja vihreät myös tunsivat itsensä useammin kiusatuksi kuin siniset tai punaiset. Suurin osa luokan erityisoppilaista kuuluu keltaisiin ja vihreisiin; onko näiden kahden ilmiön välillä yhteys?

Tulokset osoittavat opettajien jatkuvan kehittää työtään: vaikka yhteistoiminnallisuus onkin jo vakiintunut työmuoto, Luotsi ei ole koskaan valmis. Ensi syksynä aloittavan uuden yhdistetyn luokan myötä tutkimusluokkamme opettajat mukauttavat mallia oppilaiden näköiseksi. Opettajat näkevätkin työn jatkuvan kehittämisen ja uuden keksimisen ehtona työn mielekkyydelle. Tämä voidaankin nähdä irtiottona perinteisestä opettajuudesta ja koulun käytänteistä. Opettajat kehittävät työtään reflektion kautta: toimimattomien käytäntöjen tilalle etsitään parempia ratkaisuja. Opettajat eivät pelkää näe oppimista vuorovaikutussuhteena, vaan myös toimivat sen mukaisesti: jos kaikki ei toimi suunnitelman mukaan, myös opettaja voi katsoa peiliin. Näin opettajien työn kehittämisen ja yhteistyön tuloksena on ollut myös joustavampi opetus.

Kaikille hyvä opetus?

Perinteinen erityisopetus toimii yleensä pelkääjän pienryhmässä ja yleisopetus suurissa ryhmissä. Pienryhmäopetuksessa opettajalla on enemmän aikaa yksittäistä oppilasta kohden. Luotsin vaihtelevat ryhmät ja kahden opettajan jakotunnit ovat sallineet monenlaiset työmuodot. Tämä antaakin mahdollisuuden yhdistää erityis- ja yleisopetuksen käytäntöjen hyvät puolet. Luotsissa jokainen oppilas saa sekä pienryhmäopetusta (vrt. erityisopetus), että opetusta isossa ryhmässä. Näin sekä sosiaalistumisen että oppimisen tavoitteet toteutuvat jokaisen oppilaan kohdalla. Opettajat pitävät yksittäisten väriryhmien tunteja yksin tai avustajan kanssa. Nämä tunnukset muistuttavat eniten perinteistä opettajan työnkuvaa: opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetuksen yksin omassa luokassaan. Luotsi-malli tarjoaa yhdenlaisen mallin opetuksen järjestämiseen siten, että jokaisella, ei vain erityisellä, oppilaalla on mahdollisuus saada yksilöllistä opetusta.

Oppimistyyliuokitus on yksi tapa ryhmitellä oppilaita siten, ettei se leimaa oppilasta negatiivisesti. Ryhmäjako helpottaa opetuksen eriyttämisessä: olipa sen peruste mikä tahansa, pääasia on että oppilas oppii, kuten Luotsin tapauksessa. Tällä argumentilla voidaan kuitenkin perustella myös segregoivat oppimisympäristöt, joten on tärkeä ottaa huomioon lisäksi esimerkiksi sosiaaliset tavoitteet. Oppimistyyliin

perustuva ryhmäjako vaikuttaa sopivalta koulun käyttöön. Tärkeää on jaon joustavuus: jos ryhmä ei tunnu sopivalta, siirretään oppilas toiseen ryhmään. Myös se, että oppimistyyli-ryhmät on kehitetty oppilastuntemuksen pohjalta, on askel kohti oppilaslähtöisempää opetusta. Se että opettaja, tai tässä tapauksessa kaksi opettajaa, miettii jokaisen oppilaan yksilöllisiä opetuksellisia tarpeita ja eriyttää opetusta niiden mukaan, on poikkeus yleisopetuksessa, jossa yksilöllisyyden kohtaaminen jää valitettavan usein pelkän puheen asteelle (Naukkarinen 1998, 183–184). Gardner (1997) toteaa, että vaikka opetus on yksilöllisempää, ei siinä välttämättä koskaan voida saavuttaa tilaa, jossa jokainen oppilas saa juuri hänelle räätälöityä opetusta. Koulu, joka ottaa oppilaiden yksilöllisyyden huomioon, on jatkuvassa muutostilassa johtuen oppilaiden muuttuvista tarpeista. (Gardner 1997.) Jatkuva arviointi ja oman työn reflektointi kuuluvatkin olennaisena osana opettajien työhön.

Aidon yksilöllisen opetuksen järjestämistä yleisopetuksessa vaikeuttaa kuitenkin se, että opettajat korostavat korkeaa akateemista suoritustasoa. Esimerkiksi kehitysvammaisten integrointiin suhtaudutaan varauksella. Vaikeimmin vammaisten ja vakavasti sairaiden opetus voidaankin koostaa perinteisten oppiaineiden ja oppimäärien sijasta toiminta-alueittain, joita ovat esimerkiksi kieli ja kommunikaatio, päivittäisten toimintojen taidot sekä sosiaaliset taidot (OPH 2004). Ehkä opettajien kriittisen integraation suhtautumisen syynä on juuri tämä: yleisopetuksessa akateemiset taidot korostuvat muiden oppimisen osa-alueiden sijasta ja tästä halutaan pitää kiinni.

Korkean vaatimustason ylläpitämisessä näkyy selvästi yleisopetuksen joustamattomuus. Onko kyse siitä, että opettajat kokevat opettavansa ”oikeasti” vain silloin, kun kyse on akateemisista taidoista? Kaikille yhteisessä koulussa kaikilla oppilailla ei voi olla samat oppimisen tavoitteet, mutta kaikkien tavoitteet ovat yhtä tärkeitä. Opettajien ajattelu ja tietojen ja taitojen puute vaikeuttavat inklusiivisen opetuksen toteutumista. Tämä näkyy myös Luotsissa: opettajien korostama korkea vaatimustaso niin akateemisten taitojen kuin muidenkin oppimisen taitojen suhteen karsii auttamatta pois oppilaat, joiden opettaminen poikkeaisi paljon yleisopetuksesta.

Kenen oppilaita?

Erityisopettajien ja yleisopettajien välinen ammatillinen kuilu on syvä. Luokanopettajat tuntevat, ettei heillä ole ammattitaitoa opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, ja myös erityisopettajat haluavat pitää tiukasti kiinni reviiristään

(Moberg 1998, 153–154; Saloviita 2002, 95). Myös tutkimusluokkamme opettajat ovat pohtineet samaa kuilua. He toivoisivat yhteistä pohjaa opettajan opintoihin, jotta yhteistyölle annettaisiin jo koulutuksessa mahdollisuus. Tällä hetkellä opettajat koulutetaan erillisissä laitoksissa, eikä yhteistyötä opiskelun aikana juurikaan synny. Opettajien peruskoulutuksen yhdistäminen voisi olla hyvä alku uudenlaisen koulun kehitykselle.

Inklusiivisen koulun idea ei ole tasapäistä oppilaita. Kuten Lipsky ja Gartner (1989) toteavat, oppilaiden tuen tarve pysyy sama, vain paikka vaihtuu. Tältä kannalta luokanopettajien ja erityisopettajien välinen rajanveto on turhaa: molempien tietämystä tarvitaan. Omista professioista kiinni pitäminen vaikeuttaa yhteistyötä, jonka avulla molempien tietoja ja taitoja voitaisiin käyttää yhdessä oppilaan hyväksi. Eräässä tiimiopestusta käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin, että opettajien ammattitaustasta johtuen jotkut tehtävät, kuten opetuksen eriyttäminen, katsotaan kuuluviksi erityisopettajalle, vaikka esimerkiksi suunnittelua pidetäänkin yhteisenä tehtävänä (Austin 2001, 252).

Millainen oppija on erityisoppilas?

Luotsissa ryhmäjako ei ole oppilasta leimaavaa. Toisaalta mikä tahansa ominaisuus voi saada negatiivisen leiman, joten myös tietyistä oppimistyyleistä voi muodostua peruste segregoida oppilaita. Yleisopetus on edelleen hyvin opettajajohtoista, eikä erilaisille oppijoille ole tilaa. Karrikoidusti ilmaistuna se, joka ei mahdu ”normaaliin” oppimisen muottiin, siirretään erityisopetukseen, jossa oppilaan oletetaan saavan yksilöllisempää opetusta. Erityisopetus on myös jotain melko pysyvää: oppilaita harvoin siirretään takaisin yleisopetukseen.

Neljästä väriyhmästä yhdessä on erityisen paljon erityisoppilaita. Oppilaat tässä ryhmässä ovat kokonaisvaltaisia, toiminnallisia ja vaativat konkreettisuutta. Ovatko nämä sellaisia ominaisuuksia, jotka helposti nähdään poikkeavuuksina? Suosiiko yleisopetus oppilaita, jotka ovat auditivisia ja abstraktisti ajattelevia? Kuten todettu, poikkeavuus ei ole absoluuttista (esim. Saloviita 2002), vaan yleisopetuksen joustamattomuus tuottaa erityisoppilaita. Syy ei ole yksittäisen opettajan: opettajat koulutetaan ajattelemaan, että jos oppilas ei opi tietyllä tavalla, hän tarvitsee erityisopetusta.

Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen aineisto on laaja, mutta kysymyksenasettelun kannalta olennainen. Aineiston luonne on sallinut Luotsin monipuolisen tarkastelun. Osa aineistosta on syvällisempää, osa pinnallisempaa, mutta mielestämme kaikki ovat olleet tärkeitä etsiessämme Luotsi-mallin olennaisinta ydintä. Kaventamalla tutkimustehtäviä ja keskittymällä tarkemmin johonkin Luotsin osa-alueeseen, esimerkiksi opettajien väliseen vuorovaikutukseen, olisimme saaneet syvällisempää tietoa, mutta olisimme samalla luultavasti menettäneet kokonaiskuvan. Työn laajuuden ja tarkoituksen huomioon ottaen tämä on ollut mielestämme järkevä ratkaisu. Erilaisten tutkimusmenetelmien käyttö tutkimuksessa on ollut sekä haastavaa että opettavaista.

Tutkimuksessa on nähtävissä tiedosta, taidosta ja kiireestä johtuvia metodologisia puutteita, mutta nähdäksemme ne liittyvät pääasiallisesti kyselylomakkeisiin, jotka ovat tutkimuksen sivujuonne, eivätkä ne horjuta tutkimuksen kokonaisuutta. Mielestämme olemme onnistuneet haastatteluiden ja havainnoinnin suorittamisen, analysoinnin ja raportoinnin osalta hyvin. Tutkijoiden suhde tutkittaviin on ollut avoin ja luottamuksellinen.

Tapaustutkimus asettaa omat rajoituksensa tulosten siirrettävyydelle: tutkimuskohteena on tietty ympäristö, jossa tietyt opettajat ovat alkaneet kehittää omaa työtään. Luokkien yhdistäminen on myös vaatinut tietyt resurssit, joita ilman Luotsi-malli ei olisi se, mikä se tällä hetkellä on. Luotsi-mallin ideaa voi kuitenkin soveltaa erilaisissa ympäristöissä käytettävissä olevien resurssien mukaan esimerkiksi yhdistämällä luokkia osa-aikaisesti. Lopputulos on tällöin luonnollisesti erilainen. Mallin olennaisin ydin on kahden opettajan vahva yhteistoiminnallisuus, jota voi toteuttaa pienimuotoisempana lähes missä tahansa. Toinen olennainen asia on erityisoppilaiden integraatio yleisopetukseen. Tämä puolestaan liittyy tiiviisti opettajien yhteistyöhön, siihen että vastuu oppilaista on yhteinen.

Jatkotutkimus. Oppilaiden näkökulma jäi tässä tutkimuksessa melko vähäiseksi. Tämä olisikin tarpeellinen jatkotutkimuksen aihe: mitä oppilaat ajattelevat erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden yhdessäolosta. Olisi ollut myös mielenkiintoista selvittää yhdistämisen merkitystä oppilaiden sosiaaliin ja tiedollisiin taitoihin. Oppilaiden keskinäisten suhteiden tarkempi tutkiminen olisi antoisaa nimenomaan erityisoppilaiden aseman selvittämiseksi.

Opettajien välisen työskentelyn syvällisempi analysointi voisi antaa lisää tietoa yhteistoiminnallisuudesta koulun kontekstissa. Miten tiivistä opettajien yhteistyön tulee olla, että integraatio toimii ja opettaja jaksaa?

Oppimistyyliiryhmien pysyvyyttä voisi tutkia kahdesta näkökulmasta: muuttuvatko luokitusperusteet uusien oppilaiden mukana, ja kuinka pysyviä ryhmäjaot ovat.

LÄHTEET

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2004. Understanding and developing inclusive practises in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education* 8 (2), 125–139.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. & Frankham, J. 2003. Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education* 18 (2), 227–242.
- Alasaarela, E. 2001. Erityistä etsimässä – havainnointitutkimus erityis- ja yleisopetusluokkien oppitunneista. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Austin, V. L. 2001. Teacher's Beliefs About Co-Teaching. *Remedial & Special Education* 22 (4), 245–255.
- Avissar, G., Reitter, S. & Leyser, Y. 2003. Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education* 18 (3), 355–368.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Biklen, D. 1985. Getting started. Teoksessa D. Biklen (toim.) *Achieving the complete school. Strategies for Effective Mainstreaming*. New York: Teachers College Press, 1–29.
- Bogdan, R. 1983. "Does mainstreaming work?" is a silly question. *Phi Delta Kappan* 64 (6), 427–428.
- Bogdan, R. & Biklen, D. 1985. The Principal's Role in Mainstreaming. Teoksessa D. Biklen (toim.) *Achieving the complete school. Strategies for Effective Mainstreaming*. New York: Teachers College Press, 30–51
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1998. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 3. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2000. *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Deno, E. 1970. Special Education as Developmental Capital. *Exceptional Children* 37 (3), 229–237.

- Dunn, L. M. 1968. Special Education for the Mildly Retarded — Is Much of It Justifiable? *Exceptional Children* 35 (1), 5–22.
- Fuchs, D. & Fuchs, S. 1995. What's special about special education? *Phi Delta Kappan* 76 (7), 522–530.
- Gardner, H. 1997. Multiple Intelligences as a Partner in School Improvement. *Educational Leadership*, Sept1997, 20–21.
- Gartner, A. & Lipsky, D. K. 1989. New Conceptualizations for Special Education. *European Journal of Special Needs Education* 4 (1), 16-21.
- Grönfors, M. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. 1982. Porvoo: WSOY.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. *Tiimiorganisoitu koulu*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. 6.–7. painos. Helsinki: Tammi.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. 2003. Collaborative Teaming to Support Students at Risk and Students With Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children* 69 (3), 315–332.
- Hänninen, R. 2004. *Nastolan kunnan koulunkäyntiavustajien toimenkuva*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. *Erityisopetus peruskoulussa*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 91–109.
- Jenkins, J.R., Antil, L.R., Wayne, S.K. & Vadasy, P.F. 2003. How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students. *Exceptional Children* 69 (3), 279–292.
- Kauffman, J. M. 1993. How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children* 60 (1), 6–16.
- Kauffman, J. M., Bantz, J. & McCullough, J. 2002. Separate and Better: A Special Public School Class for Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptionality* 10 (3), 149–170.
- Kivirauma, J. 2001. *Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 23-33.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen*. Porvoo: WSOY.

- Kuusela, J. & Hautamäki, J. (2001). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 320-329.
- Lappalainen, T. & Heikkinen, S. 2003. Koulusta tuli pitkä piina. Suomen Kuvalehti 41, 20–33.
- Lipsky, D. & Gartner, A. 1987. Capable of achievement and worthy of respect: Education for Handicapped Students as if They Were Full-Fledged Human Beings. *Exceptional Children* 54 (1), 69–74.
- Luotsi. [Viitattu 22.04.2004]. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.koulut.kuopio.fi/~pirtti/luotsi/>>
- Moberg, S. 1982. Integraatiotutkimus. Teoksessa Tuunainen, K. (toim.) Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Lastensuojelun keskusliitto, 285–302.
- Moberg, S. 1990. Virkaanastujaisesitelmä. *Kasvatus* 21 (4), 241–245.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 136–161.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research* 26 (1), 21–31.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Jyväskylä: Atena, 182–202.
- Naukkarinen, 2000. Inklusioidiskurssit. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tuhti/viidestuhti.htm>> 15.4.2004.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. *Opetushallitus. Moniste* 9/2003.
- Naukkarinen & Ladonlahti 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen. & T. Saloviita. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-124.
- O'Neil, John 1995. Can Inclusion work? A Conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin. *Educational Leadership* Dec1994/Jan1995.

- OPH 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla [www-](http://www.muodossa: <URL: www.oph.fi/info/ops>)
muodossa: <URL: www.oph.fi/info/ops> 29.4.2004.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Prashnig, B. 2000. *Erilaisuuden voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ralli, I. & Vallisto, R. 2003. ”Jos sitä haluaa ja jos sen puolesta haluaa toimia, niin se onnistuu.” Erityis- ja yleisopetuksen integraatioon pyrkivän koulun mallin tarkastelua opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Rauste-vonWright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä S. & Rämä I. 2003. *Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto. Julkaisusarja A1:2003.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Saloviita, T. 1999. *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 162–181.
- Saloviita, T. 2002. Erityinen absoluuttisena käsitteenä. Erityispedagogiikan lähtökohtien sosiologista tarkastelua. Teoksessa M. Kuorelahti ja T. Saloviita (toim.) *Erityiskasvatus ja integraatio*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitoksen julkaisuja 74, 75–105.
- Saloviita, T., Murto, P. & Naukkarinen, A., 2001. Johdanto teokseen P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–11.
- Sarala, U. & Hätönen, H. 2000. *Oppia tiimistä*. Educa-instituutti oy.
- Scruggs, T. & Mastopieri, M. 1996. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children* 63 (1), 59–74.
- Scruggs, T. & Mastopieri, M. 1997. What’s special about special education? A Cautious View Toward Full Inclusion. *The educational forum* 61 (3), 206–211.
- Skrtic, T. 1991. *Behind special education*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Stainback, W. & Stainback, S. (1984) A Rationale for the Merger of Special and Regular Education. *Exceptional Children* 51, 102–111.
- Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.) 1996. *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore (Md): Brookes.
- Sulkunen, P. 1994. *Johdatus sosiologiaan*. Porvoo: WSOY.
- Syrjäläinen, E. 1995. *Etnografinen tutkimus: kouluetnografia*. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Söder, Mårten. 1979. *Särskolans integrering i den vanliga skolan*. Slutrapport. Uppsala universitet. Sociologiska institutionen.
- Temple, J. B. 2002. "I wasn't trained to teach those kids": a theory of pedagogy for the inclusive classroom. Teoksessa M. Kuorelahti ja T. Saloviita. (toim.) *Erityiskasvatus ja integraatio*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitoksen julkaisuja 74, 17–31.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. 1998. *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vehkakoski, T. 1998. *Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen*. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 88–102.
- Vehmas, S. 1998. *Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen – yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus*. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Jyväskylä: Atena, 103–122.
- Villa, R. A., Thousand, J.S., Meyers, H. & Nevin, A. 1996. *Teacher and Administrator Perceptions of Heterogeneous Education*. *Exceptional Children* 63 (1), 29–45.
- Vislie, L. 2003. *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European societies*. *European Journal of Special Needs Education* 18 (1), 17–35.
- Walther-Thomas, C. S. 1997. *Co-Teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time*. *Journal of Learning Disabilities* 30 (4), 395–407.

Willman, Arto. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Väitöskirja.

Liite 1. Metodit

1 METODIT

Koska tutkimuksen kohteena olevasta Luotsi-mallista haluttiin saada mahdollisimman kattava kuva, päädyttiin aineistoa keräämään monipuolisesti. Aineiston keruulla pyrittiin saamaan niin opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa kuin myös työyhteisön näkökulma esille. Pääaineistona toimivat havainnointi ja haastattelut, joita täydennettiin kyselyillä opettajille ja oppilaille. Lisäksi dokumenttiaineistona käytettiin vanhemmilta kerättyä palautetta yhdistyneen luokan kolmelta lukukaudelta.

1.1 Havainnointi

Grönforsin (1982) mukaan havainnointi voidaan jakaa neljään tutkijan osallistumisasteen mukaan: ei-osallistuvaan, osallistuvaan, osallistavaan (toimintatutkimus) ja piilohavainnointiin. Grönfors puhuu myös sekundäärisestä havainnoinnista: tällöin tutkija osallistuu kentän aktiviteetteihin, kun tilaisuus tulee. Näissä tilanteissa ulkopuoliseksi jääminen saattaisi häiritä enemmän kuin varsinainen osallistuminen. (Grönfors 1982, 87-92.) Osallistumisen aste voi myös vaihdella ajan myötä (Patton 1990, 206–207), kuten tässä työssä tapahtui. Osallistumisen aste luokassa oli harkittu etukäteen, mutta opettajanhuoneessa tutkija yritti käyttäytyä mahdollisimman luontevasti eri tilanteissa. Opettajien kanssa käydyt keskustelut olivat osa tiedonhankintaa ja tutkija tunsu roolinsa yhteisössä olevan muutakin kuin pelkästään tutkijan rooli, joten sekä Grönforsin (1982, 90 ja 97) ja Pattonin (1990) luokitteluperusteiden nojalla havainnointi oli tällöin osallistuvaa.

Havainnoinnin lähtökohtana oli saada kokonaisvaltaista tietoa Luotsista. Pattonin (1990) mukaan osallistuva havainnointi antaa tutkijalle sellaista tietoa tutkimuskohteesta, jota ei muilla metodeilla pysty saavuttamaan, mutta joka auttaa häntä tulkitsemaan tutkimuskohdetta. Haastatteluistakin saatava tieto on toisen käden tietoa, haastateltavan näkemys. Havainnointi mahdollistaa myös uuden näkökulman kohteeseen; esimerkiksi jos tutkimuskohteena on koululuokka, luokan opettajat eivät välttämättä tiedosta omia rutiinejaan tai motiivejaan eivätkä ilman tarkempaa kysymistä osaa kertoa niistä. Tutkijan osallistuminen kohteen arkeen auttaa häntä

kysymään oikeita kysymyksiä ja tekemään havaintoja aroistakin asioista. (Patton 1990, 203–205.)

Tutkijan osallistuminen oli tuntien aikana ei-osallistuvaa: luokassa tutkija oli enimmäkseen täysin ulkopuolinen, vaikka opettajat tai avustajat välillä vetivätkin tutkijan mukaan tuntitilanteeseen. Ulkoiset puitteet jo yksistään olisivat riittäneet rajoittamaan tutkijan osallistumista oppilaiden arkeen (Patton 1990, 208), minkä lisäksi hän oli enemmän kiinnostunut opettajien toiminnasta. Oppilaat ja opettajat tiesivät olevansa havainnoinnin kohteena, mutta he eivät tarkalleen ottaen tieneet, mitä tai ketä havainnoitiin. Douglas (1976) puhuu yhteisymmärrys-mallista, jossa havainnoinnin avoimuuden lähtökohtana on tutkittavan kohteen yhteistyöhalukkuus ja halu tulla ymmärretyksi (Pattonin 1990, 210, mukaan).

Havainnointijakson pituus määräytyy tutkimuksen tarkoituksen ja kysymysten perusteella eikä sille ole mitään ennalta määrättyä vähimmäispituutta (Patton 1990, 214). Pro gradu -työn laajuuden perusteella mietittiin havainnointijakson järkevää pituutta. Valmistumisaikataulu rajoitti myös osaltaan aineistonkeruuta: kaksi kuukautta oli pisin mahdollinen aika, jonka tutkija saattoi viettää koululla. Yhtenäisen havainnointijakson tarkoituksena oli saada mahdollisimman kattava käsitys Sataman toiminnasta ja opettajien työympäristöstä.

Havainnointijakso

Tutkija oli koululla kahdeksan viikkoa koulujen alkamisesta syyslomaan. Luokka vietti välillä viikon leirikoulussa, johon tutkija ei osallistunut. Havainnointipäiviä kertyi 33, joista kahtena tutkija ei ollut luokan toiminnassa läsnä: toinen oli yleisurheilupäivä ja toisen hän vietti opettajien kanssa vapaamuotoisessa koulutuksessa toisella koululla. Koululla vietetyt päivät muistuttivat toisiaan: aamuisin tutkija tuli koululle kahdeksaksi ja vietti luokassa kahdesta kuuteen tuntia päivässä.

Tunneista tehtiin ristiintaulukointi, johon merkittiin oppiaineittain minkä ryhmän tuntia oli havainnoitu milloinkin. Havainnoidut tunnit (taulukko z) ovat äidinkieli (17), matematiikka (14), englanti (15), historia (6) ja ympäristötieto (6), kuvaamataito (4), uskonto (6) sekä ainejaon ulkopuolisia tunteja (16), joita kertyi erityisesti kahden ensimmäisen kouluviikon aikana, kun lukujärjestys ei ollut vielä käytössä. Koko luokan tunteja on aineistossa 30, puolikkaan luokan tunteja 24 ja yksittäisen väriyhmän tunteja 30.

TAULUKKO 1. Havainnoidut tunnit

	Koko luokka	Väriyhmä	Puoli luokkaa	Yhteensä
Äidinkieli	2	13	2	17
Matematiikka	–	6	8	14
Englanti	–	11	4	15
Ympäristötieto	6	–	–	6
Historia	6	–	–	6
Uskonto	–	–	6	6
Kuvaamataito	–	–	4	44
Muut	16	–	–	16
Yhteensä	30	30	24	84

Tunneilla havainnoija seurasi luokan tapahtumia jatkuvasti kirjoittaen samalla muistiinpanoja ruutulehtiöön. Havainnoinnissa tutkija keskittyi lähinnä opettajien toiminnan seuraamiseen. Tuntien varsinaiseen aukikirjoittamiseen tietokoneella kului keskimäärin tunti havainnoitua tuntia kohden, mikä rajoitti opetukseen osallistumista. Tutkija kirjoitti muistiinpanot puhtaaksi tietokoneella paria ensimmäistä viikkoa lukuun ottamatta koululla, jolloin hän osittain seurasi samalla opettajanhuoneen tapahtumia. Yhden tunnin muistiinpanot täydentyivät koneen ääressä suunnilleen yhdestä A5-kokoisesta käsinkirjoitetusta liuskasta 1-2 koneliuskaan. Kirjoitustunnit sijoituivat aamu- ja iltapäivätuntien väliin tai iltapäivään. Tutkija kirjoitti muistiinpanot myös kaikista käymistään keskusteluista opettajien, rehtorin, avustajien ja oppilaiden kanssa.

Alkuperäinen aineisto on kooltaan 154 sivua rivivälillä 1,5 ja sivumarginaaleilla 2 ja 3,5 - 5 cm. Aineisto koostuu havainnoitujen tuntien muistiinpanoista sekä opettajanhuoneen välituntitilanteista ja opettajien kanssa käydyistä keskusteluista tehdyistä muistiinpanoista. 106 sivua on tuntitilanteiden kuvausta ja 48 sivua keskusteluja. Alkuperäinen aineisto on säilytetty siinä muodossa, kun tutkija on kirjoittanut sen koululla.

Havainnoijan rooli

Tutkijaa kohdeltiin yhteisössä lähes alusta asti yhtenä porukasta. Hän osallistui keskusteluihin opettajanhuoneessa muiden mukana yrittäen kuitenkin keskittyä tutkimusluokan opettajiin ja avustajiin. Opettajien avoin suhtautuminen tutkijaan antoi hänelle mahdollisuuden kysellä ja jutella vapaasti lähes mistä tahansa. Hän osallistui syyskuussa myös opettajien illanviettoon, jonka tarkoituksena oli tutustuttaa uudet tulokkaat opettajakuntaan ja koulun henkeen. Moni opettaja oli sitä mieltä, että koulussa on opettajien kesken hyvä tunnelma. Tutkijan oltua koululla kolme viikkoa eräs opettaja totesi tämän *hyvällä tavalla kuuluvan kalustoon* (Hv, 69). Eräs toinenkin koulun opettaja oli ilmeisesti samaa mieltä, koska hän samaisena aamuna enää vain murahti tutkijalle aamutervehdykseksi kahvimuki kädessään. Yleisesti ottaen opettajat eivät kiinnittäneet tutkijaan erityistä huomiota ystävällistä naljailua ja uteliaita kysymyksiä lukuun ottamatta.

Tunneilla tutkija istui joko opettajanpöydän takana luokan sivussa tai mahdollisuuksien mukaan oppilaiden keskellä (lähinnä pienryhmien tunneilla) ja kirjoitti käsin muistiinpanoja ruutuvihkoon keskittyen lähinnä opettajien toimintaan sekä opettajien ja oppilaiden vuorovaikutukseen. Tuntien aikana opettajat eivät paria poikkeusta lukuun ottamatta puhuneet tutkijalle. Avustajat tulivat joskus juttelemaan tuntien aikana hiljaisella äänellä. Toinen opettajista sai luettavakseen parin tunnin puhtaaksi kirjoitetut muistiinpanot pyydettyään.

Muutaman kerran opettaja vetosi tutkijan kirjanpitoon tai läsnäoloon ongelmatilanteissa, mutta tutkija pystyi tällöin olemaan passiivisena osapuolena paitsi yhdesti, kun opettaja selkeästi kysyi häneltä faktatietoa englannin tunnin aikana ja hän vastasi. Opettajat ehkä vaikuttivat oppilaidenkin suhtautumiseen kohtelemalla tutkijaa luontevasti yhtenä porukasta eikä vierana. Eniten tutkijaan kiinnittivät huomiota avustajat varsinkin alussa, eli silloin, kun hänen läsnäolonsa asetti heidät uuteen tilanteeseen, huomion kohteeksi.

Oppilaat eivät kiinnittäneet tutkijaan tunneilla huomiota joitain vilkuiluja lukuun ottamatta. Muistiinpanolehtiö kiinnosti eräitä oppilaita enemmänkin, ja tutkija sai monesti selittää, mitä oli kirjoittamassa tai kirjoittanut kyseisellä tunnilla. Tutkija kävi myös muutaman lyhyehkön keskustelun joidenkin oppilaiden kanssa ohimennen bussipysäkillä ja käytävällä. Oppilaiden suhtautuminen tutkijaan oli kaiken kaikkiaan ystävällistä näennäisestä välinpitämättömyydestä huolimatta.

Toiseksi viimeisellä viikolla tutkijaa pyydettiin sijaiseksi neljäksi päiväksi erääseen toiseen luokkaan ja hän suostui. Sijaisuus antoi näkökulmaa opettajan arkeen toisen roolin kautta.

Enimmäkseen oppilaat huomioivat tutkijan vilkuilemalla häntä niiden tuntien aikana, jolloin hän istui luokan edessä. Tutkijan läsnäolo ei kuitenkaan vaikuttanut tuntien kulkuun tai oppilaiden työskentelyyn. Tutkija keskusteli vähintään muutaman sanan yhdeksän oppilaan kanssa havainnointijakson aikana. Yleensä keskustelut olivat hyvin lyhyitä ja osoittivat oppilaiden uteliaisuutta tutkijan kirjoittamista kohtaan. Tutkija vastasi oppilaille rehellisesti heidän kysyessään jotain. Erityisesti kaksi poikaa jaksoi säännöllisesti keskustella tutkijan kanssa hänen luokassaolostaan. Yksi poika häiriintyi selvästi tutkijan katseesta, mutta opettaja kuittasi asian todeten ettei se liity suoranaisesti tutkijaan, kun tämä mainitsi asiasta.

Tutkijan rooli luokassa oli melko passiivinen. Opettajat jakoivat välillä tilanteita hänen kanssaan katseiden kautta tai muutaman kerran tulemalla juttelemaan tunnin aikana. Opettajat eivät selvästikään häiriintyneet tutkijan läsnäolosta, mikä varmasti helpotti kaikkien osapuolten työskentelyä luokassa. Oppilaat olivat tietoisia hänen läsnäolostaan, vaikkeivät välittäneetkään siitä. Joskus opettajat vitsailivat, kun tutkija kertoi, ettei olisi jonain päivänä koululla, että hyvä, koska silloin heidän ei tarvitsisi suunnitella tunteja.

Havainnointiaineiston analyysi

Analyysi aloitettiin lukemalla aineisto muutamaan kertaan läpi. Tutkija oli itse tehnyt havainnoinnin ja kirjoittanut muistiinpanot ensin käsin, sitten koneelle, joten tiedossa oli jo vähän siitä, mitä aineisto sisältäisi ja minkä suuntaisia teemoja siitä voisi löytyä. Ensimmäisessä vaiheessa havainnointiaineistosta erotettiin tutkimuspäiväkirjan materiaali varsinaisesta havainnointiaineistosta. Välituntien tapahtumat ja muutama erityistapahtuma kuten kauapunginhallituksen tutustuminen Luotsiin merkittiin tekstiin omiksi pätkikseen, jotta ne erottuisivat hyvin.

Aineisto todettiin hankalaksi käsitellä kokonaisuutena, joten se pilkottiin kahdella tavalla: toisaalta yhden viikon havainnoinnit koottiin aina omaksi tiedostokseen ja toisaalta koko luokan tunnit kopioitiin tarkempaa analyysiä varten omaksi tiedostokseen. Koko aineistoon lisättiin juokseva sivunumerointi analyysipätkien merkitsemistä varten. Lisäksi aineistosta eroteltiin koko luokan tunnit, puolikkaan luokan tunnit (kahden väriyhmän tunnit) sekä yksittäisten väriyhmien tunnit omiksi tiedostoikseen. Tämän tarkoituksena oli tarkastella eri

ryhmien tunteja erillisinä. Yksittäisten väriyhmien tunteista tehtiin taulukko, jonka avulla tutkija pystyi karkeasti hahmottamaan mahdolliset ryhmien väliset erot opettajien käyttämien opetusmenetelmien suhteen. Alkuperäinen aineisto säilytettiin ilman muutoksia.

Havainnointijakson aikana käydyt keskustelut koottiin omaksi tiedostokseen. Näin saatiin nähtäville opettajien ja rehtorin kanssa puhutut asiat eli jonkinlainen käsitys tiedossa olevista faktoista ja keskustelujen teemoista. Tiedostoa käytettiin esim. haastattelurunkojen suunnittelussa.

Analysointi aloitettiin koko luokan tunneista, koska niissä vaikutti olevan eniten asiaa ja monimutkaisimmat tilanteet. Toisekseen kaikki luokan aikuiset osallistuivat koko luokan tunneille, joten heidän yhteistyönsä saatiin heti mukaan analysoitavaksi. Tutkija kirjoitti sivun reunaan ydinsanoja tarpeellisissa määrin ja huomasi, kuinka vaikeaa havainnointia on analysoida induktiivisesti: tapahtumat kulkevat monella tasolla ja monia asioita tapahtuu yhtä aikaa. Havainnointimuistiinpanoissa ei myöskään ole kauheasti ”ilmaa”. Tutkija yritti samalla pysyä skeptisenä muistiinpanojen luotettavuuden suhteen, ettei olettaisi asioita, joita ei ollut kirjoittanut ylös. Koko luokan muistiinpanoista kerätyt ydinsanat järjestettiin teemoihin, joiden pohjalta alettiin käydä läpi koko aineistoa parin-kolmen teeman kanssa kerrallaan. Tämä vei todella paljon aikaa. Aineistopätkät koottiin teemojen mukaisiin tiedostoihin. Välillä jouduttiin laittamaan peruutusvaihe päälle, kun jokin teema ei toiminutkaan sellaisenaan, vaan tutkija joutui tarkentamaan sitä tai jopa poistamaan sen kokonaan. Aluksi jokin pätkä liitettiin monen teeman alle, mutta myöhemmin teemat alkoivat hahmottua entistä paremmin. Tähän asti tutkija oli työskennellyt tietokoneen ääressä.

Seuraavassa analyysivaiheessa kaikki sen hetkiset teemoitellut aineistoviittaukset tulostettiin paperille ja leikeltiin osiksi niin, että yhdellä lapulla oli yksi pieni aineistopätkä. Tutkija järjesteli pätkiä mielensä mukaan loogisesti, jolloin syntyi uusia teemoja ja vanhojen teemojen alateemoja. Teemoja yhdisteltiin uusiksi kokonaisuuksiksi, ja lopulta kokonaiskuva alkoi olla selvillä. Jäljelle jäi muutama suurehko pääteema, jotka jakaantuivat pienempiin palasiin. Leikinomaisten askartelupäivien jälkeen tutkija siirtyi takaisin koneen ääreen ja järjesti aineistopätkät uusien teemojen mukaiseen järjestykseen myös sähköiseen muotoon.

Havainnoinnin luotettavuus

Opettajat ovat tottuneet luokassa oleviin muihin aikuisiin, ja koska he olivat hyvin innostuneita tutkimuksesta, voidaan olettaa heidän työskennelleen normaalisti myös tutkijan läsnä ollessa. Tutkija uskoo saavuttaneensa tutkittavien, erityisesti opettajien, luottamuksen. Opettajat eivät tienneet etukäteen, mille tunneille tutkija osallistuisi. Pitkä havainnointijakso myös eliminoi mahdolliset sivuvaikutukset, joita ulkopuolisen luokassa olo olisi saattanut aiheuttaa: tutkija näki opettajien hyviä ja huonoja hetkiä. Kysyttäessä molemmat opettajat totesivat, ettei tutkija ollut häirinnyt heidän työtään. Myöskään oppilaat eivät tuntuneet häiriintyvän tutkijan läsnäolosta.

1.2 Haastattelut

Haastattelulla saadaan etnografisen tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa: tutkittavien omasanaista kerrontaa siitä, miten he tulkitsevat asioita (Bogdan & Biklen 1998, 94; Syrjäläinen 1995, 86). Havainnoinnin antia, miten tutkittavat toimivat, voidaan syventää haastattelulla: miten tutkittavat näkevät, tulkitsevat ja perustelevat oman toimintansa. Haastattelut suoritettiin havainnointijakson jälkeen, jolloin tutkimustehtävä on selkiytynyt, kuten Syrjäläisenkin suosittelee tehtävän (Syrjäläinen 1995, 86). Tutkimuksen kannalta on olennaista miettiä, keitä kannattaa haastatella. Koska havaittiin, että koulun kaksi yhdistettyä luokkaa toimivat samoista lähtökohdista ja samalla periaatteella, päätettiin molempien luokkien opettajaparit haastatella. Tällä haluttiin saavuttaa monipuolinen kuva integraatiota toteuttavien opettajien ajattelusta ja Luotsin toimintamallin rakenteesta. Koulun rehtori haluttiin haastatella, jotta saataisiin tietoa siitä, millaisessa ympäristössä Luotsi toimii, ja mikä on rehtorin näkemys integraatiosta.

Haastattelu voi olla epäformaalia tai formaalia. Epäformaalit haastattelut tapahtuvat luonnollisissa tilanteissa, kun taas formaalien haastatteluiden ajankohta ja kysymyksenasettelu on suunniteltu (Bogdan & Biklen 1998, 94). Tämän tutkimuksen varsinaisia haastatteluja voidaan pitää formaaleina, mutta myös epäformaaleja haastatteluja tehtiin havainnointijakson aikana ja ne kuuluvat havainnointiaineistoon.

Haastattelun kysymyksenasettelu vaihtelee strukturoidusta haastattelusta avoimeen haastatteluun (Bogdan & Biklen 1998, 94–94; Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2001, 194–197). Hirsjärvi ym. (2001) pitävät avoimen haastattelun hyvänä puolena sitä, ettei se rajoita haastattelun kulkua eikä jätä sen ulkopuolelle olennaisia asioita, kuten esimerkiksi hyvin strukturoidussa haastattelussa voisi käydä. Toisaalta avoin haastattelu on aikaa vievä ja vaatii usein monta haastattelukertaa. Avoimessa

haastattelussa haastattelijalla olisi myös syytä olla kokemusta ja koulutusta haastattelutekniikasta. (Hirsjärvi ym. 2001, 197).

Strukturoidun ja avoimen haastattelun välimaastoon sijoittuu teemahaastattelu, jossa haastattelun runko on etukäteen suunniteltu, mutta teemojen järjestyksestä ei pidetä tiukasti kiinni eikä tarkkoja kysymyksiä ole asetettu (Hirsjärvi ym. 2001, 195). Tässä tutkimuksessa valittiin haastattelun muodoksi teemahaastattelu, koska havainnoinnin ja kirjallisuuden pohjalta oli havaittu tiettyjä aihepiirejä, joita haastatteluissa haluttiin selvittää. Toisaalta aikaa ja kokemusta ei avointen syvähaastattelujen suorittamiseen ollut. Strukturoidulla haastattelulla ei puolestaan saa kerättyä kaikkea sitä tietoa, mikä teemahaastatteluilla saadaan, sillä teemahaastattelu antaa mahdollisuuden myös teemojen ulkopuolisten asioiden käsittelyyn. Lisäksi teemahaastattelu sallii tiettyjen teemojen painotuksen ja laajemman käsittelyn. Bogdanin ja Biklenin (1998) mukaan teemahaastattelussa haastattelijalla on tärkeä tehtävä johdatella keskustelua ja varmistaa, että suunnilleen kaikki teemat tulisivat käsitellyksi. Haastateltavalle ei saa antaa liian tiukkaa raamia, joka rajoittaisi hänen puhumistaan. Mikäli näin kävisi, kyse ei olisi enää laadullisesta tutkimusmenetelmästä. (Bogdan & Biklen 1998, 94.)

Tutkimushaastatteluja varten laadittiin teemoiteltu haastattelurunko sekä haastattelijalle että haastateltaville. Haastateltavien haastattelurungot sisälsivät pääpiirteet haastattelun kulusta, kun taas tutkijalla oli yksityiskohtaisempi lista teemoista ja kysymyksistä (liite 2). Vaikka haastattelijan runko sisälsikin suoria kysymyksiä, niitä käytettiin lähinnä haastattelijan tueksi keskustelun johdatteluun, eikä niitä käytetty strukturoidun kyselyn tapaan. Haastateltaville annetut teemat on liitteessä merkitty tummennuksella. Marraskuun haastatteluja varten kirjoitettiin uudet rungot, jotka sisälsivät uusia mieleen tulleita sekä tarkentavia kysymyksiä. Uusia runkoja ei jaettu opettajille.

Haastatteluissa kysyttiin, mitä opettajat ymmärtävät käsitteillä ”integraatio” ja ”inkluisio”, koska ne olivat haastattelujen ja koko tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä. Tällä haluttiin varmistaa, että tutkijat ja tutkittavat puhuvat samasta asiasta. Syrjalä ym. (1995, 88) mainitsevatkin tutkimuksen avainkäsitteiden ymmärtämisen merkityksen: ongelmatilanteita syntyy, jos käsitteitä ei ymmärretä samalla tavoin.

Haastattelun voi suorittaa joko yksilöhaastatteluna tai ryhmähaastatteluna. Parihaastattelu luetaan ryhmähaastatteluksi (Hirsjärvi ym. 2001, 197). Ryhmähaastattelussa haastateltavat saattavat olla vapautuneempia kuin yksilöhaastatteluissa, mutta toisaalta henkilökohtaisista asioista puhutaan mieluiten

kahden kesken (Grönfors 1982, 109). Ryhmähaastattelussa osanottajat voivat toimia toistensa muistin virkistäjinä, väärinymmärrysten korjaajina tai kontrolloijina (Grönfors 1982, 109; Hirsjärvi ym. 2001, 198). Riippuen tilanteesta ja käsiteltävästä aiheesta valitaan haastattelun suoritustapa. Ryhmähaastattelussa ryhmässä olisi kuitenkin hyvä olla enintään kolme haastateltavaa, jotta nauhoitetusta aineistosta erottaisi kunkin haastateltavan (Hirsjärvi ym. 2001, 198). Tutkimuksemme opettajat päätettiin haastatella pareittain, koska he itse toivoivat sitä, ja koska käsiteltävät teemat liittyivät olennaisesti opettajiin tiiminä.

Tutkijoiden rooleista keskusteltiin ennen haastatteluja: ovatko molemmat tutkijat läsnä haastatteluissa. Päädyttiin ratkaisuun, jossa haastatteliija on yksin tutkittavien kanssa, koska haluttiin välttää se, että tutkittavat alkaisivat puhua ”tutulle” havainnoijalle. Tällöin osa käsiteltävistä teemoista olisi voinut jäädä suppeaksi tai kysymyksiin olisi saatettu vastata ylimalkaisemmin. Toisaalta neljän henkilön läsnäolo haastattelussa olisi saattanut vaikeuttaa haastattelujen litterointia.

Haastattelujen suorittaminen

Haastattelun etu moniin muihin tutkimusmenetelmiin on se, että aineistoa on mahdollisuus täydentää (Syrjälä ym. 1995, 88). Opettajien haastattelut suoritettiin kahdessa osassa toisaalta ajanpuutteen vuoksi, toisaalta myös siksi, että toisella haastattelukerralla voisi tarkentaa ja kysyä ensimmäisestä haastattelusta mieleen tulleita kysymyksiä. Haastattelut suoritettiin loka- ja marraskuussa syksyllä 2003 tutkimuskoululla. Ensimmäisellä haastattelukerralla haastateltiin rehtori ja molemmat opettajaparit. Opettajien haastatteluja jatkettiin marraskuussa. Opettajilta kysyttiin tarkentavia kysymyksiä haastattelujen jälkeen myös sähköpostilla.

Tutkittavien kanssa olisi luotava ennen haastattelua luottamukselliset välit esimerkiksi small talkin avulla (Bogdan & Biklen 1998, 94). Tutkimusluokkamme opettajat olivat tavanneet haastattelijan, mikä osaltaan auttoi rentoutumisessa ja luottamuksen rakentumisessa. Toisaalta toisen luokan opettajat ja rehtori eivät olleet haastattelijaan tutustuneet ennen haastattelujen suorittamista, mutta haastattelujen tunnelma tuntui luonnolliselta. Haastattelujen alussa juteltiin yleisistä asioista ja opettajat saivat kysyä ja kommentoida annettua haastattelurunkoa. Haastateltaville kerrottiin, että heille annettua runkoa ei ole tarkoitus välttämättä käydä läpi nimenomaan kirjoitetussa järjestyksessä, vaan että se sisältää luettelon asioista, joita haastattelun aikana on tarkoitus käsitellä. Haastattelutilanteessa tutkija seurasi, että valitut aiheet tulivat käsitellyksi.

Haastateltavilla tulee olla selvä käsitys siitä, miten haastatteluja tullaan käyttämään (Syrjälä ym. 1995, 88). Ensimmäisten haastattelujen aluksi kaikille tutkittaville annettiin luettavaksi ja allekirjoitettavaksi tutkimussopimus (liite 4), jossa kerrottiin haastattelun tarkoitus. Haastateltaville myös luvattiin, että ennen raportin julkaisemista he saavat sen luettavakseen ja kommentoitavakseen

Kaikki haastattelut äänitettiin nauhurilla, jonka käyttöön tutkija oli ennen haastatteluja perehtynyt. Tutkija teki haastattelun aikana pieniä muistiinpanoja käsitellyistä teemoista.

Rehtorin haastattelu suoritettiin koulupäivän aikana rehtorin työhuoneessa. Haastattelun kesto on n. 50 minuuttia. Litteroitua aineistoa on 16 sivua. Tutkimusluokkamme opettajien haastattelu suoritettiin luokassa koulupäivän jälkeen. Haastattelun kesto on n. 1 tunti 20 minuuttia. Litteroitua aineistoa on 45 sivua. Koska haastattelu venyi pitkäksi ja jotkut teemat jäivät käsittelemättä, päätettiin haastattelua jatkaa myöhemmin. Toisen työparin haastattelu lokakuussa tapahtui ennen opettajainkokousta koululla. Tilana käytimme opettajien luokkaa. Kokouksen vuoksi aikaa haastattelulle oli vähän, joten sovittiin, että haastattelua jatkettaisiin paremmalla ajalla myöhemmin. Haastattelun kesto on n. 45 minuuttia. Litteroitua aineistoa on 22 sivua.

Tutkimusluokan opettajien toinen haastattelu tehtiin koulupäivän jälkeen luokassa. Haastattelun aikana luokkaan tuli oppilas tekemään kuvaamataidon työtään, mutta se ei tuntunut vaikuttavan haastattelun kulkuun. Koska haastattelu sisälsi vain tarkentavia kysymyksiä, se jäi melko rikkonaiseksi teemoiltaan. Haastattelu oli kestoltaan n. 25 minuuttia ja litteroituna liuskoja on 15. Toisen työparin haastattelu suoritettiin koulupäivän aikana ja yhteensattumien vuoksi aikaa jäi vähän. Kaikki teemat tulivat kuitenkin käsiteltyä. Haastattelun kesto on n. 25 minuuttia ja litteroituja liuskoja 14. Litterointia vaikeutti nauhalla kuuluva hurina, jonka vuoksi joistain puheenvuoroista ei saanut selvää.

Hyvä haastattelija tekee tarkentavia kysymyksiä ja osoittaa kiinnostusta. Hänen tulisi välttää kysymyksiä, joihin voi vastata joko ”kyllä” tai ”ei”. (Bogdan & Biklen 1998, 95.) Kaikki haastatellut puhuivat paljon, eikä johdattelevia kysymyksiä tarvinnut käyttää. Opettajaparien haastatteluissa opettajat kävivät vuoropuhelua myös keskenään.

Haastattelujen analysointi

Tutkija litteroi haastattelut itse jälkeenpäin. Litteroinnissa on käytetty kirjasinta Times new roman, fontin koko 12, riviväliä 1,5 ja marginaaleja sivuilla 5 cm ja 2,5 cm.

Aineiston analysointi aloitettiin lukemalla kaikki litteroidut haastattelut läpi. Samalla tutkija teki sivun reunaan pieniä muistiinpanoja. Tällä tavoin muodostui kokonaiskuva haastattelujen alustavista teemoista. Teemahaastattelua ei alettu jäsentämään alkuperäisten teemojen mukaan, vaan kokonaisuutena. Varsinainen analyysi aloitettiin ensimmäisen työparin haastattelusta lukemalla haastattelu vielä kertaalleen läpi ja tehden tarkempia muistiinpanoja. Tämän jälkeen tutkija kirjoitti muistiinpanot tietokoneelle ja lisäsi vielä niitä asioita, jotka tulivat kolmannella lukukerralla esiin. Jokaisen muistiinpanon yhteyteen lisättiin sivunumero. Monet muistiinpanot ovat suoria tai lähes suoria lainauksia aineistosta. Jäsentelyn helpottamiseksi merkinnät, jotka näyttivät liittyvän toisiinsa, liitettiin yhden teeman alle ja uusia teemoja lisättiin sitä mukaa, kun uusia asioita ilmeni. Teemat olivat osittain päällekkäisiä, mutta siihen ei vielä tässä vaiheessa kiinnitetty huomiota.

Ensimmäisen haastattelun analysoinnin jälkeen teemoittain luokiteltua aineistoa järjesteltiin suurempiin kokonaisuuksiin. Alkuperäisistä teemoista tuli laajempien teemojen alateemoja. Muutaman alateeman alla olevat samanlaiset aineistopätkät yhdistettiin ja laajemmille kokonaisuuksille etsittiin yhteistä nimittäjää. Koko ensimmäisen haastattelun pohjalta tehty analyysi kerättiin teemoittain pienille lapuille.

Loput haastattelut analysoitiin tämän alustavan teemoittelun pohjalta, kuitenkin siten, että jos uusissa haastatteluissa ilmeni jotain uusia teemoja, ne lisättiin joko valmiin teeman alle tai erikseen aikaisemmista teemoista, mikäli ne eivät valmiisiin sopineet. Uusia alateemoja tulikin lähes jokaisesta haastattelusta lisää, mutta ensimmäisen haastattelun pohjalta luotu teemarunko toimi pohjana melko hyvin.

Kun kaikki haastattelut oli käyty läpi, yhdistettiin erikseen analysoidut aineistot keskenään ja eri haastattelut erotettiin toisistaan eri fonteilla ja väreillä. Näin pystyttiin näkemään, mistä haastattelusta mikäkin viittaus oli. Tämä helpotti työtä jatkossa, jolloin aineistolainauksia siirreltiin teemojen ja alateemojen sisällä ja välillä.

Olemassa olevia teemoja ja alateemoja yhdisteltiin ja nimettiin uudelleen paremmin sisältöään kuvaaviksi. Joidenkin alkuperäisten teemojen sisältö muuttui ja yksi teema hajosi kokonaan olemassa olevien teemojen alle. Myös osa alateemoista

koki saman uudelleenjärjestelyn. Näin alkoi kokonaisuus hahmottua, ja monen haastattelun sisältö alkoi jäsentyä. Alkuperäinen yhdistymisen prosessiteema säilyi, tosin jotain muutoksia sekin koki.

Haastattelut käsiteltiin erillisinä tulosten kokoamiseen asti. Opettajaparit eivät ajattelultaan olennaisesti eronneet toisistaan, joten heidän identifioimistaan raportoinnissa ei nähty tarpeelliseksi.

Yhteistyö teemoittelussa

Haastattelut ja havainnointi analysoitiin samaan aikaan, joten aineistojen vaihtaminen tuntui järkevältä. Anna teemoitteli yhden kasan haastattelusilppuja ja Ilona puolestaan yhden pinon havainnointimuistiinpanoja. Tuloksena syntyi uusia näkökulmia molempiin aineistoihin ja perusteluita, joiden pohjalta analysointeja jatkettiin jälleen erillään. Tutkijoiden näkemykset haastattelujen teemoittelusta poikkesivat toisistaan, mutta luokittelu, jossa luokan yhdistämisen prosessi tulee esille, havaittiin hyväksi.

Teemoista käytiin jatkuvaa keskustelua ja alkoi käydä selväksi, että aineistoissa oli joitain samoja teemoja. Teemarunkojen vertailun tuloksena syntyi hyviä ideoita, mitä havainnointiaineistosta voisi vielä etsiä. Haastattelujen perusteella tehty runko vaikutti kattavalta ja sitä pystyttiin luontevasti täydentämään havainnoinnin aineistolla, joten päädyttiin ratkaisuun, että sitä käytetään aineistojen yhdistämisen pohjana. Tämä pohja muodostaisi myös raportin rungon tutkimuskohteen kuvailun ja löydösten osalta ja siihen liitetään myös kaikkien muiden aineistojen tulokset.

Haastattelujen luotettavuus

Haastatteluissa käsiteltiin opettajien työhön ja ammattiin liittyviä teemoja, eivätkä ne olleet erityisen arkaluonteisia. Opettajat ovat tottuneet kertomaan työstään ulkopuolisille. Näin ollen uskomme heidän vastanneen kysymyksiin rehellisesti. Havainnoinnin tehnyt tutkija ei osallistunut haastattelutilanteeseen, koska opettajat olisivat saattaneet alkaa puhua hänelle. Lisäksi ulkopuolinen haastattelija osaa kysyä asioita, joita havainnoitsija olisi saattanut pitää itsestäänselvyytenä.

Haastatteluiden luotettavuutta parantaa se, että kysymykset pystyttiin kohdentamaan olennaisiin asioihin, kun tutkimuskohteesta oli olemassa jonkinlainen käsitys havainnoinnin perusteella. Toisaalta ennalta saatu havainnoijan tuottama toisen käden tieto on saattanut kapeuttaa kysymyksenasettelua. Jatko-haastatteluissa

tutkija pääsi tarkentamaan epäselväksi jääneitä vastauksia ja varmistamaan omia tulkintojaan ensimmäisistä haastatteluista.

1.3 Kyselyt

Määrällinen kysely on hyvä tapa hankkia yleisluontoista tietoa jostain ilmiöstä. Kyselylomakkeella voi kätevästi tutkia suurenkin joukon. Kerätyt kyselyaineistot auttoivat toisaalta näkemään Luotsin työyhteisön ilmapiiriin fyysistä integraatiota kohtaan, ja toisaalta niillä saatiin kuva vanhempien ja oppilaiden mielipiteistä, jotka ovat hyvinkin olennaisia työn kannalta. Oppilaiden haastattelut olisivat vieneet paljon aikaa, ja sopivien oppilaiden valinta niitä varten olisi ollut vaikeaa, koska tutkijat eivät tunteneet oppilaita tarpeeksi hyvin. Sosiometrillä saatiin helposti näkyville luokan sisäiset kaverisuhteet, jolloin voitiin tarkastella esimerkiksi sitä, miten erityisoppilaat ovat sijoittuneet luokkaan tai jääkö joku yksin luokassa.

Kaikille koulun opettajille jaettiin Sakari Mobergin laatima strukturoitu integraatiokysely, jolla selvitettiin koulun opettajien asennetta fyysistä integraatiota kohtaan. Varsinainen kysely sisältää kolme osiota: taustakysymykset (6 kpl), väittämät integraatiosta (21 kpl), joihin vastattiin valitsemalla kuudesta vaihtoehdosta mielipidettä parhaiten vastaava vaihtoehto, sekä kysymykset parhaasta oppimisympäristöstä erilaisille oppilasryhmille (16 kohtaa). Lomakkeessa käytettiin samaa satunnaistettua järjestystä väittämässä kuin alkuperäisessä. Osion väittämistä yhdeksän oli negatiivisesti muotoiltuja ja kymmenen positiivisesti muotoiltuja.

Oppimisympäristöä mitattiin asteikolla 1–6 siten, että arvo 1 tarkoittaa täysiaikaista normaaliluokkaa ja 6 täysiaikaista erityislaitossijoitusta. Eri oppilasryhmät oli jaoteltu vamman asteen mukaan kohtalaiseen ja vaikeaan. Integraatiokysely sisälsi monivalintakysymysten lisäksi kolme avointa kysymystä. Kysymyksillä haluttiin saada tarkempaa tietoa opettajien kokemuksista integraatiosta tai muista opetuskokeiluista sekä valmiutta ottaa luokkaansa erityisoppilaita. Kolmannessa avoimessa kysymyksessä annettiin mahdollisuus kommentoida kyselylomaketta. Kyselylomake jaettiin opettajien lokeroihin ja siihen liitettiin ohjeistus, josta selvisi kyselyn palautuspaikaksi koulun kanslistin huoneessa ollut avoin laatikko. Opettajille annettiin kaksi viikkoa aikaa palauttaa lomake, mutta todellisuudessa heillä oli enemmän aikaa, koska palautuslaatikko oli paikallaan, kunnes tutkijat seuraavan kerran kävivät koululla noin kuukausi myöhemmin. Kyselylomakkeen palautti 16 opettajaa 22:sta (vastausprosentti 73 %). Palautetuista 16 lomakkeesta kahdessa ei ollut vastattu avoimiin kysymyksiin.

Marraskuussa 2003 erään tunnin alussa tutkimusluokan oppilailla teetettiin tutkijoiden itsensä laatima kyselylomake, jolla selvitettiin luokan ilmapiiriä. Kysymykset olivat enimmäkseen Index for Inclusion –teoksen (Booth 2000 ja 2002) kyselylomakkeista tutkijoiden suomentamia väitteitä kolmella vastausvaihtoehdolla, kuten alkuperäisissäkin lomakkeissa. Kokosimme kysymyksistä lomakkeen, jossa lopulta oli 28 väitettä (liite 1) sekä kaksi muuta kysymystä liittyen luokan toimintaan. Taustatiedoiksi lomakkeessa kysyttiin oppilaan väriryhmää sekä sukupuolta. Kysely oli nimetön ja 31 oppilasta teki sen tutkijoiden johdolla. Oppilaat ohjeistettiin lomakkeen täyttämiseen heijastaen lomake kalvolle ja kiinnittäen oppilaiden huomion poikkeaviin kohtiin ja vastaustekniikkaan. Opettajat toimittivat molemmat kyselyt kahdelle poissaolle oppilaalle, joiden vastaukset saapuivat postissa noin viikkoa myöhemmin. Näin ollen vastausprosentti on 100.

Kyselyn palauttamisen jälkeen jokainen oppilas sai erillisen lapun, jossa kysyttiin, kenen kanssa he mieluiten viettävät välitunnit luokan oppilaista. Tämä kysely suoritettiin nimellisenä, jotta vastauksista pystyi laatimaan luokan kaverisuhteita kuvaavan sosiometrin. Hyväksytyjä vastauksia saatiin 30, vastausprosentti 91. Kaksi oppilasta jätti lapun palauttamatta ja yksi ei nimennyt yhtään tiettyä luokan oppilasta. Koska kyselyn tarkoituksena oli selvittää luokan kaverisuhteita kokonaisuudessaan eikä oppilaiden lähimpiä ystäviä, nimien lukumäärää ei rajoitettu. Oppilaat mainitsivat vastauksissaan 2-13 nimeä kukin.

Tutkimusluokan opettajat ovat keränneet vanhemmilta palautetta luokan yhdistämisen jälkeen kolmena lukukautena: kolmannen luokan jouluna ja keväällä sekä viidennen luokan jouluna. Palautteita käytetään täydentävänä aineistona kuvaamaan luokan toimintaa laajemmin. Opettajat ovat kysyneet vanhempien suhtautumisesta mm. luokan toimintaan yleensä, opettajiin ja avustajaan, oppimiseen, ystävyysuhteisiin ja kodin ja koulun yhteistyöhön. Lisäksi on kysytty mielipidettä esimerkiksi järjestetyn leirikoulun sujuvuudesta sekä verkossa olevan oppimisympäristön käytöstä ja toimivuudesta. Jokaisella palautekerralla on myös pyydetty vanhempia antamaan kokonaisarvio luokan toiminnasta asteikolla ”toiminut erinomaisesti – toiminut heikosti”. Suurin osa vanhemmista on vastannut nimettömään kyselyyn. Kolmannella luokalla oppilaita on ollut 32 ja palautteita tullut 26 (vastausprosentti 81 %). Viidennellä luokalla oppilaita on ollut 35 ja palautteita tullut 33 (vastausprosentti 94 %).

Kyselyjen analysointi

Opettajien kyselyn väittämät pisteitettiin integraatiomyönteisyyden mukaan asteikolla 1–6 siten, että korkeampi pistemäärä tarkoittaa positiivisempaa suhtautumista integraatioon. Opettajien kyselystä laskettiin väittämäkohtaiset pistemäärien keskiarvot, keskihajonnat sekä positiivisuusprosentit siten, että positiivisiksi on luokiteltu pistemäärät 4-6. Yritimme käyttää faktorianalyysia, mutta otoksen pienuuden vuoksi pääakselimenetelmää ei voinut suorittaa. Pääkomponenttianalyysillä muodostuneet faktorit olivat sisällöltään ristiriitaisia. Koska kysymyksiä kuitenkin haluttiin tarkastella järkevällä tavalla, järjestettiin ne sisältöjen mukaisesti faktoreihin. Faktoreiden otsikoinnissa on otettu mallia Mobergin ja Savolaisen (2003) faktoroinnista. Faktoreittain jaotellut väittämät on esitetty taulukossa 2. Kyselyn kolmannelta osiosta, jossa kysyttiin parasta oppimisympäristöä erilaisille oppilaille, laskettiin keskiarvot. Avoimet kysymykset analysoitiin laadullisesti.

TAULUKKO 2. Tutkimuskoulun opettajien (N=16) käsitykset fyysisestä integraatiosta osioittain. Keskiarvot, keskihajonnat sekä prosenttiosuudet integraatiomyönteisyyden mukaan. Väittämät pisteitetty asteikolla 1–6. Mitä korkeampi keskiarvo, sitä positiivisempi suhtautuminen integraatioon. Asteikon neutraali keskikohta 3,5

Faktori / osio	Ka.	St.D.	Myönt.%
Sosiaalinen oikeudenmukaisuus			
14. Vammaiset lapset eivät leimaannu “erilaisiksi” tai “tyhmiksi” käydessään koulua yleisopetusryhmissä.	4,25	1,07	81,3
4. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen oppilaan itsetunnon parantumista.	4,06	1,00	75
3. Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät vammaisia oppilaita normaaliluokilla.	4,19	1,05	68,8
20. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua.	3,19	1,38	50
5. Vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille.	3,13	1,36	43,8
15. On oikein vaatia luokanopettajaa hyväksymään luokkaansa vaikeasti vammaisen oppilas.	1,81	0,91	6,3

Vaikeimmin vammaisten tarpeiden kohtaaminen			
18. Vaikeasti vammaisia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeittensa vuoksi.	2,13	1,03	6,3
19. Oppilaat, joilla on vaikeita käyttäytymishäiriöitä, tarvitsevat erityisopetusta erityisluokissa tai – kouluissa.	1,75	1,07	6,3
12. Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.	1,4	0,51	0
7. Vaikeasti vammaisten lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa.	1,6	0,91	0
Kaikkien hyvästä opetuksesta huolehtiminen			
2. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus ei ole hyväksi lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestykselle.	3,88	1,20	68,8
8. Vammaisten lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin laskee ei-vammaisten lasten opetuksen tasoa.	3,44	1,41	43,8
17. Vammaisen lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti tavalliseen luokkaan.	2,81	1,17	37,5
11. Vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokissa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille.	2,8	1,27	33,3
21. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua.	2,13	1,20	12,5
1. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisissa luokissa	2,06	0,77	6,3
16. Vammaisen lapsen sijoittaminen tavalliseen luokkaan vähentää ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa.	2,06	1,18	6,3
Yleisopetuksen opettajan osaamisen riittäminen			
13. Luokanopettajalla on päävastuu luokassa olevien vammaisten oppilaiden opetuksesta.	4,94	1,06	93,8
10. Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan vammaisten oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisissa luokassa.	3,56	1,32	68,8
9. Vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia.	2,5	1,27	25
6. Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet.	1,31	0,60	0

Oppilaiden kyselyssä väittämät pisteitettiin 1–3 siten, että 1 tarkoittaa negatiivista suhtautumista ja 3 positiivista suhtautumista luokan toimintaan. Myös oppilaiden kyselystä yritettiin muodostaa faktoreita, mutta otoksen pienuuden vuoksi se ei onnistunut. Oppilaiden vastauksista laskettiin keskiarvot, keskihajonnat ja positiivisuusprosentit siten, että positiiviseksi luokiteltiin arvon 3 saaneet vastaukset. Tunnusluvut on esitelty taulukossa. Kysymykset ristiintaulukoitiin väriyhmittäin (taulukko).

TAULUKKO 3. Oppilaiden (N=33) näkemys luokan toiminnasta asteikolla 1–3. Keskiarvot, keskihajonnat ja positiivisuusprosentit

	Ka.	S.D.	Pos. %
24. Minulla on joitakin hyviä kavereita tässä luokassa.	2,91	,292	90,9
10. Opettajat auttavat kaikkia oppilaita tekemään parhaansa.	2,88	,336	87,5
11. Opettajieni mielestä kaikki oppilaat ovat yhtä tärkeitä.	2,85	,364	84,8
4. Opettajat ovat oikeudenmukaisia, kun he palkitsevat tai kehuvat oppilaita.	2,81	,397	81,3
15. Olen tyytyväinen, kun olen saanut ison työn tehtyä.	2,76	,435	75,8
5. Kun luokkani oppilaat riitelevät, opettajat selvittävät tilanteen oikeudenmukaisesti.	2,73	,452	72,7
23. Opettajani auttavat minua mielellään.	2,67	,540	69,7
20. Opettajat auttavat kaikkia, jotka tarvitsevat apua.	2,70	,467	69,7
12. Opettajat pitävät kaikista opetusryhmistä yhtä paljon.	2,59	,615	65,6
25. Minua kiusataan joskus tässä luokassa.	2,52	,712	63,6
1. Tiedän, miksi kuulun siihen väriyhmään, mihin kuulun.	2,55	,617	60,6
2. Mielestäni luokan säännöt ovat reiluja.	2,58	,561	60,6
18. Tiedän, mitä opettajat haluavat minun tekevän.	2,56	,564	59,4
16. Kun saan läksyjä, ymmärrän yleensä, mitä minun pitää tehdä.	2,53	,567	56,3
17. Tiedän yleensä, mitä oppitunnilla tapahtuu seuraavaksi.	2,52	,566	54,5
21. Koulunkäyntiavustaja auttaa kaikkia, jotka tarvitsevat apua.	2,48	,570	51,6
26. Autan kavereitani, kun he eivät pysty etenemään työssään.	2,42	,614	51,5
8. Opettajat ja oppilaat tulevat hyvin toimeen keskenään tässä luokassa.	2,52	,508	51,5
19. Koulunkäyntiavustaja luokassa auttaa minua oppimaan.	2,42	,561	45,5
27. Viihdyn koulussa yleensä hyvin.	2,30	,728	45,5
7. Opettajat eivät välitä, jos teen virheitä, kunhan yritän parhaani.	2,19	,821	43,8

3. Opettajat ovat oikeudenmukaisia, kun he rankaisevat oppilaita.	2,39	,556	42,4
13. Mielestäni kirjoitetut tavoitteet auttavat minua työskentelyssäni.	2,35	,608	41,9
28. Jos joku kiusaisi minua, kertoisin opettajalle.	2,16	,723	34,4
14. Joskus opettajani antaa minun valita, mitä työtä saan tehdä.	2,15	,667	30,3
6. Mielestäni jotkut opettajat pitävät toisista oppilaista enemmän kuin toisista.	1,84	,767	21,9
9. Jos minulla on murheita, kerron niistä jollekin luokan aikuiselle.	1,79	,740	18,2
22. Opettajat ovat kiinnostuneita minun ajatuksistani ja ideoistani.	1,91	,522	9,1

TAULUKKO 4. Miellyttävin oppimisympäristö väriryhmittäin arvioituna (N = 31)

		Väriryhmä				Yht.
		vihreä	keltainen	punainen	sininen	
Oppimisympäristö	oma väri	2	7	2	2	13
	yhdistelmä	4	1	7	4	16
	koko luokka		1	1		2
Yht.		6	9	10	6	31

TAULUKKO 5. Kiusatuksi joutumisen kokeminen väriryhmittäin (N = 33)

		väriryhmä				Yht.
		vihreä	keltainen	punainen	sininen	
Minua kiusataan	Täysin samaa	2	2			4
joskus tässä	mieltä					
luokassa	Hieman samaa	2	2	2	2	8
	mieltä					
	Eri mieltä	3	6	8	4	21
Yht.		7	10	10	6	33

TAULUKKO 6. Käsitys väriryhmään kuulumisen perusteista väriryhmittäin (N = 33)

		väriryhmä				Yht.
		vihreä	keltainen	punainen	sininen	
Tiedän, miksi kuulun omaan väriryhmääni	Eri mieltä	1	1			2
	Hieman samaa mieltä	3	4	1	3	11
	Täysin samaa mieltä	3	5	9	3	20
Yht.						
		7	10	10	6	33

Vanhempien kyselyn avoimiin kysymyksiin annetut vastaukset analysoitiin laadullisesti. Vanhempien yleistä arviota luokan toiminnasta tarkasteltiin frekvenssi- ja prosenttijakauman avulla.

Oppilaiden kaverisuhteista piirrettiin kuvio (kuviot 1-4), johon merkittiin nuolilla kuka oli maininnut kenenkin nimen. Nimet on muutettu. Kaksisuuntainen nuoli osoittaa molemminpuolisen nimeämisen. Tyttöjen ja poikien välille ei tullut yhtään nuolta, joten heidät on selvyuden vuoksi eroteltu omiksi ryhmikseen. Pojista kolme jätti nimeämättä yhtään kaveria. Heidät on merkitty kuvioon tummennetulla. Yksi heistä mainitsi vastauksessaan tytöt, mutta ilman tarkempaa nimeämistä vastaus ei näy kuvioissa. Sekä tytöistä että pojista tehtiin kolme kuviota: ensimmäiseen merkittiin sekä yksi- että kaksisuuntaiset nuolet, toiseen vain yksisuuntaiset ja kolmanteen vain kaksisuuntaiset nuolet. Kuvioissa erityisoppilaat on merkitty alleviivauksella. Oppilaiden väriryhmä on merkitty kuvioon ryhmää vastaavalla värillä.

Kyselyjen luotettavuus

Opettajien kyselyn reliabiliteettia kuvaava alfa-kerroin oli .89 eli kysely on hyvin yksidimensionaalinen. Kysely mittaa opettajien suhtautumista fyysiseen integraatioon (Moberg 2003), vaikka muissa tutkimuksissa, joissa kyseistä mittaria on käytetty, puhutaankin opettajien suhtautumisesta integraatioon, joka määritellään laajemmaksi kuin pelkän erityisoppilaiden ja tavallisten oppilaiden fyysinen

yhdessäolo (Moberg 1998). Otoksen pienuuden vuoksi yhden ihmisen mielipide saa suuren painoarvon. Tästä syystä yleistäminen ja vertailu toisiin tutkimuksiin on vaikeaa.

Oppilaskyselyn nimettömyyden vuoksi voidaan uskoa, että oppilaat ovat vastanneet kysymyksiin rehellisesti, sillä heidän ei ole tarvinnut pelätä, että esimerkiksi opettaja voisi yhdistää vastaukset tiettyyn oppilaaseen. Opettajat lukivat kysymykset etukäteen ja saivat kommentoida niitä. Muutoksia ei tehty, koska opettajat hyväksyivät lomakkeen sellaisenaan ja uskoivat oppilaiden pystyvän täyttämään sen itsenäisesti. Tutkijat ohjeistivat kyselylomakkeen näyttämällä kalvolla lomakkeen ja selittämällä vastaustekniikan. Kysely suoritettiin tunnin alussa, ja opettajat aloittelivat tuntia joidenkin vielä vastatessa, joten kiire on saattanut vaikuttaa hitaimpien vastauksiin.

Oppilaiden kyselylomaketta ei ajanpuutteen vuoksi esitettäväksi. 23 kysymyksestä vain kaksi on negatiivisesti asetettu. Kyselyn vastausvaihtoehdoista kaksi on positiivisia ja yksi negatiivinen, minkä vuoksi neutraalia vaihtoehtoa ei ole ja vastausjakauma saattaa painottua tästäkin syystä positiivisen puolelle. Kysymysten järjestystä ei myöskään satunnaistettu, vaan samaa aihetta käsittelevät kysymykset ovat lomakkeessa peräkkäin. Kysymykset on valittu soveltaen ja muokaten valmiista kyselyistä. Oppilaiden kyselyn alfa-kerroin oli .80.

Oppilaille ei kerrottu etukäteen sosiometristä mitään, koska oppilaiden ei haluttu juttelevan toistensa kanssa vastauksistaan ennen vastaamistaan. Palauttaessaan kyselylomakkeen jokainen sai sosiometri-kyselyn, eikä sitä ohjeistettu erikseen. Tutkijat uskovat oppilaiden osanneen lukea ja vastata kysymykseen itsenäisesti. Nimien lukumäärän rajoittaminen olisi saattanut helpottaa oppilaiden vastaamista ja myös sosiometrin analysointia. Oppilaille haluttiin kuitenkin antaa mahdollisuus mainita kaikki kaverit ilman, että heidän tarvitsi laittaa kavereitaan johonkin järjestykseen.

Opettajat ovat keränneet palautteet omaan käyttöönsä. Palautteet kertonevat vanhempien mielipiteen lisäksi jotain myös oppilaiden ajatuksista luokan toiminnasta. Palautteet on kerätty nimettöminä opettajien tiedoksi, joten voitaneen olettaa, etteivät ainakaan nämä seikat ole vaikuttaneet vastauksiin tämän tutkimuksen kannalta luotettavuutta heikentävästi.

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on hyvä asia, että opettajat ovat vetäneet yhdistettyä luokkaa jo vuosia, jolloin toiminta on vakiintunutta ja opettajien näkemykset työstään selkiintyneitä. Luokalle on myös ehtinyt muodostua oma kulttuurinsa, kun joukon kokoonpano on pysynyt lähes samana jo vuosien ajan.

Havainnointijakso, opettajien halu saada tutkimustietoa toiminnastaan, erilaisten metodien käyttö sekä kahden tutkijan osallistuminen ja erilaiset roolit ovat tutkimuksen luotettavuutta parantavia seikkoja.

Tutkijoiden suhde tutkimuskohteeseen on erilainen. Havainnoinnin tehnyt tutkija tutustui koulun ja tutkimusluokan arkeen. Koululla vietetyn kahden kuukauden aikana hän pääsi hyvin sisälle tutkimuskohteeseen, mutta monet asiat muuttuivat samalla ”normaaleiksi”. Toisen tutkijan suhde tutkimuskohteeseen säilyi etäisempänä, vaikka tutkijat kävivätkin jatkuvaa keskustelua ja ajatustenvaihtoa. Tutkimuskohteen ulkopuolinen tutkija osasi kysyä ja ihmetellä asioita, jotka havainnoitsijalta olisivat jääneet huomaamatta. Analyysivaiheessa ja sen jälkeen, kun aineistot yhdistettiin, molempien tutkijoiden näkemys tutkimuskohteesta auttoi hahmottamaan kokonaisuutta.

Tutkimuksen luotettavuudesta kertoo myös opettajien kommentit koko työn luettuaan. Tutkijat olivat heidän mielestään löytäneet oleelliset teemat. Toisen tutkimusluokkamme opettaja totesi, että työssä kuvattu luokka tuntui hyvin tutulta.

Liite 2. Haastattelurungot.

Haastattelu OPETTAJAT

ALKU, LUOKAN MUODOSTAMINEN

- Miltä tuntui pienluokan saaminen? Oliko aikaisempaa kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta? (Jarno)
- **Kuinka luokkien yhdistyminen tapahtui?**
 - o Miksi haluttiin yhdistää?
 - o Miksi juuri nämä luokat?
 - o Kuinka päätös kypsyi?
 - o Mitä tukea sai muilta (esim. rehtori)?
 - o Oliko pelkoja epäonnistumisesta?
- Mitä tavoitteita teillä oli lähtiessänne rakentamaan yhteistä luokkaa?
- Kuinka paljon opettajilla oli/ on teoretietoa inklusiosta ja tiimissä opettamisesta opetuksen suunnittelun ja järjestämisen pohjalle?
 - o **Miksi oppilaat päätettiin jakaa oppimistyylien mukaan?**
 - Millaista ryhmäjakoa käytettiin ennen nykyistä?
 - Tuliko tarve tällaiseen ryhmäjakoon erityisoppilaiden myötä?

TIIMITYÖSKENTELEY, LUOKAN TOIMINTA

- **Kuinka tiimiopettaminen kehittynyt?** (vrt. tiimin kehitysvaiheet forming, storming, norming, performing)
- **Tiimiopettamisen hyvät/ huonot puolet (verrattuna tavalliseen opetukseen)**
- **Opettajien roolit:**
 - o Kumpi on käskijä, kumpi peesaaja?
 - o Onko oppilailla ”oma ope”?
 - o Ovatko roolit mietittyjä, tietoisia?
 - o Millaisia ominaisuuksia tiimiopettajalla pitää olla?
- **Työssä jaksaminen:**
 - o Onko rankempaa/ helpompaa, miksi?
 - o Mitä tukea koulu antaa (työnohjaus ym.), mitä siitä saa?
 - o Miten vaikuttaa luokan koko, toisen ihmisen kanssa suunnittelu ja työskentely?
 - o Vertaistuen merkitys
 - o Avustajien rooli luokassa
- **Minkälaiset opetusmenetelmät ovat osoittautuneet toimiviksi?**

Liite 2. jatkuu

OPETTAJIEN KÄSITYKSET INKLUUSIOSTA

- Mitä ymmärrätte sanoilla **inkluusio ja integraatio**? Mitä sanaa itse käytätte kuvaamaan omaa tapaa toimia?
- **Yhteisopetuksen tavoitteet**
 - Millaisena prosessina näette inkluusion? (mitkä tekijät mahdollistavat, mikä on päämäärä)
 - Mikä on rehtorin rooli prosessissa?
 - Opettajien rooli prosessissa?
 - Mitkä taidot ovat mielestänne tärkeimpiä oppia koulussa?
 - Millä tavalla tämä näkyy opetuksen suunnittelussa, opetuksessa, eriyttämisessä
 - Millaiset oppilaat hyötyvät yhteisopetuksesta? Keille sopii paremmin perinteinen segregoitu opetus?
- **Yhteisopetuksen haasteet**
 - Millainen tilanne olisi, jos erityisluokan oppilaat olisivat olleet esim. kehitysvammaisia?
 - Millainen oppilas olisi haasteellisinta integroida teidän luokkaan?

ARVIOINTIA JA KEHITYSIDEOITA

- **Onko alussa käsiteltyihin tavoitteisiin päästy?**
- **Millä tavalla olette kehittyneet vuosien saatossa?**
 - yhteistyössä
 - opetuksessa
 - opettajina
- **Opettajien välinen tasa-arvo:**
 - mitä merkitsee se, että parissa sekä mies että nainen?
 - koulutuksen ja kokemuksen suhde
 - mitä vaikuttaisi se, että toinen olisi erityisopettaja, tai jos molemmat olisivat?
- **Millaisella mallilla aiotte lähteä toteuttamaan yhdistettyä luokkaa ensi vuonna uusien oppilaiden kanssa?**
- **Millä tavalla koulu voisi tukea vielä paremmin opetusryhmien yhdistymistä? Mitä toiveita esittäisitte kaupungin päättäjille?**
 - Oletteko saaneet mielestänne tarpeeksi resursseja? Mitä toivoisitte mahdollisesti lisää?
- **Millä tavoin opettajankoulutus tulisi mielestänne järjestää?** (jotta se palvelisi paremmin yhteisopettajuutta). Millaista täydennyskoulutusta haluaisitte saada nykyiseen työhönne?

Haastattelu REHTORI

KÄYTÄNNÖN JÄRJESTELYT PIRTISSÄ JA KUOPIOSSA

- **Erityisopetuksen resurssit Pirtin koulussa**
 - erityisopettajat
 - luokanopettaja (Jarno) pienryhmän opettajana
 - millaista erityisopetusta koulussa annetaan

- **Alueen koulujen yhteistyö:**
 - Millaista yhteistyötä koulujen välillä on?
 - Miten haluaisit kehittää edelleen?
 - Työnjako: menevätkö tietyt oppilaat tiettyyn kouluun (erityisoppilaat)?

- **Luotsin alkuvaiheet**
 - Mistä ajatus kahden luokan yhdistämisestä sai alkunsa?
 - Mitkä reaktiot, oliko vastustusta?
 - Mikä tavoite luokkien yhdistämisellä oli? Onko tavoitteeseen päästy?

- **Tuki Luotsin kehittymiselle**
 - Millä tavoin luokkien yhdistymistä on tuettu? (henkinen tuki, lisäresurssit)
 - koulun tuki
 - tukitunnit
 - avustajat
 - opettajien palkat, tuntimäärät
 - kaupungin tuki
 - Millä tavoin kaupunki on mukana koulun pyrkimyksissä rakentaa inklusiivista koulua?

INKLUSIIVINEN AJATTELU – MITEN NÄKYVÄ KOULUN TOIMINNASSA

- **Integraatio ja inklusio –Luotsi**
 - Mitä ymmärrät sanoilla inklusio ja integraatio? Mitä sanaa itse käytät kuvaamaan Luotsin tapaa toimia?
 - Millaisena prosessina näet inklusion? Mitä vaatii, mikä on päämäärä? Missä vaiheessa tässä koulussa ollaan?
 - Mikä on rehtorin rooli tässä prosessissa?
 - Mikä on opettajien rooli tässä prosessissa?

- **Yleisopetuksen tavoitteet**
 - Mitkä taidot ovat mielestäsi tärkeimpiä oppia koulussa?
 - Millainen oppilas olisi vaikeinta integroida teidän kouluunne? Miksi?
 - Millaisia oppilaita koulu on valmis vastaanottamaan?
 - Mitkä ovat rehtorin ja opettajien valmiudet, käytännön ratkaisut?

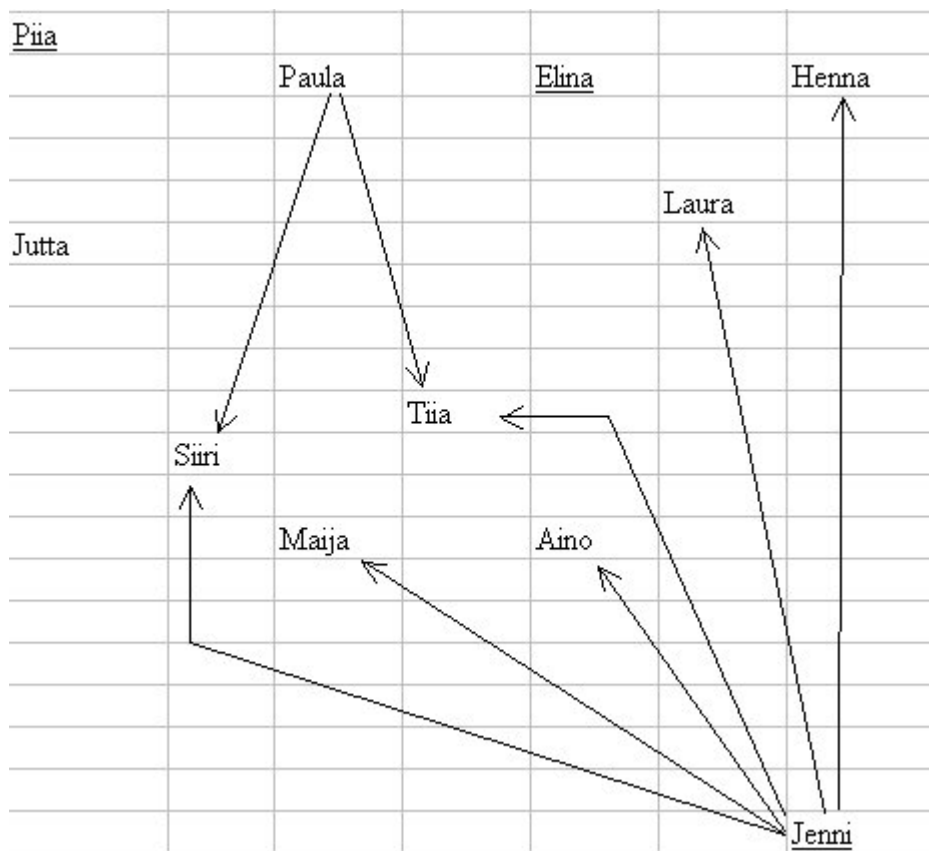
- **Pirtin koulun edellytykset yhteisopettamiselle**
 - Pidätkö tätä koulua integraatiomyönteisenä? Miksi?
 - Miksi juuri tässä koulussa on lähdetty toteuttamaan Luotsin kaltaista tapaa toimia? Millä tavoin tähän on päästy?

ARVIOINTIA JA KEHITYSIDEOITA

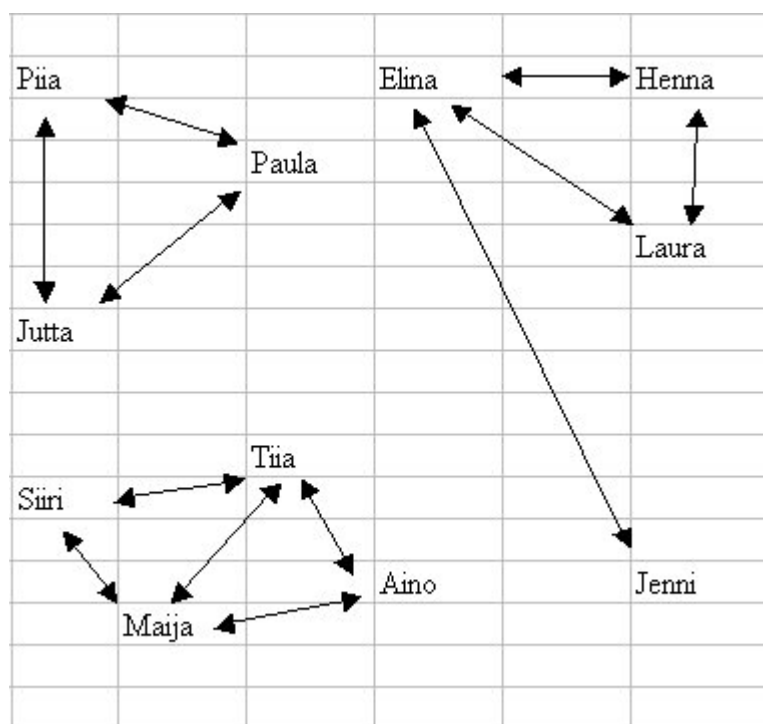
- **Kehitys Pirtissä tähän mennessä ja tulevaisuudessa**
 - Millaista kehitystä koulussanne on tapahtunut kuuden vuoden aikana? Millaisena näet koulunne viiden vuoden päästä? Mitä kehitys vaatii?

- **Koulun kehittäminen**
 - Millainen olisi ihannekoulu kaikkien oppilaiden kannalta? Millaisia muutoksia se vaatisi?
 - kouluorganisaatiossa
 - yhteiskunnassa.
 - Millä tavalla koulu voisi tukea vielä paremmin opetusryhmien yhdistymistä? Mitä toiveita esittäisitte kaupungin päättäjille?

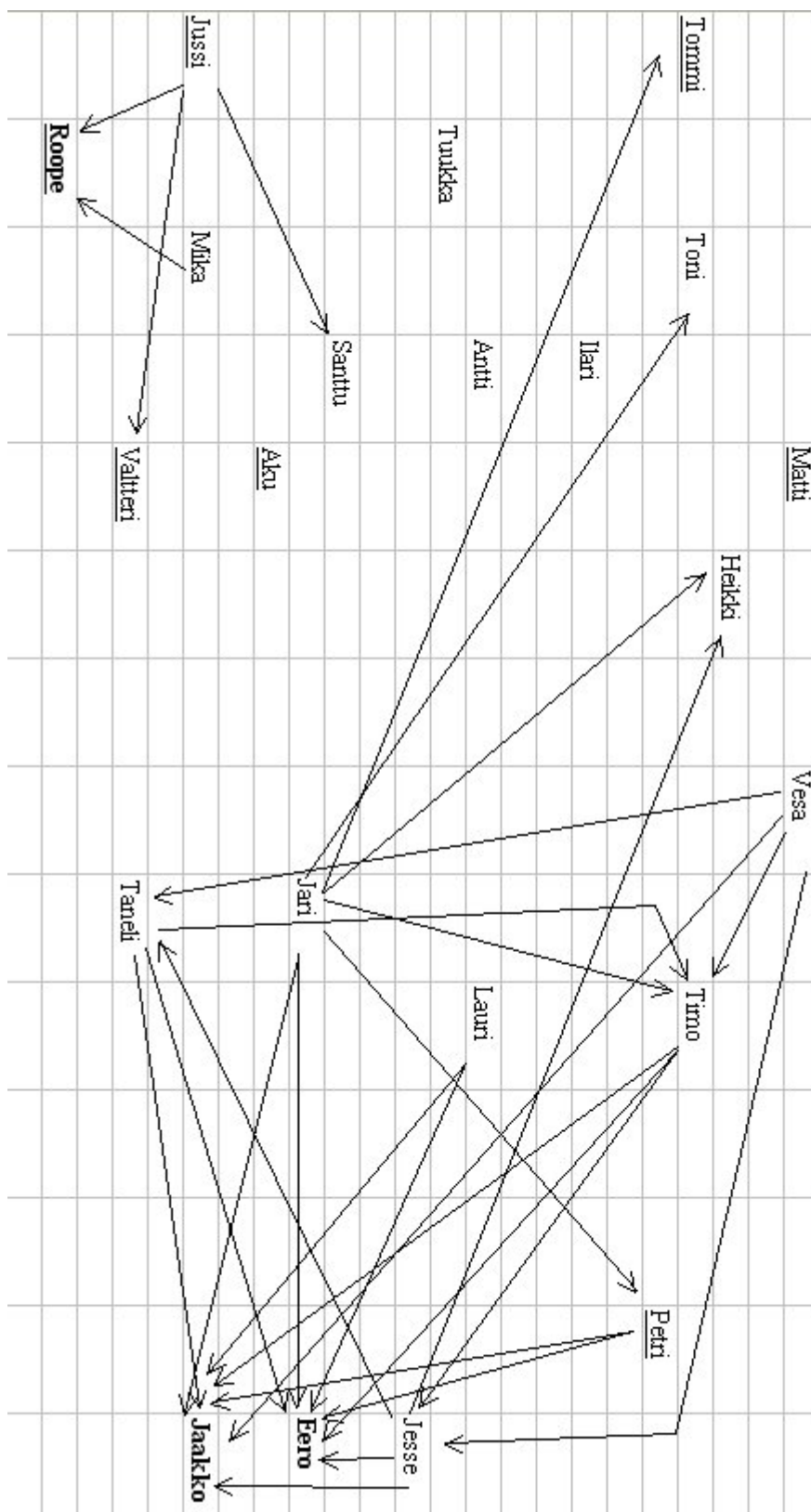
Liite 3. Sosiometrit.



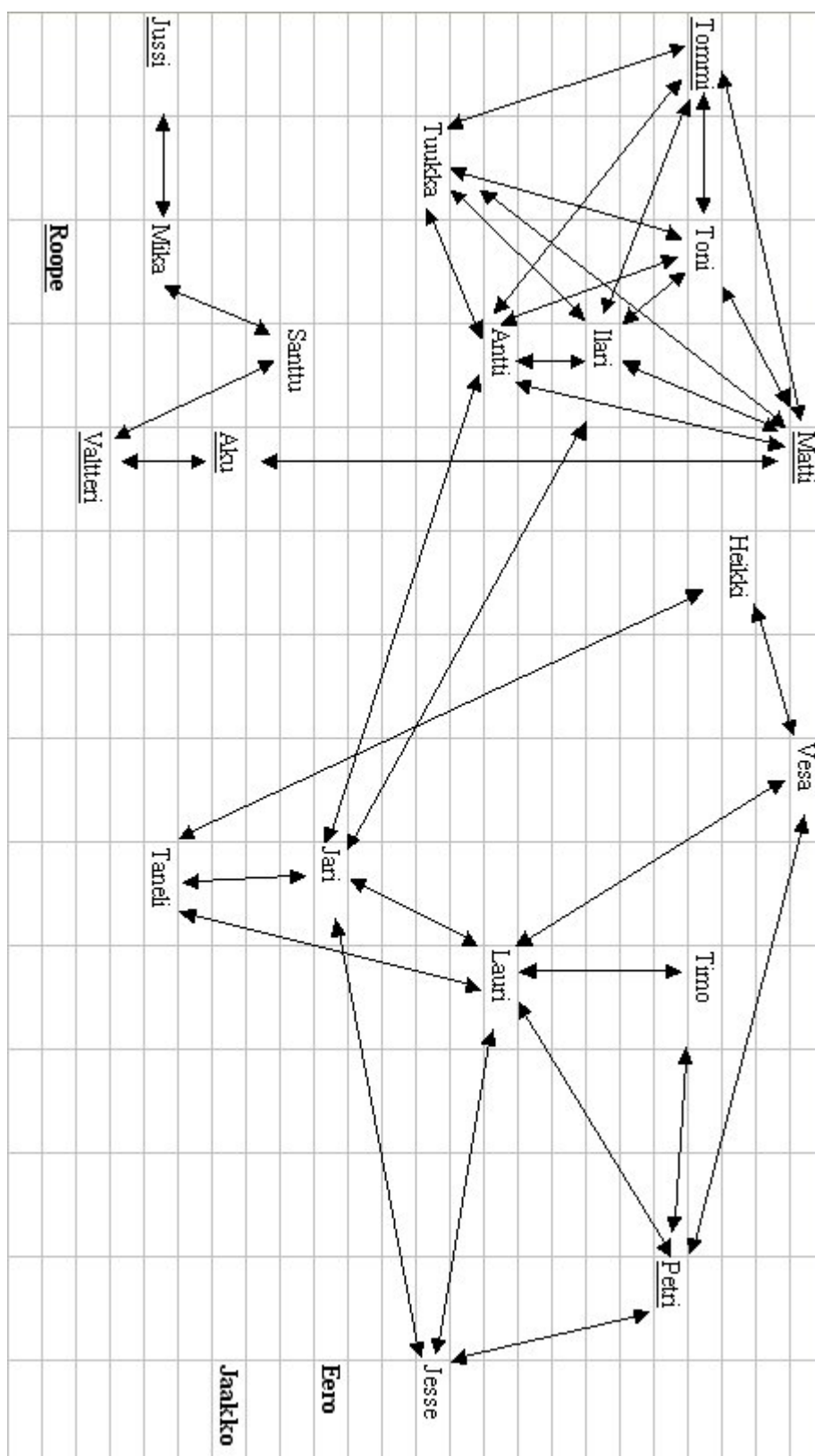
KUVIO 1. Tyttöjen yksisuuntaiset kaverisuhteet.



KUVIO 2. Tyttöjen kaksisuuntaiset kaverisuhteet.



KUVIO 3. Poikien yksisuuntaiset kaverisuhteet.



KUVIO 4. Poikien kaksisuuntaiset kaverisuhteet.

Liite 4. Tutkimussopimukset.**TUTKIMUSSOPIMUS**

Teemme pro gradu -työtämme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella yliassistentti Päivi Kovasen ohjauksessa. Tutkimuksemme aiheena on inklusio, erityisesti inklusiivisen opetuksen käytännön toteutus. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella mahdollisia toimivia inklusiivisia käytänteitä Pirtin koulussa Kuopiossa.

Keräämme aineistomme pääasiassa laadullisin menetelmin: havainnoimalla opetustilanteita ja muuta toimintaa koulussa, sekä haastatteleamalla henkilökuntaa. Haastatteluihin pyydämme kyseisen henkilön suostumuksen erikseen. Emme käytä videokameraa emmekä nauhuria oppilaiden toiminnan tallentamiseen; henkilökunnalta pyydämme erikseen luvan tarvittaessa ko. välineiden käyttöön. Saatamme lisäksi käyttää kyselylomakkeita ja koulusta kertovaa materiaalia. Aineiston analyysi on laadullinen paitsi kyselylomakkeiden osalta.

Raportissa suojaamme aineistossa esiintyvien ihmisten henkilöllisyyden. Käsittelemme kaikkea saamaamme tietoa ja aineistoa luottamuksellisesti. Ennen tutkimusraportin julkaisua toimitamme sen koululle mahdollista kommentointia varten.

Allekirjoittamalla tämän sopimuksen asianosaiset antavat luvan kaiken luvallisesti hankitun aineiston käyttöön tutkimuksessamme ja sitoutuvat noudattamaan mainittuja ehtoja.

Kuopiossa2003

Rehtori

Anna Rytivaara

Ilona Koski

Työn ohjaajan varmistus ja laitoksen leima:

Liite 4. jatkuu

Tutkimussopimus

Teemme pro gradu –työtämme Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle tutkien pääasiallisesti Luotsin toimintaa Pirtin koulussa. Aineistoa keräämme havainnoinnin ja kyselylomakkeiden lisäksi haastattelemalla opettajia, joilla on kokemusta yhteisopettamisesta, sekä koulun rehtoria. Varsinaisten haastattelujen jälkeen saatamme tarkentaa joitain tietoja esim. sähköpostin tai puhelimen välityksellä.

Haastatteluista saatu aineisto käsitellään luottamuksellisesti, ja pyrimme raportoinnissa suojaamaan haastateltujen henkilöllisyyden. Annamme Sinulle mahdollisuuden kommentoida omaa osuuttasi koskevia tietoja ennen työn julkaisemista.

Tämän sopimuksen allekirjoittamalla annat suostumuksesi haastattelun käyttämiseen aineistona tutkimuksessamme.

Kiitos osallistumisestasi!

Ilona Koski ja Anna Rytivaara

Aika

Allekirjoitus ja nimenselvennys