

Innovaatiotyöpaja oppimisen ja koulunkäynnin tuen hyvistä käytänteistä

Pro gradu -tutkielma

Jere Häyhä

0431792

Miisa Marttinen

0446897

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

Kevät 2020

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Innovaatiotyöpaja oppimisen ja koulunkäynnin tuen hyvistä käytänteistä

Tekijä: Jere Häyhä & Miisa Marttinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus & Yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 75 + 3 liitettä

Vuosi: 2020

TIIVISTELMÄ

Tämän pro gradu -tutkielman toimeksiantaja on Lapin #paraskoulu -hanke. Olemme tehneet tiivistä yhteistyötä Lapin #paraskoulu -hankkeen kanssa ja olemme huomioineet hankkeen näkökulmat tutkimuksen tavoitteesta. Tutkimuksen tavoite on kaksiosainen. Yhtäältä tavoitteena on tutkia oppimisen ja koulunkäynnin tuen hyviä käytänteitä innovaatiotyöpajan avulla ja toisaalta tutkia, miten innovaatiotyöpaja koetaan työskentelymenetelmänä. Aineistonkeruu tapahtui keväällä 2020 ja aineistomme koostuu yhdestä haastattelusta, innovaatiotyöpajassa äänitetyistä kolmesta esityksestä, innovaatiotyöpajassa ryhmätöinä tuotetuista fläppitauluista ja Webropol -kyselystä. Tutkimusmenetelmä on laadullinen tapaustutkimus ja analyysimenetelmänä käytimme sisällönanalyysia.

Saimme runsaasti aineistoa molempiin tutkimuskysymyksiimme. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyviä hyviä käytänteitä tuli tutkimustuloksissa esiin paljon ja ne voidaan jakaa karkeasti teemoiltaan tilojen hyödyntämiseen opetustilanteissa, yhteistyöhön, opetuskäytänteisiin ja hyvinvointiin. Innovaatiotyöpajaan osallistuneet opetusalan henkilöstö ja opiskelijat olivat sitä mieltä, että hyviä käytänteitä yhdistää muun muassa yhteistyö, ammattitaito, resurssien tarve ja joustava toiminta. Yli puolet innovaatiotyöpajaan osallistuneista piti innovaatiotyöpajaa antoisampana menetelmänä kuin perinteisempiä työtapoja ja suurin osa osallistujista koki, että oma ammatillinen osaaminen kehittyi innovaatiotyöpajassa.

Avainsanat: dialogisuus, hyvät käytänteet, oppimisen ja koulunkäynnin tuki, innovaatiotyöpaja, yhteistyö, tapaustutkimus

SISÄLTÖ

JOHDANTO	4
1. PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMINEN	7
1.1 Viimeaikaiset muutokset perusopetuksessa	7
1.2 #Paraskoulu -hanke.....	9
2. OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI	13
2.1 Tukimuodot jokaiselle yksilölle	13
2.2 Yhteistyö ja oppimisympäristöt opetuksen tukena	17
2.2.1 Yhteistyö	18
2.2.2 Toimiva oppimisympäristö.....	20
3. OSALLISTAMINEN JA KEHITTÄMINEN INNOVAATIOTYÖPAJASSA	22
3.1 Hyvien käytänteiden dialogit.....	22
3.2 Innovaatiotyöpaja.....	25
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	27
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	27
4.2 Hermeneutiikka tieteenfilosofisena lähtökohtana.....	27
4.3 Laadullinen tapaustutkimus	28
4.4 Tutkimuksen aineisto ja konteksti	29
4.5 Sisällönanalyysi	33
4.6 Luotettavuus ja eettisyys.....	34
5. OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUEN HYVÄT KÄYTÄNTEET	37
5.1 Opetusalan henkilöstön esittelemät hyvät käytänteet	37
5.2 Ajatuksia hyvistä käytänteistä.....	46
6. INNOVAATIOTYÖPAJA TYÖSKENTELYMENETELMÄNÄ	51
6.1 Palaute innovaatiotyöpajasta	51
6.2 Ajatuksia innovaatiotyöpajasta	55
7. POHDINTA.....	60
7.1 Tulosten pohdinta.....	60
7.2 Tutkimusprosessin pohdinta	65
LÄHTEET	67
LIITTEET	

JOHDANTO

Päädyimme tekemään pro gradu -tutkielmamme Lapin #paraskoulu -hankkeelle, kun saimme kuulla mahdollisuudesta tehdä tutkimus liittyen erityispedagogiikkaan. Erityispedagogiikan opinnot ovat olleet meille yksi opintoja yhdistävä tekijä, sillä toinen meistä opiskelee luokanopettajaksi ja toinen yleistä kasvatustiedettä. Kasvatustieteen alueista erityispedagogiikka kiinnostaakin meitä eniten.

Teimme yhteistyötä Lapin #paraskoulu -hankkeen kanssa. Hankkeen tavoitteet perustuvat peruskoulufoorumin laatimiin linjauksiin. Lapin #paraskoulu on opetushallituksen rahoittama hanke ja sen tarkoituksena on laatia kunnallinen, alueellinen ja maakunnallinen toimintasuunnitelma siitä, miten peruskoulufoorumin ja tasa-arvoisen peruskoulun tavoitteet saadaan toteutetuksi. Lapin #paraskoulun tavoitteena on muun muassa oppimisen tukeen liittyvien käytänteiden kehittäminen, jonka myötä myös meidän pro gradu -tutkielmamme sai aiheensa. (Lapin #paraskoulu 2020.) Pro gradu -tutkielmamme aihe on tärkeä, koska oppiminen ja tuen saaminen ovat tärkeimpiä asioita koulunkäynnissä. Koemme myös, että on tärkeää, että opetusalan henkilöstö tulee kuulluksi, koska he ovat juuri niitä ammattilaisia, jotka tuntevat ja tietävät koulumaailman.

Pro gradu -tutkielmamme koostuu kahdesta erilaisesta tutkimuskysymyksestä. Ensimmäisellä pyrimme selvittämään hyviä käytänteitä ja toisella sitä minkälaiseksi innovaatiotyöpaja, jossa hyödynnetään hyvien käytänteiden dialogisuutta, koetaan työskentelymenetelmänä. Vastaavia aiempia tutkimuksia emme löytäneet, mutta hyvien käytänteiden dialogisuutta on hyödynnetty tutkimuksissa aiemminkin.

Teoriaosuudessa esittelemme ensin perusopetuksen kehittämistä, muutoksia sekä esittelemme hankkeen. Teoriaan kuuluu myös oppimisen ja koulunkäynnin tuki, jossa käsittelemme tuen eri muotoja, opetuksen käytänteitä, yhteistyön merkitystä ja oppimisympäristöä. Lisäksi käsittelemme hyvien käytänteiden dialogia ja kerromme innovaatiotyöpajasta.

Hyvien käytäntöjen dialogeja on käytetty ja kehitetty jo vuodesta 2003 Rovaniemellä (Ervast 2020). Hyvien käytäntöjen dialogia on tutkittu monesta eri näkökulmasta. Pääosa löytämistämme tutkimuksista liittyi hyvien käytäntöjen dialogeihin ja johtamiseen. Koemme, että pro gradu -tutkielmallemme on oma paikka tutkimusten kentällä, koska tutkimuksia, joissa hyvien käytäntöjen dialogia olisi hyödynnetty opetusalan henkilöstön kesken, ei löytynyt. Toki tätä on voitu tehdä, mutta tutkimustuloksia siitä ei ole. Hyvien käytäntöjen dialogeissa pääpaino on kuuntelussa ja oppimisessa. Tarkoituksena on oppia, mutta myös muuttaa omaa ajattelua tai saada jotakin uutta omien ajatuksien rinnalle. (Ervast 2020.)

Kouluun liittyy hyvin monta asiaa, jotka tulee ottaa huomioon. Koulu on instituutio, jonka sisällä tapahtuu paljon. Moninasiin palveluntarpeisiin on tarjolla niin rakenteellisia kuin pedagogisiakin vaihtoehtoja (Rönty & Rönty 2012, 66). Hyvistä käytänteistä luokan tai koulun sisällä ei välttämättä keskustella. Myös aikaa tällaiselle keskustelulle ja ajatusten vaihdolle ei välttämättä ole. Tärkeää olisi kuitenkin niin työyhteisön hyvinvoinnin, kuin oman työn kehittämisenkin kannalta kuunnella muilta hyviä käytänteitä. Käytänne voi olla tuttu, mutta sitä voidaankin soveltaa yllättävissäkin tilanteissa.

Opetusalan henkilöstöllä tarkoitamme innovaatiotyöpajaan osallistuneita henkilöitä. Innovaatiotyöpajaan osallistui Lapin eri kunnista työntekijöitä, jotka työskentelevät koulumaailmassa. Lisäksi innovaatiotyöpajaan osallistui erityisopettajaopiskelijoita. Innovaatiotyöpajan tarkoituksena on esitellä hyväksi koettuja käytänteitä. Ensin on esitelypuheenvuorot, jotka sisältävät esittelijöiden omia hyväksi havaittuja käytänteitä. Tämän jälkeen esittelijöitä haastatellaan dialogisella tavalla ja yleisö saa esittää kysymyksiä. Esitysten ja haastattelun jälkeen käydään pohdintaa siitä, miten itse voisi hyödyntää hyvää käytännettä. (Ervast 2020.)

Käytimme aineistonkeruuna Webropol -kyselyä, esityksiä hyvistä käytänteistä ja fläppitauluille kirjoitettuja materiaaleja. Webropol -kyselyllä selvitimme, mitä mieltä osallistujat olivat innovaatiotyöpajasta työskentelymenetelmänä. Esityksistä ja fläppitauluille kirjatusta materiaalista saimme vastauksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen hyviin käytänteisiin. Pro gradumme on laadullinen tapaustutkimus, jossa tieteenfilosofisena lähtökohtana toimii hermeneutiikka. Aineiston analysoimme sisällönanalyysillä. Tämän tutkimuksen toivomme kiteyttävän Kittilässä järjestetyn Oppimisen tuen innovaatiotyö-

paja: Oppimisen ja koulunkäynnin tuen hyvät käytänteet -tapahtuman. Lisäksi koemme, että tätä tutkimusta kokonaisuudessaan voi hyödyntää opetusalanhenkilöstö sekä opettajaopiskelijat.

1. PERUSOPETUKSEN KEHITTÄMINEN

1.1 Viimeaikaiset muutokset perusopetuksessa

Perusopetus on ollut edelliset vuosikymmenet muutosten kohteena. Vuonna 1998 tulleen perusopetuslain myötä asteittain alkanut muutosten sarjan yksi merkittävimmistä muutoksista on aiemman kaksijakoisen järjestelmän muuttuminen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseksi. Vuonna 2011 tulleet perusopetuslain muutokset ja sitä edellisenä vuonna tehdyt valtiosuuslainmuutokset saivat siis aikaan sen, että kaksijakoisesta erityis- ja yleisopetuksesta luovuttiin. (Janhukainen 2015, 7.) Vuonna 2011 tukijärjestelmää alettiin kutsua myös nimellä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä (Lintuvuori, Hautamäki & Janhukainen 2017, 4). Vuosituhannen vaihtumisen jälkeen erityisopetus on lisääntynyt huomattavasti, jonka vuoksi myös lakia päädyttiin muuttamaan. Suomi on maa, jossa koulutusjärjestelmä ja sen uudistukset perustuvat muun muassa tasa-arvoisuuteen, luottamukseen ammattilaisiin ja yhteistyöhön. Nämä periaatteet näkyivät myös erityisopetuksen uudistamisessa. (Pulkkinen 2019, 12 & 14.) Lakimuutoksen tavoitteena oli nimenomaan lisätä mahdollisuutta varhaiseen tukeen, parantaa tuen saamista ja joustavuutta sekä lisätä moniammatillista yhteistyötä (Lintuvuori, Hautamäki & Janhukainen 2017, 4).

Lakimuutosten keskeisenä tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden oikeutta saada tukea riittävästi ja riittävän varhain. Lisäksi tavoitteena oli se, että oppilas saisi tukea joustavasti opetuksen yhteydessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 9-10.) Lakimuutokset ovat tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti laajentaneet tuen tarjontaa siten, että tukea on tarjottu yhä useammalle perusopetuksen oppilaalle. (Lintuvuori, Hautamäki & Janhukainen 2017, 14.) Lakimuutokset ovat johtaneet myös siihen, että perusopetuksessa on käytössä yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Janhukainen, 2015, 7).

Uudistuksen kehittämiseen vaikutti se, että erityisopetuksessa katsottiin olevan ongelmia. Yhtenä ongelmana oli kuntien vaihtelevat käytännöt erityisopetukseen ottamisesta, siirtämisestä sekä sen järjestämisestä. Erityisopetukseen oton tai siirron perusteena oli yleensä lääketieteellinen diagnoosi tai lausunto erityisopetuksen tarpeellisuudesta. Siitä teki ongelman se, että erityisen tuen ulkopuolelle jäi sellaisia oppilaita, jotka olisivat tarvinneet tukea pedagogisista lähtökohdista. Erityisen tuen ulkopuolelle saattoi jäädä

paljon oppilaita, joilla oli selkeitä oppimisvaikeuksia. (Kirjavainen & Pulkkinen 2013, 13-14.) Tukijärjestelmässä näkyy kerrostuneesti eri aikakausille tyypilliset tuen muodot. Historian vaikutus nykyiseen tukijärjestelmään on vaikuttava ja tuen eri muodot näkyvät tämän hetkisessä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä. (Lintuvuori, Hautamäki & Janhukainen 2017, 5.)

Suomessa jokaisella lapsella ja nuorella on ihmisoikeuksien mukaan oikeus koulutukseen ilman sosiaalisia tai taloudellisia eriarvoistuksia. Toisaalta opiskelijoiden luokittelu on aina ollut osa koulutusjärjestelmää. Erityisopetusta saaneiden opiskelijoiden määritykset ovat olleet erilaisia pitkin historiaa. Nykyään erityisopetusta saavat kaikki oppilaat, joilla siihen on tarve. Esimerkiksi minkäänlaisia diagnooseja ei tarvitse, jotta voi saada erityisopetusta. (Pulkkinen 2019, 15.) Melkein kaikissa maissa, joissa koulutuksen järjestäminen on kehittynyt, on menty kohti inklusiivista koulua. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan taustalla, ominaisuuksilla, kulttuurilla tai taidoilla ei ole merkitystä, vaan jokainen saa samanlaista opetusta. (Westwood 2013.) Integraatioajattelun taustalla on ajatus siitä, että vammaisten ja muiden erityistä tukea tarvitsevien kouluympäristön ja koulukokemusten tulee olla mahdollisuuksien mukaan samanlaisia kuin muillakin ihmisillä. Taustalla ovat arvot, joilla pyritään tasa-arvoon. (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2015, 79.)

Inkluusio on käsitteenä ja ilmiönä moninainen. Lähtökohtaisesti inklusion taustalla on arvoja, kuten tasa-arvo, yhtäläiset oikeudet ja yhdenvertaisuus. Kasvatuksellisesta näkökulmasta tärkeitä arvoja ovat myös osallisuus ja yhteisöllisyys. Inklusion taustalla on ajatusmalli, jonka ajatuksena on taata kaikille oppilaille yhtäläiset oikeudet ja tasa-arvo. Inklusion arvot ovat integraation takana. Integraatio on ikään kuin inklusion välivaihe. (Viitala 2018.) Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan muiden oppilaiden kanssa samaan luokkaan (Westwood 2013). Inklusiossa lähtökohta on kuitenkin eri, nimittäin siinä opetus on kaikille yhteistä, mutta kunkin lapsen tarvitsemat tukitoimet ovat yksilölliset. (Viitala 2018.)

Integraatio käsitteenä tarkoittaa sanamukaisesti kahden erillisen osan yhdistämistä siten, että uudessa kokonaisuudessa alkuperäiset osat eivät enää ole samanlaiset. Integraatio tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatus- ja koulutuspalveluiden yhteydessä. Tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä kaikille siten, että jokainen saa samankaltaista opetusta. (Moberg ym. 2015.)

1.2 #Paraskoulu -hanke

#Paraskoulu hanke on opetushallituksen hanke, joka perustuu opetus- ja kulttuuriministeriön peruskoulufoorumin linjaamiin tavoitteisiin ja toimiin. Vuonna 2016 opetus- ja kulttuuriministeriö asetti peruskoulufoorumin kehittämään suomalaista peruskoulua. Näin ollen peruskoulufoorumi kokosi perusopetuksen toimijat ja yhteistyötahot pohtimaan yhdessä tulevaisuuden peruskoulua. Kehittämistyöhön kutsuttiin mukaan keskeiset toimijat ja sidosryhmät, joita ovat opettajat, rehtorit, vanhemmat, tutkijat, asiantuntijat, päättäjät, yritykset, yhteisöt sekä muut yhteistyötahot. Yhteisen keskustelun kautta peruskoululle laadittiin yhteiset tavoitteet ja määriteltiin ne keinot, ja toimenpiteet, joiden avulla tavoitteet saavutetaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen julkaisu tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuudesta 2018.)

Peruskoulufoorumi ja asiantuntijat ovat laatineet kansallisen, opetuksen järjestäjän, opettajan ja oppilaan sekä kasvuyhteisön näkökulmien yhdistävän linjauksen tasa-arvoisen koulun edistämiseksi. Peruskoulufoorumi on laatinut näkökulmien pohjalta linjauksen, jonka tavoitteisiin kaikki työssä mukana olevat tahot sitoutuvat. Sitoutuvat tahot päättävät itse toteutustavoista, tärkeysjärjestyksestä, eri vastuutehtävistä sekä aikataulusta. Linjauksien tarkoituksena on tukea opetussuunnitelman perusteiden toteuttamista, edistää oppimista sekä vahvistaa hyvinvointia. Peruskoulufoorumin asiantuntijoiden ja tutkijoiden linjauksiin kuuluvat selkeä arvoperusta peruskoulun kehittämisen lähtökohtana, yhteisöllinen toimintakulttuuri, opettajien tukeminen muutoksessa ja asiantuntijoiden yhteistyö, yksilölliset oppimispolut sekä vahva osaaminen perustana tulevaisuuden taidoille. Asiantuntijoiden ja tutkijoiden linjauksiin kuuluvat myös hyvinvoinnin turvaaminen, hyvä johtaminen, tutkimuksiin perustuva kehittäminen, yhdenvertaisuuden vahvistaminen arvioinnilla ja perusopetuksen riittävä resursoiminen. (Opetus-

ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen julkaisu tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuudesta 2018.)

Hankkeen kansallisen näkökulman tavoitteena on, että jokainen peruskoulu olisi tasa-arvoinen ja laadukas. Lisäksi tavoitteena on hankkia tietoa oppimisesta ja hyvinvoinnista ja antaa tukea toiminnan kehittämiseen pitkäjänteisesti sekä joustavasti. Käytännössä tasa-arvokkaan ja laadukkaan peruskoulun saavuttamiseksi hanke pyrkii mahdollistamaan pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun, varmistamaan kaikkien koulujen kehittämisen, tukemaan kasvatus-, opetus- ja koulutusalan johtamista eri tasoilla, turvaamaan kasvatuksen avulla yhtenäiset oppimisedellytykset koko ikäluokalle sekä vahvistamaan lähikouluperiaatteen toteutumista. (Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen julkaisu tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuudesta 2018.)

Oppimiseen ja hyvinvointiin hanke pyrkii kokoamaan koulutusta koskevaa tietoa koordinoitusti ja hyödyntää sitä systemaattisesti kansallisessa ohjauksessa. Lisäksi tarkoituksena on lisätä haastavien toimintaympäristöjen positiivista erityiskohtelua, laatia työkaluja koulun tietoperustaisen johtamisen kehittämiseen sekä varmistaa saumattoman oppijan polku. Hanke pyrkii myös antamaan tukea varmistamalla hallituskausien yli menevän, pitkäjänteisen poliittisen ohjauksen. Lisäksi hanke panostaa vaikuttavaan opetussuunnitelman perusteiden toimeenpanon tukeen, luo työkaluja paikallisen kehittämisen ja laadun arvioinnin tueksi, varmistaa perusrahoituksen riittävyyden, kokoaa yhteen kansallista kehittämisrahoitusta sekä pyrkii saattamaan lainsäädännön tukemaan tavoitteiden toteutumista kaikilla tasoilla. (Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen julkaisu tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuudesta 2018.)

Tasa-arvoisen peruskoulun saavuttamiseksi tarvitaan myös osaavia opettajia, rehtoreita ja muuta henkilökuntaa. Tavoitteena on, että oppimisyhteisö olisi ammatillisesti kehittyvä, koulutuksen vaikuttavuus olisi parasta sekä yhteisöllisyyteen ja muuntuviin oppimisympäristöihin kiinnitettäisiin huomiota. Tavoitteiden saavuttamiseksi hanke pyrkii siihen, että laaditaan koulutuksen paikallinen kehittämissuunnitelma, kehitetään koulujen ja opettajien yhteistyötä sekä vertaisoppimista, mahdollistetaan jatkuva, pitkäjänteinen ja yhteisöllinen osaamisen kehittyminen, toimeenpannaan opettajankoulutusfoorumien linjaukset sekä vahvistetaan sivistysjohdon ja rehtoreiden pedagogisen johtamisen

edellytyksiä. (Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen julkaisu tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuudesta 2018.)

Koulutuksen vaikuttavuuteen pyritään pureutumaan johtamalla tietoperustaisesti ja hyödyntämällä tutkimukseen perustuvaa tietoa kehittämässä, vahvistaa tavoitteiden toteutumisen seuranta ja arviointia, lisätä toimintaympäristöltään haastavien koulujen positiivista erityiskohtelua sekä tehdä suunnitelmallista yhteistyötä eri ammattilaisten kesken. Yhteisöllisyyteen ja muuntuviin oppimisympäristöihin pyritään vaikuttamaan niin, että vahvistetaan ja lisätään opettajien vertaistyötä, yhteisopettajuutta sekä mentorointia. Lisäksi pyritään johtamaan toimintakulttuurin muutosta yhteisöllisesti, huolehtimaan ammattilaisten työhyvinvoinnista ja työnohjauksesta, kannustamaan kehittävään työtoteeseen ja kokeilukulttuuriin sekä parantamaan turvapaikanhakijoiden ja muiden maahanmuuttajien oppimisedellytyksiä. (Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen julkaisu tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuudesta 2018.)

Oppilaan näkökulmasta hanke pyrkii siihen, että oppilas on hyvinvoiva ja motivoitunut oppimaan, oppiminen perustuu tietoon ja taitoon sekä tutkivaan otteeseen ja koulussa kiinnitetään huomiota yhteisöllisyyteen, kasvatusyhteistyöhön sekä yksilöllisiin oppimispolkuihin. Hankkeen tarkoitus on opetussuunnitelman mukaisesti kehittää koulupäivän rakennetta tukemaan hyvinvointia, toteuttaa yhteistyötä eri oppiaineiden välillä, tehdä oppilaalla olevan osaamisen ja vahvuuden näkyväksi koulun arjessa ja rakenteissa ja varmistaa oppilaiden oikeuden kiirettömään ja arvostavaan kohtaamiseen. Tieto- ja taito perustaisuus sekä tutkivan otteen vahvistaminen pyritään toteuttamaan vahvistamalla oppilaan itseohjautuvuutta tukevaa pedagogiikkaa, mahdollistamalla kokemuksellisen oppimisen, panostamalla vuorovaikutuksellista oppimista ja oppilaiden osallisuutta edistäviin työtapoihin ja oppimisympäristöihin sekä varmistamaan yhtenäisyyden ja jatkuvuuden oppilaiden osaamisen ja opetuksen välillä. (Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen julkaisu tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuudesta 2018.)

Lisäksi pyritään varmistamaan yhteisön aidon osallisuuden opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, ottamaan kielitaitoiset työtavat käyttöön kaikkien oppiaineiden opetuksessa, edistämään kulttuurienvälistä ymmärrystä, rakentamaan vuorovaikutusta, huomioidaan opetuksessa oppilaiden yksilölliset tiedot ja taidot, varmistamaan oikea-aikaisen kasvun ja oppimisen tuen sekä luomaan turvallisen oppimisympäristön ja varmistamaan

keskittymisen oppimiseen omaan ja toisen työtä kunnioittaen. (Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen julkaisu tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuudesta 2018.)

Tasa-arvoisen peruskoulun luominen vaatii myös yhteistyötä perheiden ja huoltajien kanssa. Perheiden hyvinvointi näkyy myös vahvasti koulumaailmassa, jonka vuoksi hankkeen ajatuksena on kehittää koulua siten, että koulu tekee suunnitelmallista yhteistyötä koulua ympäröivän yhteiskunnan kanssa, tukee vanhemmuutta oppimiseen kannustamisessa ja koulutusasenteiden edistämisessä, tuo esille koulun hyvää toimintaa sekä kehittää yhdessä ja monialaisesti hyvinvointia tukevaa koulupäivän rakennetta. (Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen julkaisu tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuudesta 2018.)

Tärkeää hyvinvoinnin kannalta on myös ennakkointiin perustuva oikea-aikainen tuki, jota voidaan arvioida parhaiten siten, että koulun ja kodin välinen yhteistyö toimii. Hankkeen tarkoituksena on luoda toimintamalleja, jotta koulu voi välittää koulutusta koskevaa tietoa huoltajille, vahvistaa asiallisen käyttäytymisen toimintamallit, tukea lasten ja nuorten tarpeiden huomioimista ja osallisuutta yhdyskuntasuunnittelussa sekä varmistaa lasten, nuorten ja perheiden osallisuuden kehittämistä. Lisäksi tärkeää hyvinvoinnin, lapsi- nuori ja perhelähtöisyyden kannalta on se, että otetaan huomioon oppilaan elämäntilanne kokonaisvaltaisesti huomioon, kehitetään lapsi- ja nuorilähtöisesti yhteisiä toimintamalleja eri toimijoiden kanssa, edistetään erilaisten perheiden kohtaamista, vuorovaikutustaitoja ja yhteistyötä, sekä edistetään lasten ja nuorten vapaa-ajantoimintaa ja harrastamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen julkaisu tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuudesta 2018.)

Lapin #paraskoulu -hankkeen tavoitteet perustuvat peruskoulufoorumin laatimisiin linjauksiin, jotka ovat tehty yhteistyössä eri tahojen kanssa. Lapin #paraskoulu on opetushallituksen rahoittama hanke. Lapin #paraskoulu -hankkeen tarkoituksena on laatia kunnallinen, alueellinen ja maakunnallinen toimintasuunnitelma siitä, miten peruskoulufoorumin ja tasa-arvoisen peruskoulun tavoitteet saadaan toteutetuksi. Lapin #paraskoulun tavoitteena on muun muassa oppimisen tukeen liittyvien käytänteiden kehittäminen. (Lapin #paraskoulu 2020.)

2. OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI

2.1 Tukimuodot jokaiselle yksilölle

Vuonna 2010 perusopetuslaki muuttui erityisopetuksen osalta. Muutoksien taustalla oli erityisopetuksen strategia, jonka pääajatuksina oli varhainen tuki sekä inkluusiivinen ajattelu. Perusopetuslaki säätää tuen kolmiosaisuutta, josta termi kolmiportaisen tuen malli myös kumpuaa. (Takala 2016, 22.) Kolmiportaista tuen mallia koskeva laki otettiin käyttöön vuonna 2011. Tavoitteena on ollut vahvistaa oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta sekä tehostaa käytössä olevia tukitoimia. Kolmiportaisen tuen mallin tarkoituksena on ollut myös lisätä moniammatillista yhteistyötä sekä vahvistaa oppilaan oikeutta saada oppimiselleen ja koulunkäynnilleen tukea riittävästi ja riittävän varhain. (Vitka 2018, 26 & 29-30.) Kolmiportaisen tuen malliin kuuluvat kolme erilaista tasoa, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Perusopetuslaki 628/1998 § 16, 16a & 17). Oppilas voi saada kerralla vain yhden tasoista tukea (Vitka 2018, 26). Ensisijaisesti oppilaalle tulee antaa tukea omassa luokassaan (Takala 2016, 22).

Kolmiportaisen tuen mallin tarkoituksena on se, että vaikeuksiin ja ongelmiin puututtaisiin mahdollisimman varhain. Riittäväällä ja varhaisella tuella voidaan ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia, jonka vuoksi tuen saamiseen on kiinnitetty enemmän huomiota tukitoimia tehostamalla. Jopa lievä oppimisvaikeus voi lähteä lumipallon lailla kasvamaan ja voi muuttua esimerkiksi käyttäytymisen haasteeksi, joka oppimisen lisäksi häiritsee myös sosiaalisia suhteita. (Vitka 2018, 30.) Tuen tarpeen varhaisella tunnistamisella voidaan selvittää keveämmällä ja lyhytaikaisemmalla tuella. Oppimisvaikeuksien ja pulmien alkuvaiheessa auttamismahdollisuus on parempi, joten on mahdollista saada hyviä tuloksia aikaan pienemmillä resursseilla ja voimavaroilla. Myöhäinen tuen tarjoaminen tai sen puuttuminen voi johtaa lapsen, nuoren tai koko perheen elämän vaikeutumiseen ja korvaavien palveluiden tarpeeseen. (Perälä, Hietanen-Peltola, Halme, Pelkonen, Peltonen, Huurre, Pihkala & Heiliö 2015, 114.)

Ammatillinen yhteistyö eri toimijoiden välillä on todella merkittävässä asemassa oppimisvaikeuksien ja tuen tarpeen varhaisessa tunnistamisessa. Tällaisia toimijoita voivat olla esimerkiksi luokanopettaja, aineenopettaja sekä laaja-alainen erityisopettaja. Tuen tarpeen arvioiminen ja tunnistaminen vaativat opettajalta erilaisia toimia ja tietynlaista herkkyyttä tunnistaa ympärillään tapahtuvia asioita. Opettajan on hyvä päästää oppilas lähelleen, jotta oppilaantuntemus kasvaa ja opettaja tietää paremmin, millä tasolla oppilas työskentelee sekä oppii uusia asioita. Opettajan tulee myös kiinnittää huomiota omaan opetuksensa tasoon ja monipuolisuuteen, jotta voidaan sulkea se mahdollisuus pois, että oppilaan oppimisvaikeudet tai muut ongelmat eivät johdu opettajan opetuksesta. Opettajan on hyvä miettiä, millä keinoilla ja minkälaisessa oppimisympäristössä tietty oppilas oppisi parhaiten. (Vitka 2018, 30.)

Tuen tarpeen selvittämisen prosessista sovitaan aina oppilaan kanssa. Sen lisäksi, tuen tarpeen selvittämisen prosessista, sovitaan oppilaan ikä- ja kehitystason mukaisesti huoltajien kanssa. Selvittämisen prosessiin voi osallistua moniammatillinen asiantuntijaryhmä, mutta toisaalta joissakin tilanteissa voi yhden toimijan työskentely olla riittävää tuen tarpeen arvioimiseksi. Selvittämisen prosessin aikana tarvitaan yleensä useampia tapaamisia ja tilanteen kehittymisen seuraamista. (Perälä ym., 2015, 114.)

Kolmiportaisen tuen vahvuutena pidetään sen tuomia tavoitteita opetukselle eli suunnitelmallisuuden lisäämistä sekä tukitoimien tehostamista. Tukitoimet rakennetaan selkeästi ja johdonmukaisesti. Tukitoimien tehostamisesta luokissa ei parhaassa tapauksessa hyödy pelkästään oppilas, jonka kohdalla niitä tehostetaan, vaan kaikki luokan oppilaat. (Vitka 2018, 31.)

Yleinen tuki on ensisijaisin keino vastata oppilaan tuen tarpeisiin ja oppimisen vaikeuksiin. Yleistä tukea annetaan heti tietoisesti, kun ilmenee, että oppilas tarvitsee tukea. (Takala 2016, 22.) Yleistä tukea on tarjolla kaikille oppilaille. Yleiseen tukeen kuuluu esimerkiksi tukiopeutus niille oppilaille, jotka ovat tilapäisesti jääneet jälkeen opinnoissaan tai tarvitsevat lyhytaikaista tukea jossakin oppiaineessa tai asiassa. Yleinen tuki mahdollistaa alaspäin ja ylöspäin eriyttämisen, mikä tarkoittaa sitä, että oppilas- ja ainekohtaisesti tarjotaan oppilaille oman tasoisia tehtäviä. Yleiseen tukeen kuuluu myös osa-aikainen erityisopetus, jota voidaan antaa muun opetuksen ohessa. (Sandberg 2018, 86.)

Yleinen tuki mahdollistaa varhaisen puuttumisen ja voi ennaltaehkäistä suurempia haasteita. Yleisen tuen aikana opettajat käyvät pedagogisia keskusteluja ja etsivät ratkaisuja siihen, miten oppilasta voidaan kaikista parhaiten tukea. (Takala 2016, 22.) Yleinen tuki on luonteeltaan oppimisvaikeuksia ennalta ehkäisevää työtä ja tukea (Oja 2012, 45). Lisäksi yleinen tuki sisältää koulun sisäiset kerhotoiminnat sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan. Näitä tukia tarjotaan ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilaan ohjaus ja oppilashuollon tuki liittyvät yleiseen tukeen. (Sandberg 2018, 87.)

Tehostettua tukea järjestetään oppilaille, joka tarvitsee oppimisessaan säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja. Toisin sanoen, jos yleisen tuen tason tukitoimet eivät ole riittävät, siirrytään tehostettuun tukeen. (Vitka 2018, 28.) Tukimuotoja voivat olla kaikki perusopetuksen tukimuodot, lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen (Opetushallitus 2014, 63). Tehostetun tuen opetusjärjestelyt pyritään toteuttamaan joustavasti siten, että ne koostuvat monimuotoisesta eriyttämisestä. Tehostettu tuki suunnitellaan kokonaisuutena ja siinä oppimisen ja koulunkäynnin tuki sekä osa-aikainen erityisopetus ovat mukana vahvemmin kuin yleisessä tuessa. (Takala 2016, 23.) Tehostetun tuen tarkoituksena on ehkäistä oppimisvaikeuksia ja niiden syventymistä sekä laajenemista (Oja 2012, 45).

Tehostettua tuen antaminen edellyttää pedagogista arviota, jonka tekee oppilaan vastuupettaja esimerkiksi luokanopettaja. Pedagogisessa arviossa käydään läpi oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne koulun, oppilaan ja huoltajan näkökulmista. Lisäksi kirjallisessa pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan saama yleinen tuki ja arvio tukimuotojen vaikutuksista oppilaan oppimiseen ja koulun käyntiin sekä oppilaan vahvuudet, kiinnostuksen kohteet, oppimisvalmiudet ja oppimiseen sekä koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. (Sandberg 2018, 88-89.) Pedagogisessa arviossa pyritään perustelemaan sitä, että yleinen tuki ei ole riittävää ja siirtyminen tehostettuun tukeen on oppilaan oppimisen kannalta välttämätöntä (Takala 2016, 26). Pedagoginen arvio sisältää myös arvion siitä, miten muuten oppilasta voitaisiin tukea. Pedagoginen arvio on salassa pidettävä dokumentti, jossa voidaan hyödyntää muita jo olemassa olevia lausuntoja ja dokumentteja, esimerkiksi lapsen kuntoutuksesta. Pedagogisen arvion valmistuttua se

käsitellään maniammatillisessa yhteistyössä oppilashuoltoon kuuluvien henkilöiden kanssa ja oppilashuollon toimijat päättävät tehostetun tuen aloittamisesta sekä järjestämisestä. (Sandberg 2018, 88-89.)

Lain mukaan tehostetun tuen oppilaalle tulee laatia oppimissuunnitelma (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 16 a §). Oppimissuunnitelma tehdään yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa (Sandberg 2018, 89). Oppimissuunnitelmaan kirjataan lapsen kasvun ja kehityksen tavoitteet, arvioin vahvuuksista ja tuen tarpeesta (Takala 2016, 23). Oppimissuunnitelman avulla oppilaalle pystytään paremmin tarjoamaan oikeanlaista tukea ja tuen tarvetta pystytään myös arvioimaan. Oppimissuunnitelma on myös hyödyksi huoltajille, sillä suunnitelmasta huoltajat saavat tietoa ja voivat siten myös itse tukea lasta paremmin. (Opetushallitus 2014, 64.)

Kolmas tuen muoto on erityinen tuki, jota annetaan oppilaalle, jos hänen kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu tehostetun tuen ja muiden tukitoimien avulla. (Vitka 2018, 28.) Erityisen tuen tarkoituksena on antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea. Erityiseen tukeen kuuluu erityisopetus sekä muut oppilaan tarvitsemat tukimuodot. Erityinen tuki järjestetään yleisen tai pidennetyt oppivelvollisuuden piirissä. Erityistä tukea voidaan järjestää niin, että oppilas opiskelee joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Mikäli oppilaalle tehdään erityisen tuen päätös, annetaan erityisopetusta henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 65-66.) Mikäli oppilas tarvitsee erityistä tukea, tulee oppilaalle tehdä pedagoginen selvitys, jonka jälkeen voidaan tehdä erityisen tuen päätös (Vitka 2018, 28-29).

Pedagogisessa selvityksessä kuvataan tukitoimia, joita on käytetty tehostetun tuen aikana ja miksi ne eivät ole enää riittävät tukitoimet. Pedagogisessa selvityksessä konsultoidaan myös oppilashuoltoryhmää ja tehdään psykologin ja erityisopettajan testit, ellei niitä ole vielä tehty. Selvityksessä kuvataan oppilaan vahvuudet sekä haasteet. Lisäksi arvioidaan, minkälaisesta tuen tarpeesta on kyse. (Takala 2016, 27.)

Erityisen tuen aloittaminen vaatii aina erityisen tuen päätöksen. Erityisen tuen päätöksen tekee virkamies esimerkiksi kunnan sivistystoimenjohtaja, opetuspäällikkö tai rehtori. Erityisen tuen päätöksen lisäksi päätetään opetussuunnitelman noudattamisesta ja oppiaineiden yksilöllistämistä. Lisäksi suunnitellaan muut tarvittavat tukitoimet ja palveluverkot lapsen ja nuoren riittävän tuen saamiseksi. (Sandberg 2018, 89.)

Erityistä tukea varten oppilaalle on tehtävä HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. HOJKS tehdään, kun erityisen tuen päätös on tehty. HOJKS tehdään yhteistyössä ainakin oppilaan ja huoltajan kanssa. (Sandberg 2018, 91.) HOJKS:in tekoon osallistuu myös mahdollisuuksien mukaan kaikki lasta opettavat opettajat. HOJKS:iin kirjataan kaikki yksilöllistettyjen oppiaineiden tavoitteet. Tavoitteet asetetaan opetussuunnitelman pohjalta. HOJKS:iin kirjataan myös oppilaan oppimisen todentaminen sekä oppimisvaikeudet ja oppimisen vahvuudet. Suunnitelmaan kirjataan sekä lyhyen, että pitkänajan tavoitteita. Tavoitteita seurataan ja tavoitteiden saavuttamiseksi keksitään erilaisia keinoja. HOJKS:in tarkoitus on olla niin sanotusti elävä asiakirja, jota päivitetään tarvittaessa. (Takala 2016, 28.) Lain mukaan HOJKS tarkistetaan tarvittaessa, mutta kuitenkin vähintään kerran vuodessa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 § 17 a).

2.2 Yhteistyö ja oppimisympäristöt opetuksen tukena

Opetuksen teorian ydinkysymyksiä voidaan tarkastella pedagogisen ja didaktisen suhteen avulla. Osapuolina näissä suhteissa ovat opettaja, opiskelijat ja opetuksen sisällöt. Didaktisesti ajateltuna opiskelijoiden suhde sisältöihin ja opettajan vastaava eli aineenhallinta ovat keskiössä. Pedagoginen suhde on monitahoista, johon vaikuttaa monet tekijät. Pedagoginen suhde perustuu parhaimmillaan vapaaehtoisuuteen ja siihen, että sen ilmapiiri on myönteinen. Opettajan työ on näiden suhteiden avulla parhaansa mukaan auttaa yksilön kehityksessä ja oppimisessa. (Jylhä 2007, 198-200.)

Opettajan työ koostuu hyvin paljon vuorovaikutustilanteista. Tilanteet voivat vaatia nopeaa reagointia tai pitkäaikaista harkintaa ja suunnittelua. (Norrena 2015, 87.) Lapsen ja nuoren kehitys edellyttää aikuisen osallistumista sen edistämiseen (Jylhä 2007, 200). Opettajalla on iso rooli lapsen ja nuoren oppimisessa. Opettajan toiminta ohjaa lapsen ja nuoren oppimista. Opetuksen käytänteet vaikuttavat myös lapsen ja nuoren oppimiseen. Opetuksen käytänteet ovat sanomista, tekemistä tai sosiaalsiin suhteisiin liittyviä toimintoja. Käytänteet yleensä uppoavat opetuksen olosuhteisiin ja kulttuurisiin tekijöihin ja ovat jatkuvasti käytössä arjessa. (Norrena 2015, 87.)

2.2.1 Yhteistyö

Yksinkertaisimmillaan yhteistyö on ideoiden ja ajatusten vaihtoa, jotka eivät velvoita arkikäytänteiden tutkimiseen tai muuttamiseen. Opettajuudessa saumaton yhteistyö edellyttää valmiuden jakaa omaan työhön liittyviä perusolettamuksia ja kehittää opetuskäytäntöjään ymmärryksen kehityksen mukaisesti. (Willman 2012, 165.) Koulujen henkilökunnalta löytyy suuri määrä eri alojen osaamista, ja opettajien erilaiset vahvuudet vaihtelevat keskenään. Parhaimmassa tapauksessa opettaja voi tuoda oman osaamisensa yhteistyön avulla koulun toimintakulttuurin edistämiseen. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 288.) Yhteistyön kehittäminen kuitenkin edellyttää monia asioita, kuten sen, että oppilaiden kanssa työskentelevät opettajat, koulunhenkilökunta sekä muut toimijat, esimerkiksi koulukuraattorit ymmärtävät opetus- ja koulutyön luonteen eli arjen realismin. Kutsumme näitä edellä mainittuja tahoja opetusalan henkilöstöksi. Yhteistyön kehittäminen tarvitsee myös motivaattorin, joka voi olla esimerkiksi käytännön hyöty tai onnistumisen kokemukset. Yhteistyön kehittäminen vaatii ongelmanratkaisukykyä, pitkäjänteistä ajattelua, joustavuutta, asiakaskeisyyttä ja suunnitelmallisuutta. Näiden lisäksi yhteisöllisyys ja arvostus työyhteisössä ovat toimivan yhteistyön kehittämisen pohjana. (Willman 2012, 165-166.)

Koulumaailmassa yksi näkyvä yhteistyön muoto on samanaikaisopetus. Samanaikaisopettajat voivat luokanopettaja tai aineen opettaja yhdessä erityisopettajan kanssa tai kaksi luokanopettajaa tai aineen opettajaa keskenään. (Pulkinen & Rytiväärä 2015, 5.) Samanaikaisopetus ei ole tukitoimi vaan työtapaa, jonka avulla voidaan esimerkiksi toteuttaa tehostetun ja erityisen tuen tukitoimia luokassa (Malinen &

Palmu 2017, 40). Samanaikaisopettajilla on yhteiset tavoitteet oppitunnilla, mutta he voivat lähestyä niitä erilaisista näkökulmista. Samanaikaisopetuksessa molemmat tai kaikki siihen osallistuvat pedagogiikan ammattilaiset ovat tasavertaisia ryhmän opettajia. Tämä vaatii samanaikaisopettajilta paljon yhteistyötä ja suunnittelua, jotta vältytään tilanteelta, joissa toinen opettajista on myötäilevä opettaja, tai erityisopettaja on luokassa vain avustamassa. (Sandberg 2018, 160-161.)

Samanaikaisopetus mahdollistaa mukautumisen monenlaisiin toimintatapoihin tarpeen mukaan. Samanaikaisopetuksen toimintatapoja on muun muassa 1. Toisella opettajalla on päävastuu opetuksesta ja toinen tarkkailee ja kiertää luokassa tarjoten apua. 2. Piste-työskentely, jossa kahdella pisteellä on opettaja ja yksi on omatoimipiste. Tämä mahdollistaa opettajan ja oppilaan välisen kohtaamisen. 3. Rinnakkaisopetus, jossa kummallakin opettajalla on saman verran oppilaita. Opettajat opettavat saman aiheen tavoitteenaan edistää opetuksen eriyttämistä ja oppilaiden osallistumista. 4. Toinen opettajista opettaa suuremmalle ryhmälle aiheen ja toinen opettaa sen pienemmässä ryhmässä, jossa on tuen tarvitsijoita. 5. Molemmat opettajat ovat yhteisesti vastuussa opetuksesta ja täydentävät erilaisilla näkökulmilla aihetta. 6. Toisella opettajalla on päävastuu opetuksesta ja toinen opettaja kiertää ja auttaa niitä oppilaita, joilla on ennakolta tuen tarvetta. (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010.)

Samanaikaisopetuksen hyödyt koskevat yksittäisen tukea tarvitsevan oppilaan lisäksi koko luokkaa. Eriyttäminen ylöspäin ja alaspäin mahdollistuvat hyvin samanaikaisopetuksessa. Oppilasryhmässä on monesti erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, jotka kaipaavat esimerkiksi henkilökohtaista ohjeistusta tai toiminnanohjauksen ja keskittymisen ohjausta tekemiseensä. (Sandberg 2018, 160.) Samanaikaisopetuksessa opettajien käyttämät opetusmenetelmät ovat monesti monipuolisempia ja sen lisäksi opettajilla on tarjota enemmän aikaa yksittäisille oppilaille (Pulkinen & Rytivaara 2015, 7). Samanaikaisopetuksella on myös todettu olevan positiivinen yhteys työrauhaan, joka mahdollistaa paremman oppimisen (Sandberg 2018, 161). Monipuoliset toimintatavat samanaikaisopetuksessa mahdollistavat myös oppilaiden oppimisen seuraamisen. Lisäksi samanaikaisopetus antaa parhaimmillaan oikeudenmukaiset oppimismahdollisuudet kaikille oppilaille. (Graziano & Navarrete 2012, 109.)

Koulumaailmassa on alettu hyödyntämään erilaista ammatillista osaamista moniammatillisen yhteistyön avulla. Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri ammattiryhmien työskentelystä yhdessä jakaen osaamisensa, tietonsa ja vallan. Moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijuuden jakaminen korostuu. (Kontio 2010, 6.) Lähtökohtana moniammatillisessa yhteistyössä on pyrkimys edistää sellaisten lapsien tai nuorten, jotka tarvitsevat tukea tai ohjausta mahdollisuuksia täysipainoiseen elämään. Moniammatillinen yhteistyö pyrkii löytämään vastauksia ja ratkaisuja ongelmiin ja kysymyksiin, joita yksilöillä on. Parhaimmillaan moniammatillinen yhteistyö voi parantaa yksilön ja hänen läheistensä elämänlaatua merkittävästi ja se voi auttaa ongelmien ratkaisussa. (Nykänen, Risku & Puukari 2017, 309.)

Onnistunut moniammatillinen yhteistyö edellyttää, että kaikki osapuolet, jotka osallistuvat yhteistyöhön sitoutuvat ajattelemaan yksilön ja hänen läheistensä näkökulmasta, jotta parhaaseen tulokseen päästäisiin. (Nykänen, Risku & Puukari 2017, 310.) Eri ammattien harjoittajien välinen avoin vuorovaikutus, yhdessä sovitut menettelytavat ja yhteiset pelisäännöt ovat onnistuneen yhteistyön keskiössä (Kontio 2010, 19). Moniammatillisessa yhteistyössä toimitaan siis yksilön ja hänen läheistensä näkökulmasta kunnioittavalla ja kuuntelevalla asenteella. Moniammatillinen yhteistyö vaatii myös tiedostamista, selkeitä tavoitteita, toimintaperiaatteita sekä selkeän työn- ja vastuun jaon. (Nykänen, Risku & Puukari 2017, 310.)

2.2.2 Toimiva oppimisympäristö

Suomessa peruskoulun oppilailla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 § 29). Oppimisympäristön merkittävänä piirteinä pidetään fyysisen tai virtuaalisen paikan tai tilan lisäksi myös ihmisten muodostamia yhteisöjä. Ihmiset muodostavat vuorovaikutteisen oppimista tukevan yhteisön. (Kuuskorpi 2012, 63.) Kaikilla oppilailla tulee olla mahdollisuus oppimiseen. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia opetuksen ja oppimisen saavutettavuudesta siten, että tilat, välineet, ilmapiiri ja opetusmenetelmät sopivat kaikille oppilaille. Oppimisympäristöjen saavutettavuus edesauttaa kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia käyttää omia vahvuuksiaan ja oppimispotentiaaliaan sekä edetä opiskelupolullaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Lignell 2013, 20.)

Koulun toimintakulttuuri on aina yhteydessä koulurakennuksen arkkitehtuuriin eli käytössä oleviin tiloihin (Jantunen ja Haapaniemi 2013, 168). Koulumaailmassa on menty eteenpäin kehittyvien oppimisympäristöjen suhteen. Kehittyneet laite- ja mediaratkaisut mahdollistavat teknologiset oppimisympäristöt. (Kuuskorpi 2012, 63.) Ennen oppimisympäristöksi miellettiin luokkahuone suorine pulpettiriveineen ja yksi opettaja. Nykypäivänä opetuksessa on alettu hyödyntämään erilaisia tiloja ja oppimisympäristöjä oppimisen tueksi. Nykyään ajatellaan, että oppimista voi tapahtua luokkahuoneen lisäksi esimerkiksi koulun käytävillä, koulun pihalla, luonnossa tai vapaa-ajalla eli käytännössä, missä tahansa fyysisessä tai virtuaalisessa ympäristössä aikaa ja paikkaa katso-matta. (Kattilakoski 2018, 20-21.)

Fyysisen oppimisympäristön muuntautumiskyky yksilön edun saavuttamiseksi on oppimisen kannalta tärkeää (Pynnönen & Uusinoka 2013, 59). Oppilaan etu sekä mahdollisuudet oppimiseen määrittävät monesti opettajan käytänteiden kautta. (Norrena 2015, 87). Oppimisympäristöissä voidaan käyttää erilaisia apuvälineitä esimerkiksi visuaalisten ja audittiivisten ärsykkeiden vähentämiseksi. Tällaisia apuvälineitä voivat olla esimerkiksi liikuteltavat väliseinät. Opettajan ammattitaito, kekseliäisyys, luovuus ja oppilaantuntemus ovat avainasemassa toimivan ja laadukkaan oppimisympäristön luomisessa. (Pynnönen & Uusinoka 2013, 59.)

3. OSALLISTAMINEN JA KEHITTÄMINEN INNOVAATIOTYÖPAJASSA

3.1 Hyvien käytänteiden dialogit

Sana dialogi tulee kreikan sanasta dialogos. Suomeksi dialogi voidaan kääntää sanoiksi kaksinpuhelu, vuoropuhelu tai keskustelu. (Hannula 2012, 28.) Dialogisuuden tärkeys korostuu toisten ihmisten ymmärtämisessä. Dialogiin ja dialogisuuteen liittyy vastavuoroisuus, koska ilman toista ihmistä dialogia ei voida käydä. (Leiman 2015, 60.) Dialogilla eli vuoropuhelulla viitataan myös vahvasti tasa-arvoon, koska siinä kaikkien ääni ja mielipiteet tulevat kuulluksi, eikä vain yksi ääni ja mielipide (Lefstein 2006:2010, 2). Dialogin yhtenä tavoitteena voidaan pitää uuden ymmärryksen saavuttamista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että pitäisi saavuttaa yhteisymmärrys, vaan enemmänkin sitä, että ymmärretään, miten muut ajattelevat. (Arnkil & Eriksson 2012, 37.) Dialogisuudessa ei siis ole kyse vain keskustelusta, jossa jokainen koettaa argumentoida omaa mielipidettään mahdollisimman vahvasti, vaan kyse on siitä, että mahdollisesti muutetaan omaa asennetta ja tullaan toista kohti. Tällöin saatetaan oppia toiselta jotakin uutta. Tätä voidaan pitää perusdialogisuuden lähtökohta. (Ervast 2020.)

Hyvän käytänteen määrittäminen on puolestaan hankalampi, koska siihen liittyy niin paljon henkilökohtaisia mielipiteitä siitä, mikä koetaan hyväksi käytänteeksi. Hyvälle käytänteelle voidaan kuitenkin asettaa joitakin tunnuspiirteitä. Hyvä käytäntö voi olla suppea tai laaja kokonaisuus. Hyvä käytäntö voi olla lukuisten käytäntöjen tulos. Hyvä käytäntö voi olla arkipäiväinen tai huomaamaton asia, joka on otettu huomaamatta käyttöön. Useasti hyvä käytäntö voi olla juuri se käytäntö, mitä pidetään itsestäänselvyytenä, eikä nosteta ollenkaan esille. (Aro, Kuoppala & Mäntyneva 2004, 17.)

Hyvien käytänteiden ideana on jakaa asioita, oppia ja kehittää puheen sekä kuuntelun avulla. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ollaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, mutta muistetaan kuunnella myös toisten ajatukset. Hyvien käytäntöjen dialogeja pidetään yhtenä työvälineenä. Hyvien käytäntöjen dialogeja voidaan järjestää esimerkiksi työyhteisöjen ja saman alan työntekijöiden kanssa. Hyvien käytänteiden dialogeilla voidaan jakaa ja kehittää hyviä käytäntöjä muiden ihmisten kanssa. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 7.)

Mikäli hyvien käytänteiden dialogia halutaan käyttää työskentelymenetelmänä hyvien käytänteiden jakamisessa, tulee vetäjän huomioida kolme tärkeää asiaa, joita ovat ensinnäkin vastuu järjestää tilaisuus, johon ihmisillä on mahdollisuus osallistua ja keskustella avoimesti ja rehellisesti jakaen kokemuksia työstä ja sen kehittämisestä, toisena huolehtia, että ihmisillä on mahdollisuus sitoutua työn kehittämiseen sekä kokeilla uusia toimintatapoja, sekä kolmantena otettava käsiteltäväksi osallistujien esiin nostamat huolet ja kehittämistarpeet. Hyvien käytänteiden dialogien vetäjän tehtävänä on huolehtia konkreettisten ehdotuksien toimeenpanosta. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 13.)

Hyvien käytänteiden dialogeissa pyritään jakamisen ja kehittämisen lisäksi myös oppimiseen. Myös dialogiin käsitteenä ja ilmiönä liittyy vuorovaikutuksen lisäksi oppiminen (Hannula 2012, 28). Oppimiseen puolestaan liittyy vuorovaikutus, osallistuminen sekä sitoutuminen. Vuorovaikutus ja oppiminen sitoutuvat vahvasti toisiinsa, koska vuorovaikutuksessa syntyy tietoa, jota voidaan käyttää hyödyksi kehittämisessä ja uuden oppimisessa. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 10-11.) Vuorovaikutukseen puolestaan liittyy kolme sääntöä, joita ovat vapaaehtoisuus, sitoutuminen ja vastavuoroisuus. Vuorovaikutuksen tulee siis olla avointa, jatkuvaa ja toista ihmistä kunnioitettavaa. (Lefstein 2006:2010, 4.) Vastavuoroisuuteen kuuluu läsnä oleminen, joka vaatii kehon ja mielen keskittymistä hetkeen. Läsnäolo ja kiinnostus toisen puhetta kohtaan ilmenee toiselle ihmiselle puheen kuuntelemisena ja siihen vastaamisena. (Arnkil 2019, 63.) Vuorovaikutuksen ansiosta voidaan vaihtaa kokemuksia ja havaintoja, jotka tuovat keskusteluihin tilanteelliset merkitykset. Käytäntöjen ja havaintojen jakaminen muille mahdollistaa sen, että toisten hyviä ja huonoja kokemuksia käytännöstä tai havainnoista voidaan joko käyttää tai olla käyttämättä. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 10-11.)

Hyvien käytäntöjen dialogeilla voidaan myös juurruttaa ja levittää hyviä käytäntöjä. Juurruttaminen ja levittäminen vaativat kuitenkin monen eri tason työskentelyä sekä yhteistyötä. Todellisuudessa käytännöt ja hyväksi havaitut tavat siirtyvät heikosti yksilöltä toiselle vain paperista lukemalla. Yleensä juurruttaminen vaatii ihmisten välistä kanssakäymistä. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 14-15.) Juurruttamista voidaan kutsua kaksisuuntaiseksi vuorovaikutusprosessiksi. Siinä ensin tunnistetaan hyvä käytäntö, jonka jälkeen juurrutetaan hyvä käytäntö osaksi normaalia toimintaa. (Aro,

Kuoppala & Mäntyneva 2004, 21.) Täytyy myös muistaa, että hyvä käytäntö voi toimia jossakin tilanteessa, mutta toisessa sitä täytyy muokata ja soveltaa siihen tilanteeseen soveltuvaksi. Itsessään hyvä käytäntökin voi olla haasteellinen siitä syystä, että hyvä käytäntö voi olla vaikea määritellä. Hyvien käytänteiden lähtökohtana voidaan kuitenkin pitää enemmän eettistä hyväksyttävyyttä ja sosiaalista kestävyyttä kuin tehokkuutta. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 14-15.)

Hyvät käytännöt eivät leviä itsessään, vaan ne täytyy niin sanotusti luoda uusissa yhteyksissä. Uusien yhteyksien luomisessa tarvitaan monipuolista yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. (Arnkil & Seikkula 2014.) Hyvien käytäntöjen levittämisessä ja juurruttamisessa vaikuttavat monet eri seikat. Esimerkiksi työyhteisön kiire ja resurssipula vaikuttavat hyvien käytäntöjen juurruttamiseen ja levittämiseen. Juurruttaminen ja levittäminen vaativat esimiehen ja johtotason sitoutumista sekä rakenteiden muuttamista. Jotta saataisiin käytäntöä ja toimintaa tukevia muutoksia, vaatii se koko yhteisön toimintaa. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 15.)

Jatkuva kehittäminen ja muutos voidaan kokea raskaaksi sellaisenaan. Aikaa ei välttämättä jää vuoropuhelulle eikä asioiden käsittelylle. Tästä syystä aikaa tarvittaisiin kokemusten vaihdolle ja vuoropuhelulle sekä myös kuuntelemiselle ja kuulluksi tulemiselle. Uuden syntyminen vaatii eri näkökulmista katsomista ja edellyttää myös valmiutta hankkia uutta osaamista. (Arnkil, Ihanainen, Jokinen, Rinne & Spangar 2010, 10.) Hyvien käytänteiden dialogilla pyritään siihen, että hiljainen tieto, mutta myös hyväksi havaitut keinot tulisi jaettua muille. Opettajat ja koulun henkilökunta tekevät niin sanotusti kentällä töitä ja kantavat sisällään todennäköisesti suuria määriä tietoja ja taitoja, joita voisi myös joku toinen hyödyntää. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 9-10.) Hiljainen tieto on subjektiivista ja se muuttuu ihmisen omien kokemusten, uskomuksien ja arvojen myötä. Tämän vuoksi hiljainen tieto ei ole suoranaisesti siirrettävissä toiselta ihmiseltä toiselle, muuta kuin käsitteellisenä tietona. Tiedosta puuttuu kuitenkin kokemus. (Kolkka & Karjalainen 2013, 62.)

Hyvien käytäntöjen dialogit ovat väline osaamisen, mutta myös johtamisen kehittämiseen. Hyvien käytäntöjen dialogeilla annetaan mahdollisuus osallistua sekä uuden tiedon luomiseen, omaksumiseen, mutta myös jakamiseen. Tavoitteena on kehittäminen ja mahdollisesti uuden toimintakulttuurin luominen sekä työmenetelmien kehittäminen. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 11-13.)

3.2 Innovaatiotyöpaja

Innovaatio sanana tarkoittaa uutuutta, uutuustuotetta tai keksintöä. Innovaatiot syntyvät toiminnasta, arjen käytännöistä ja tiedoista. Lähtökohtaisesti suuri osa niistä vaatii pitkään työskentelyä. Innovaatiota voidaan määritellä myös yksilön taidoiksi tunnistaa omaa erityisosaamistaan ja kehittämistarpeitaan. (Merivirta 2018, 6.) Tässä pro gradu -tutkielmassamme innovaatio käsitteenä tarkoittaa kehittämistä. Innovaatiotyöpajassa on tarkoituksena jakaa ja luoda hyviä käytänteitä liittyen oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen, sekä luoda yhtenäisiä toimintatapoja tasa-arvoisen peruskoulun tavoittamiseksi. Innovaatiotyöpajalla pyritään siis kehittämään Lapin alueen peruskouluja.

Innovaatiotyöpajalla on yhteys hyvien käytänteiden dialogeihin. Innovaatiotyöpaja itsessään ei ole vakiintunut termi, vaan se on Lapin #paraskoulu -hankkeen toimintamuotoon kehitetty käsite. Hyvien käytänteiden dialogit ovat dialogisissa työskentelytavoissa yksi työkalu. Näitä dialogisia työskentelymenetelmiä on kehitetty Rovaniemellä vuodesta 2003. Niitä on kehitetty myös Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen verkostodialogisten työmenetelmien työryhmän kanssa. (Ervast 2020.)

Ervastin (2020) mukaan hyvien käytänteiden dialogit ovat yksi työtapo jakaa hyviä käytänteitä dialogisesti toisille. Hyvien käytänteiden dialogit voidaan määritellä fasilitoiduksi tilaisuudeksi. Toisin sanoen siinä on vetäjä eli jututtaja. Jututtajan tehtävänä on haastatella ja huolehtia siitä, että jokainen saa puheenvuoron. Lisäksi jututtaja pitää puheenvuorojärjestyksestä huolta siten, että keskustelu ei ole niin sanottua tavallista keskustelua, jossa voi esimerkiksi nopeasti kommentoida toisen ajatuksia. Dialogien pääpaino on kuuntelussa sekä oppimisessa. Tarkoituksena on oppia siitä, mistä toinen puhuu, ei välttämättä omaksua sitä mitä toinen sanoo, vaan ajatella yhdessä ja rikastuttaa toisen idealla ja ajatuksella omaa ajattelua. Tästä syystä fasilitaattorin tehtävänä on huolehtia siitä, että jokainen saa vuoronsa puhua. (Ervast 2020.)

Innovaatiotyöpajassa esitellään hyviksi koettuja käytänteitä. Ensin on esittelypuheen-
vuorot, jotka tarkoittavat sitä, että esittelijät kertovat omista hyviksi koetuista käytän-
teistä. Tämän jälkeen esittelijöitä haastellaan dialogisella tavalla, ja sitten yleisö voi
esittää kysymyksiä. Esityksien ja dialogisten haastatteluiden jälkeen käydään pohdintaa
siitä, että miten itse voi hyödyntää hyvää käytännettä tai onko siinä jotain sellaisia ele-
menttejä, joiden avulla voi kehittää omaa käytännettä. Tarkoituksena on yhdessä ajatte-
leminen ja toisen hyvän käytänteen avulla oman käytänteen kehittäminen. (Ervast
2020.)

Innovaatiotyöpajan idea on hyvin samankaltainen kuin Kuntaliiton työryhmän kehitte-
lemä menetelmä. Kuntaliiton työryhmä on kehitellyt puimalaksi kutsutun työmenetel-
män. Puimaloiden tarkoituksena on edistää vertaisoppimista ja vuoropuhelua. Tärkeää
puimaloissa on tila, jossa puimala kokoontuu, koska sen tulee luoda edellytyksiä hyvälle
vuoropuhelulle sekä vertaisoppimiselle. (Arnkil, Ihanainen, Jokinen, Rinne & Spangar
2010, 13.)

Puimaloiden neljä toimivaa tuntomerkkiä ovat: 1. Monipuolinen kokoonpano, 2. Jutut-
taja edistää vuoropuhelua, 3. Esteetön ja epämuodollinen tila, 4. Avoin ja luottamuksel-
linen tunnelma. Ensimmäinen tuntomerkki monipuolinen kokoonpano viittaa siihen,
että paikalla on monen eri toimijan kokoonpano. Tämä mahdollistaa monen näkökul-
man ja siten uuden oppimisen tai ajattelun. Toisena on jututtaja, joka edistää vuoropu-
helua. Tämä viittaa siihen, että puhuminen ja kuunteleminen erotetaan selkeästi toisis-
taan. Jututtaja eli fasilitaattori avaa näkökulmia keskustelemalla eri tahojen kanssa.
Muiden tehtävänä on tässä vaiheessa kuunnella ja myöhemmin osallistua keskusteluun.
Fasilitaattorin tehtävänä on huomioida kaikkia siten, että kaikki näkökulmat tulevat ta-
sapuolisesti kuulluksi. Kolmas esteetön ja epämuodollinen tila tarkoittaa sitä, että ei
istuta riveissä, vaan siten, että kaikki näkisivät toisensa ja keskustelu olisi luontevaa.
Neljäs tuntomerkki avoin ja luottamuksellinen tunnelma on yksi onnistuneen puimalan
edellytyksistä. Järjestäjien vastuulla on se, että tunne on luottamuksellinen ja avoin.
(Arnkil, Ihanainen, Jokinen, Rinne & Spangar 2010, 13.)

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmamme on tehty Lapin #paraskoulu -hankkeelle. Tutkielmamme toteutuksessa ja tavoitteessa on otettu Lapin #paraskoulun -hankkeen näkökulmat huomioon. Pro gradu -tutkielmassamme pyrimme vastaamaan kahteen hyvin erilaiseen tutkimuskysymykseen.

1. Millaisia hyviä käytänteitä innovaatiotyöpajaan osallistuneilla opetusalan henkilöstöllä ja opiskelijoilla on liittyen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen?

2. Miten innovaatiotyöpaja koetaan työskentelymenetelmänä?

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää oppimisen ja koulunkäynnin tuen hyviä käytänteitä innovaatiotyöpajan avulla. Tavoitteena on myös tutkia, miten innovaatiotyöpaja koetaan työskentelymenetelmänä. Innovaatiotyöpajan tarkoituksena on jakaa ja luoda hyviä käytänteitä liittyen oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen sekä luoda yhtenäisiä toimintatapoja tasa-arvoisen peruskoulun tavoittamiseksi.

4.2 Hermeneutiikka tieteenfilosofisena lähtökohtana

Hermeneutiikkaa voidaan käyttää monenlaisessa tutkimuksessa, koska se pyrkii jäljitämään sellaisia merkityksiä, jotka toimijat itsekin pystyvät havaitsemaan (Heiskala 2000, 165). Tutkimuksessamme pyrimme aineistojen ymmärtämiseen ja tulkintaan hermeneuttisesta näkökulmasta. Laineen (2018, 33) mukaan hermeneutiikalla pyritään siihen, että tulkinnalle löydetään kriteerejä. Hermeneuttinen tutkimus toteutuu yleensä ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Ihmisen ilmauksia voidaan pitää tulkinnan kohteina. (Laine 2018, 33.) Näin ollen tutkimuksellamme pyrimme nimenomaan tulkitsemaan aineistossamme esiintyviä ilmauksia. Hermeneutiikassa myös keholliset ilmaukset kuten liikkeet ja ilmeet voivat olla tutkimuksen kohteena (Laine 2018, 33). Meidän tutkielmamme aineistona toimii dokumentit ja kysely, jonka vuoksi keholliset ilmaukset eivät ole tulkitsemisen kohteena.

Tutkimuksessamme korostuu meidän tutkijoiden ymmärrys ja tulkinta aineistoamme kohtaan. Pyrimme tutkimuksemme aikana perehtymään käsitteisiin ja aineistoon hyvin. Tätä voidaan Laineen (2018, 34) mukaan pitää myös merkitysten ymmärtämisen edellytyksenä (Laine 2018, 34). Pyrimme tutkimuksessa tuomaan jo tunnettua tiedetyksi, esimerkiksi jotkut hyvät käytänteet ovat saattaneet olla jo tiedossa tai itsestäänselvyyksiä, mutta niitä ei ole vielä tietoisesti ajateltu.

4.3 Laadullinen tapaustutkimus

Meidän tavoitteenamme on ymmärtää tutkielmamme ilmiöitä, joita ovat innovaatiotyöpaja ja hyvät käytänteet. Tavoitteenamme on myös innovaatiotyöpajan ja hyvien käytänteiden uusien näkökulmien ja merkityksien tuominen esille. Näin ollen tutkielmamme on laadullinen eli kvalitatiivinen.

Laadullisen tutkimusmenetelmän luonteen vuoksi tutkimuksessa korostuu yleensä kolme näkökulmaa: konteksti, ilmiön intentio ja prosessi. Kontekstilla tarkoitetaan sitä, että tutkija ottaa selvää ja kuvaa tekstissään millaisiin yleisiin yhteyksiin kuten sosiaalisiin, yhteiskunnallisiin tai kulttuurisiin tutkittava asia tai ilmiö liittyy. Tämän jälkeen tutkija kuvaa tutkimustilannetta ja kuvaa miten aineisto kerättiin. Intentiolla tarkoitetaan sitä, että tutkija tarkkailee tutkimustilanteessa tutkittavaa. Prosessilla tarkoitetaan tutkimusaikataulun ja tutkimusaineiston ymmärrettävyyttä. Tutkimusaikataululla on merkittävä osa sitä, minkälaiseksi tutkimus lopulta muotoutuu, mikäli aikaa on paljon, voidaan tutkimuksessa päästä syvemmälle. Aika vaikuttaa myös siihen, miten tutkijan ymmärrys tutkittavaan asiaan kehittyy. (Vilka 2015, 120-121.)

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään yleensä aineistonkeruumenetelmänä joko haastattelua, kyselyä, havainnointia tai dokumentteja. Aineistonkeruumenetelmiä voi olla tutkimuksessa myös useampia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.) Meidän tutkielmassamme päädyimme käyttämään aineistonkeruumenetelmänä dokumentteja, kyselyä ja haastattelua.

Tutkimuksessamme on tapaustutkimuksen piirteitä, koska tapaustutkimuksessa käytetään yleensä monenlaisia tutkimusaineiston keräämisen keinoja. Vilkan (2015,154-155) mukaan tapaustutkimus on lähestymistapa tai näkökulma todellisuuden tutkimiseen. Tutkimuksessa on tapaus, joka on tutkittava kohde. Tapaus voi olla esimerkiksi organisaatio, laitos, yritys, toiminnallinen prosessi, yksilö, tilanne tai ohjelma. (Vilka, 2015, 154-155.) Tapaustutkimuksessa on oleellista se, että tutkittavan tapauksen pystyy rajaamaan selkeästi muusta kontekstista. Tapaustutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa tapausta osana tiettyä ympäristöä. (Eriksson & Koistinen 2014, 6-7.)

Tapaustutkimus on peräisin sosiologiasta. Yhteiskuntatieteissä ja erityisesti liiketaloustieteessä tutkijat Kathleen Eisenhardt ja Robert Yin ovat tapaustutkimuksen suunnan näyttäjiä ja pitkälti heidän ansiostaan tapaustutkimuksen popularisointi ja legimointi tieteelliseksi tutkimusstrategiaksi on ollut mahdollista. Tapaustutkimuksesta sanotaan sen olevan joustava ja sen vahvuus on juuri muuntautumisessa eri tutkimusympäristöihin sopivaksi. Sanotaan, että aloittelevalle tapaustutkijalle ei ole olemassa tiettyjä ohjeita, jotka kertovat, mikä tapaustutkimus on tai miten se tehdään. (Piekkari & Welch 2011, 183.)

4.4 Tutkimuksen aineisto ja konteksti

Tutkimusaineiston hankinnassa keskeisenä osana pidettiin alusta asti innovaatiotyöpajaa. Työpajan tarkoituksena oli osallistaa innovaatiotyöpajaan osallistuvia keskusteluun ja hyvien käytänteiden jakamiseen. Tapahtuman järjestämisestä ja suunnittelusta vastasivat Lapin #paraskoulu -hanke yhdessä järjestävän kunnan kanssa. Tapahtumaan oli mahdollista osallistua myös verkossa AC-yhteyden kautta.

Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää monia aineistonkeruutapoja (Vilka 2015, 154). Me päädyimme keräämään aineiston neljällä eri tavalla, joita olivat esityksien nauhoittaminen, fläppitaulille tuotettujen sisältöjen kerääminen, Webropol -kysely ja yksi haastattelu. Jouduimme kuitenkin miettimään erilaisia vaihtoehtoja, ennen kuin lopulta päädyimme aineistonkeruutapoihin.

Innovaatiotyöpajan työpajaosuuden aineistonkeruu ei ollut selkeä alusta asti, vaan ajatustyötä tehtiin paljon. Alkuperäinen ajatuksemme oli, että innovaatiotyöpajan keskustelut voitaisiin nauhoittaa, mikäli työpajan aikana ei tuotettaisi kirjallista materiaalia. Pienryhmätyöskentelyjen nauhoittaminen unohdettiin kuitenkin, koska tiedossa oli, että keskustelut tapahtuisivat yhdessä tilassa ja aineiston kerääminen nauhoittamalla olisi mahdotonta, koska taustalla tulisi olemaan paljon ääntä.

Tämän jälkeen yhtenä vaihtoehtona aineistonkeruiksi oli havainnointi. Ajatuksena oli, että innovaatiotyöpajaan osallistuvat erityisopettaja-opiskelijat voisivat kerätä aineistoa havainnoimalla keskusteluita. Tarkoitus oli, että opiskelijat täyttäsivät havainnointilomaketta toiminnasta ja sisällöistä. Hankkeen projektipäällikkö kokeili Torniossa järjestetyssä vastaavanlaisessa tapahtumassa meidän tekemää havainnointilomaketta, joka todettiin kuitenkin epätoimivaksi. Totesimme, että keskusteluja tulisi olemaan vaikea havainnoida luomamme havainnointilomakkeen pohjalta. Pohdimme tässä vaiheessa myös havainnoinnin tulkinnallisuutta ja lopullisen tutkimuksen luotettavuutta, mikäli havainnoitsijoita olisi ollut useampi. Lopulta päädyimme myös eettisistä syistä siihen, että emme pyydä erityisopettaja-opiskelijoita havainnoitsijoiksi. Keskusteluiden nauhoittamisen ja havainnoinnin sijasta päädyimme lopulta kirjallisten sisältöjen eli fläppi-tauluille kirjoitettujen materiaalien käyttämiseen aineistona.

Toinen tutkimuskysymyksemme koski innovaatiotyöpajaa työskentelymenetelmänä. Tähän aineiston kerääminen oli oikeastaan alusta asti selvää. Päädyimme siihen, että keräämme aineistoa lomakkeen avulla. Tarkoituksena oli löytää vastauksia siihen, miten innovaatiotyöpaja koetaan työskentelymenetelmänä. Pohdimme, että aineiston voisi kerätä myös haastattelemalla osallistuneita, mutta koimme, että kyselylomakkeen avulla voisimme saada aineistoa enemmän. Haastatteluiden sopiminen monen ihmisen kanssa, sekä verkkohaastattelun toteuttaminen koettiin esteeksi kerätä suurta määrää aineistoa. Hankalaksi koettiin myös tavoittaa kaikkia henkilöitä innovaatiotyöpajan jälkeen, jonka vuoksi päädyimme siihen, että kyselylomake täytettiin heti innovaatiotyöpajan jälkeen paikan päällä Webropol -kyselynä omilla älylaitteilla tai paperilomakkeella. Verkko-kyselylomake päätettiin toteuttaa Webropol -kyselytaulukon avulla. Webropol -kysely oli tarkoitus tehdä yksinkertaiseksi, niin, että se on helppo täyttää puhelimella tai muulla älylaitteella.

Kun aineistonkeruutavat olivat selvät, valmistelimme tapahtumaa varten Webropol -kyselyn, hankimme asianmukaiset äänitelaiteet, pyysimme tutkimusluvat projektipäällikön kautta ja valmistelimme esityksen tapahtumaa varten. Ennen tapahtumaa haastatelimme myös Lapin yliopiston harjoittelukoulun rehtori Heikki Ervastia liittyen innovaatiotyöpajaan ja hyvien käytänteiden dialogeihin. Kyseinen haastattelu äänitettiin Ervastin luvalla. Haastattelun avulla saimme käsityksen innovaatiotyöpajasta ja hyvien käytänteiden dialogeista. Käytimme haastattelun aineistoa apuna Webropol -kyselyn kysymysten suunnittelussa. Haastattelu toimii sen lisäksi yhtenä aineistona tutkimuksemme.

Aineisto kerättiin Lapin #paraskoulun järjestämässä tapahtumassa 13.2.2020. Tapahtuma oli nimeltään Oppimisen tuen innovaatiotyöpaja: oppimisen ja koulunkäynnin tuen hyvät käytänteet. Tutkijoista vain toinen osallistui Kittilässä järjestettyyn tapahtumaan. Tutkimushenkilöinä toimivat vapaaehtoisesti innovaatiotyöpajaan osallistuvat eri kuntien luokanopettajat, aineenopettajat, erityisopettajat, erityisopettaja-opiskelijat ja koulukuraattorit. Tapahtumaan ilmoittautuneita oli yhteensä 67. Verkkoyhteys AC:n kautta osallistui yhteensä neljä nimimerkkiä, mutta todellista kuuntelijamäärää etäyhteyden kautta on mahdotonta sanoa.

Tapahtuman alussa käytiin läpi päivän ohjelma, jossa kerrottiin myös tutkimuksen tavoitteesta, tarkoituksesta, aineistonkeruusta ja eettisyydestä. Tässä vaiheessa kerrottiin, miten aineisto tullaan tapahtuman aikana keräämään ja miten pitää toimia, jos ei halua osallistua tutkimukseen tai anna suostumusta siihen, että aineistoa kerätään.

Hankkeeseen liittyvän tutkimuksen esittelyn jälkeen alkoi ohjelma. Innovaatiotyöpaja koostui kolmesta eri esityksestä: 1. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteet Kittilässä. 2. Harjoittelukoulun oppimisen tuen muodot. 3. Kittilän oppimishuollon hyvät käytänteet. Esitysten pitäjiä oli pyydetty etukäteen valmistelevaan esitykseen tapahtumaan. Esitysten pitäjinä toimi luokanopettaja, erityisopettaja, erityisopetuksen lehtoreita, kuraattori ja opinto-ohjaaja. Esitysten pitäjiltä pyydettiin etukäteen tutkimuslupaa äänittää ja käyttää heidän esityksien materiaaleja tutkimustarkoituksiin.

Esitysten jälkeen Lapin yliopiston harjoittelukoulun rehtori piti pienen jututustuokion ja haastatteli esitysten pitäjiä muutamilla kysymyksillä liittyen esityksiin. Esitysten oli tarkoitus kestää 20 minuuttia ja jututustuokion 10 minuuttia, mutta esitysten pituudet vaihtelivat. Nauhoitettua materiaalia aineistoksi saatiin esityksistä yhteensä 1 tunti, 30 minuuttia.

Esitysten jälkeen innovaatiotyöpajassa oli työpajavaihe, jossa oli pienryhmätyöskentelyä. Pienryhmiin jakaminen tapahtui Lapin yliopiston harjoittelukoulun rehtorin ja Lapin #paraskoulu -hankkeen projektipäällikön toimesta. Ohjeena oli muodostaa pienryhmiä, jossa on mahdollisimman paljon itselle vieraita ihmisiä. Pienryhmille annettiin fläppitaulut ja tussit kirjoittamista varten.

Ensimmäinen pienryhmätyöskentelyn keskustelunaihe oli ”mitä ajatuksia äsken esiteltyt käytänteet herättivät?”. Aikaa keskustelulle annettiin noin 15 minuuttia. Tämän jälkeen ohjeena oli, että puolet ryhmästä vaihtavat toiseen ryhmään. Näin sekoitettiin ryhmiä ja ajatuksia päästiin vaihtamaan mahdollisimman monen kanssa. Toisena keskustelunaiheeksi annettiin kysymys ”Mikä on leimallista hyvälle käytänteelle? Mitä yhteisiä piirteitä näissä oli?”. Aikaa annettiin noin 15 minuuttia, jonka jälkeen puolet ryhmästä vaihtoi taas paikkaa toiseen ryhmään. Viimeisenä keskustelunaiheeksi annettiin kysymys ”Pohtikaa jokin koululla tarpeellinen uusi hyvä käytänte. Miten toisen vaiheen hyvän käytänteiden reunaehdot saataisiin tässä uudessa toteutumaan?”.

Tapahtumaan osallistujat täyttivät lopussa Webropol -kyselyn, jolla pyrittiin selvittämään sitä, miten innovaatiotyöpaja koetaan työskentelymenetelmänä. Kysely toimi myös palautteena tapahtuman järjestäjille. Kyselyyn vastasi yhteensä 41 vastaajaa, joista kaksi ei antanut lupaa käyttää vastauksia tutkimustarkoituksiin. Lupaa kysyttiin Webropol -kyselyn viimeisessä kohdassa kysymyksellä ”Saako vastauksiasi käyttää tutkimusaineistona?”. Näin ollen kyselyssä oli mukana 39 vastaajaa. Kyselyn viiteen ensimmäiseen kysymykseen vastattiin likert -asteikon avulla ja kyselyn kolme viimeistä kysymystä oli avoimia kysymyksiä.

Äänitettyjä materiaaleja esityksistä saimme yhteensä 90 minuuttia 7 sekuntia. Haastattelu, joka myös äänitettiin ja litteroitiin, kesti 18 minuuttia. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 24 sivua sisältäen esityksien litteroinnit ja haastattelun litteroinnin. Fläppitauluja saimme materiaaliksi yhteensä 21 fläppitaulua. Näistä kaikki kirjatut asiat kirjasimme word -tiedostoon helpottamaan aineiston analysointia. Webropol -kyselystä teimme raportin poistettuamme sieltä kaksi lomaketta, joissa tutkimuslupaa ei oltu annettu.

4.5 Sisällönanalyysi

Aineistonkeruun jälkeen lähetimme aineistot litteroitavaksi Tutkimustielle. Sillä välin, kun aineisto oli litteroitavana, perehdyimme fläppitauluihin ja kokosimme word -tiedostoon fläppitaulujen sisällöt. Litteroinnin jälkeen pystyimme alkamaan analysoimaan esityksiä ja haastattelua. Keskityimme ensin analysoimaan haastattelua ja Webropol -kyselyn vastauksia. Tämän jälkeen analysoimme esitykset ja fläppitauluille kirjatut sisällöt.

Aineiston analyysimenetelmänä käytimme sisällönanalyysia. Sisällönanalyysissä dokumentteja voidaan tarkastella systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysissä, kuten muissakin laadullisissa analyyseissä aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei pitäisi olla yhteyttä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa, sillä analyysin oletetaan olevan aineistolähteistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108 & 117.)

Aloitimme aineistonanalysoinnin Webropol -kyselystä. Käytimme hyväksi Webropol -kyselyn sovelluksen omia tilastoja aineistosta. Tilastoista näimme, miten vastaukset olivat jakautuneet likert -asteikolla. Kirjasimme tulokset word -tiedostoon aluksi niin, että kirjoitimme kuinka monta prosenttia vastaajista, oli mitäkin mieltä. Tämän jälkeen siirryimme Webropol -kyselyn avoimiin vastauksiin. Avoimien kysymysten vastauksien analysoinnissa hyödynsimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Ensin tulostimme Webropol -kyselyn vastaukset. Tämän jälkeen aloitimme analysoinnin ensin pelkistämällä. Pelkistämällä pyritään siihen, että aineistosta karsitaan kaikki tutkimukselle epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Käytimme pelkistämisessä apuna merkkejä ja värejä. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että etsimme lauseista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jonka jälkeen ryhmittelimme pelkistetyt lauseet ja sanat yh-

distäväksi luokaksi. Annoimme näille luokille omat nimitykset tai yläkäsitteet, jotka viittasivat ja kuvasivat parhaiten lauseita.

Teimme samalla tavalla pelkistämisen, ryhmittelyn ja luokittelun myös fläppitauluille kirjatuihin lauseista ja sanoista. Haastattelun pelkistimme siten, että tulostimme haastattelun paperiseksi. Käytimme värejä tekstin pelkistämässä. Maalasimme tussilla ne olennaiset sanat ja lauseet, jotka viittasivat olennaisesti innovaatiotyöpajaan ja hyvien käytänteiden dialogeihin. Haastattelulle emme tehnyt luokittelua, koska se toimi enemmänkin suullisena tiedoksiannona tutkielmassamme.

Esitykset analysoimme siten, että tulostimme esitysten litteroidut aineistot. Ensimmäinen vaihe oli löytää tekstistä hyvät käytänteet. Tutustuttuamme aineistoon, huomasimme esityksissä yhtäläisyyksiä. Esityksissä toistui samankaltaisia hyviä käytänteitä. Merkkasimme tietyn värin tai koodin viittaamaan tiettyä asiaa tai aiheita. Tämän jälkeen kokosimme samat värit ja koodit yhteen ja muodostimme lauseista ja aiheista yhden kokonaisen pääluokan.

4.6 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus riippuu monesta eri tekijästä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen katsotaan olevan luotettava, kun tutkimuksen tutkimuskohde ja tulkittu materiaali ovat yhteensopivia, eivätkä epäolennaiset tai satunnaiset tekijät ole vaikuttaneet teorian muodostumiseen. Toisin sanoen tutkijan käsitteellistäminen ja tulkinnat vastaavat tutkittavan käsityksiä. (Vilka 2015, 196.)

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavat hyvät tieteelliset käytännöt (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6). Olemme tutkimuksen teossa pyrkineet huolellisuuteen ja tarkkuuteen koko tutkimustyötä tehdessä. Hyviä tieteellisiä käytäntöjä on myös tieteellisen tiedon luonteeseen liittyvä avoimuuden noudattaminen sekä muiden tutkijoiden töiden huomioon ottaminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6). Tutkimuksessamme kunnioitimme toisten teoksia ja töitä asianmukaisilla viittauksilla sekä otimme tutkimusta tehdessä huomioon hyvät tieteelliset käytännöt, jotka Vilkan (2015, 41) mukaan tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkija käyttää tutkimus-

saan tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä, jotka ovat tiedeyhteisön hyväksymiä (Vilka 2015, 41). Tämän koemme myös lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta.

Laadullisen tutkimusmenetelmän tuloksia ei voida yleensä yleistää, mutta sen avulla voidaan kuvata ilmiöitä tai tapahtumia sekä ymmärtää toimintaa tai antaa teoreettinen tulkinta ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä se, että tavoitteena on tutkimisen aikana löytää ja tulkita esimerkiksi ihmisten toiminoista sellaisia merkityksellisiä asioita, joita ei voida muutoin todentaa, nähdä tai tietää (Vilka 2015, 120).

Vilkan (2015, 194) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voi heikentää tutkimuksen aineiston tulkinnallisuus (Vilka 2015, 194). Pohdimme sitä, että tulosten luotettavuuteen voi vaikuttaa osittain se, että pienryhmät kirjoittivat fläppitauluille sanoja ja lyhyitä lauseita. Jotkut sanat ja lauseet jäivät meidän tutkijoiden tulkittavaksi, mitä juuri sanalla tai lauseella tarkoitetaan tai mihin sillä pyritään viittaamaan. Toisaalta nämä yksittäiset lauseet ja sanat pyrimme tulososiossa selittämään kahdesta eri näkökulmasta.

Eettisyyteen liittyy myös tutkimuslupaan liittyvät asiat. Tarvittavat tutkimusluvut tulee olla hankittuna ennen tutkimuksen toteuttamista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013 6.) Meidän pro gradu -tutkielmassamme aineisto kerättiin ihmisiltä, jonka vuoksi tutkimuslupien hankkiminen ja siten etiikka olivat tärkeitä asioita. Pyrimme pro gradu -tutkielmaamme tehdessä kiinnittämään huomiota erityisesti eettisiin periaatteisiin, kuten kunnioittamaan tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa sekä itsemääräämisoikeutta. Ihmisten ollessa tutkimuksessa keskiössä, tulee myös ottaa huomioon se, että tutkimuksesta ei saa aiheutua tutkittavina oleville ihmisille riskejä, vahinkoa tai haittaa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7).

Luottamus tutkittavien ja tutkijan välillä liittyy myös etiikkaan. Tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa ja oikeuksia. Yksi oikeus on tutkimukseen osallistumisen oikeus. Suostumus tutkimukseen osallistumiseen tulee aina pyytää. Tutkittavalla on oikeus osallistua tutkimukseen, mutta myös oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Tutkittavien vapaaehtoisuuden tarkistaminen voidaan tehdä esimerkiksi suullisesti, kirjallisesti tai sähköisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8.)

Pro gradu -tutkielmassamme keräsimme tutkimusluvut esitysten esittelijöiltä kirjallisesti. Tutkimusluvan kysyminen toteutettiin siten, että projektipäällikkö Sanna Hyvärinen lähetti sähköpostitse meidän tutkijoiden tekemän tutkimuslupapyyntö (LIITE 1) esityksien esittäjille. Tutkimusluvut saatiin melkein kaikilta ennen innovaatiotyöpajaa. Yksi tutkimuslupa pyydettiin henkilökohtaisesti innovaatiotyöpajan aikana. Tutkimusluvassa kerroimme oikeudesta osallistua vapaaehtoisesti tutkimukseen ja oikeudesta kieltäytyä osallistumisesta. Lisäksi tutkimusluvassa annettiin meidän yhteystietomme ja kerrottiin, että meihin voi olla yhteydessä, mikäli tulee kysyttävää liittyen aiheeseen. Tutkimusluvan tarkoituksena oli, että tutkimukseen osallistuvat saavat riittävät tiedot siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa.

Tutkimusluvan käyttää fläppitauluille kirjoitettuja sisältöjä tutkimuksessamme pyysimme Kittilän innovaatiotyöpajan alussa. Alussa Miisa kertoi tutkimuksen tavoitteesta ja tarkoituksesta, jonka jälkeen kertoi aineistonkeruusta. Tämän jälkeen Miisa kertoi, että tutkimukseen osallistuminen ja luvan antaminen käyttää fläppitaululle kirjattuja sisältöjä on täysin vapaaehtoista. Tässä vaiheessa pyydettiin, että jos joku ei halua osallistua tutkimukseen tai anna suostumusta käyttää fläppitaululle kirjattuja sisältöjä aineistona tutkimuksessa, kertoisi siitä Miisalle tai projektipäällikkö Sanna Hyväriselle. Webropol-kyselyn tutkimuslupa pyydettiin lomakkeen viimeisessä kysymyksessä, jossa kysyttiin lupaa käyttää vastauksia tutkimustarkoitukseen.

Tutkimusaineistoa käsitellessä tulee muista myös hyvät tieteelliset käytännöt ja etiikka. Tutkimusaineistoa tulee käsitellä niin, että siitä ei aiheudu haittaa tutkittaville. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 13.) Tutkimuksessamme emme kysyneet tarkkoja henkilötietoja kuten nimeä, ikää tai ammattia.

5. OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUEN HYVÄT KÄYTÄNTEET

5.1 Opetusalan henkilöstön esittelemät hyvät käytänteet

Hyville käytänteille ei ole yksiselitteistä määritelmää, koska hyvän käytännön julistaminen hyväksi on suhteellista. Jokin käytänne voi jossakin tilanteessa olla toimiva ja sen käyttäjä kokee sen hyväksi. Toisaalta sama käytänne voi muussa tilanteessa olla epätoimiva, mahdoton toteuttaa tai se voi olla jo rutiinia. (Arnkil, Spangar & Jokinen 2007, 22.)

Kolmessa eri esityksessä opetusalan henkilöstö jakoi oppimisen ja tuen hyviä käytänteitä. Hyvät käytänteet olivat koettu hyväksi omassa työssä ja niitä haluttiin jakaa myös muille. Hyvissä käytänteissä oli samankaltaisuutta sekä eroavaisuuksia. Lisäksi ne vaihtelivat pienistä yksityiskohdista suurempiin kokonaisuuksiin.

Tilojen hyödyntäminen opetustilanteissa

Esityksissä tuli esille, että merkittävä asia opetuksessa ja oppimisessa ovat käytössä olevat tilat. Tiloihin voi kuulua esimerkiksi luokkahuone, käytävät ja ryhmätyöskentelyyn käytettävät pienemmät tilat. Oppimista tukevia elementtejä tiloissa ovat muun muassa kalusteet, laitteet, tuolit ja pöydät. Nämä kaikki yhdessä muodostavat erilaiset työskentelymahdollisuudet. Erilaisia tiloja ja elementtejä voidaan käyttää hyödyksi opetuksessa. Tilat ja elementit voivat mahdollistaa paremman keskittymisen ja sen kautta parantaa oppimisen tehokkuutta. (Kattilakoski 2018, 21-22 & 28.)

”Meidän luokassamme tosiaan ne haasteet ovat siellä lukemisen, kirjoittamisen, hahmottamisen ja sosiaalisten tilanteiden hallinnan tai hoitamisen puolella, eli sekä luokassa että luokan ulkopuolella tarvitaan kyllä tukea oppilaittemme kanssa. Meillä käytännössä tuo systeemi toimii sillä lailla, että meillä on yksi iso luokkahuone, josta lähtee sitten kaksi erillistä tilaa, jotka ovat myös meillä erityistilana. Hyvin luontevasti oppilaat ovat kyllä käyttäneet niitä pieniäkin tiloja ryhmätyöskentelyyn ja parityöskentelyyn, yksilötyöskentelyyn, eli ovat tottuneet siihen, että lähtevät itsekin hakemaan rauhallista paikkaa työskennellä. Erityisopettajan tila on myös meillä siinä samalla käytävällä.”

Erilaisten tilojen hyödyntämiseen liittyy monesti myös erityisopettajan toiminta sekä samanaikaisopetus. Vaikka oppitunnilla olisi käytännössä kaksi opettajaa, voi toinen opettajista ottaa esimerkiksi yhden tai useamman oppilaan tietyksi ajaksi toiseen tilaan ja tarjota opetusta, jossa läsnäolo ja vuorovaikutus korostuvat. Yksilön huomioiminen on erittäin tärkeää koulumaailmassa. Opettajan tai erityisopettajan ja oppilaan välinen kahdenkeskinen vuorovaikutus on tärkeää oppilaan oppimisen kannalta, varsinkin, jos oppilaalla on oppisen tuen tarvetta.

”Mutta tosiaan vaikka ollaan samanaikaisopetuksessa lukkariteknisesti, niin ei tarkoita, että siellä oltaisiin koko tuntia välttämättä siinä kaikki yhdessä porukassa. Opetusta pienryhmätilassa, jos sellainen sattuu läheltä löytymään tai jokin vapaa tila. Jos ei löydy, käytäviltä. Jos ei sieltä löydy, niin luokan takaa jokin pienryhmätila, jossa on mahdollisuus taas sille, että mennään siihen viereen ja oikeasti satsataan siihen vuorovaikutukseen ja siihen tunteeseen, että minä saan nyt apua, enkä ole yksi niistä 20:stä, joka istua pöjöttää siellä luokassa.”

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksella voidaan saavuttaa hyviä tuloksia myös käyttäytymisen haasteissa. Oppimisen, kehityksen ja opettamisen ytimessä ovat vuorovaikutussuhteet. Kannustava vuorovaikutus sisältää oppilaan ainutkertaisuuden tunnustamisen. Jos oppilas saa myönteisen hyväksyvyyden, oppii hän luottamaan aikuiseen. Tällöin oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus paranee, joka voi näyttäytyä positiivisesti käytöksessä. (Rönty & Rönty 2012, 71-73.)

Oppilaan käyttäytymisen haasteet voivat olla yhteydessä oppimiseen sekä oppimistuloksiin. Oppilaat ja heidän haasteensa ovat yksilöllisiä, joten opettajan on käytettävä erilaisia vuorovaikutuksen keinoja tulosten saavuttamiseksi. Tämä vaatii opettajalta uskallusta ja valmiutta kokeilla erilaisia keinoja ja käytänteitä sekä valmiutta muuttaa toimintatapojaan. Tällaisia keinoja voivat olla esimerkiksi korostetun positiivisen palautteen antaminen. Jotta sellaisia tilanteita syntyy, että opettaja voi antaa aidosti positiivista palautetta, voidaan esimerkiksi tehtävien vaikeusastetta helpottaa huomattavasti. Sitä kautta oppilas saa onnistumisen kokemuksen ja positiivisen palautteen. Vahvuuksien tunnistaminen sekä korostaminen voi edistää oppilaan myönteistä minäkuvaa ja vaikuttaa oppilaan käsitykseen itsestään (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski & Virta 2012, 129).

Yksi hyvä käytänne, joissakin tilanteissa, on jättää häiriökäyttäytyminen kokonaan huomioimatta. Voidaan puolestaan kehua muita oppilaita ääneen hyvistä suorituksista. Täten oppilas, joka käyttäytyy häiritsevästi huomaa, että huomion saa helpommin positiivisesta käyttäytymisestä, kuin häiriökäyttäytymisestä ja hän saattaa muuttaa omaa toimintatapaansa. Vakavaan tai väkivaltaiseen häiriökäyttäytymiseen tulee puuttua välittömästi, jolloin tällainen toiminta ei ole mahdollista.

*”Lähdin rakentamaan hänen kanssaan sitä hommaa niin, että ensimmäinen kuu-
kausi oli sellainen, että tehtävien vaatimustaso ei ollut ihan kauhean korkealla,
mutta kuitenkin hän on siis fiksu oppilas, niin tekemistä pitää olla. Hän sai pal-
jon aikaan onnistumisen kokemuksia, jolloin hän sai myös minulta aivan hirvit-
tävän määrän positiivista palautetta. Samalla kun hän sai sen positiivisen pa-
lautteen näin julkisesti, niin hänen roolinsa myös muiden silmissä muuttui. Tätä
tein siis todella tietoisesti.”*

*”Hän kun menettää malttinsa, hän huutaa vaikka mitä siellä omassa pulpetis-
saan ja tavarat lentävät. Eivät kenenkään päälle kuitenkaan. Ihan pokkana vii-
meksikin kävelin siihen lähellä olevan oppilaan viereen, ”voi kun sinä olet teh-
nyt hyvin, miten sinä olet noin paljon saanut kirjoitettua” ja ihan niin kuin en
olisi nähnytkään sitä hänen juttuaan, ja menin vain jollekin toiselle antamaan
positiivista palautetta. Tällä toimintatavalla hän minuutin päästä oli siellä rau-
hoittunut, ”ope, tuletko auttamaan”. Sitten minä menin viereen auttamaan ja
autoin niin pitkään, että hän sai, vaikka siis sanon ne vastaukset, mutta että hän
saa sen kynän tai tietokoneen liikkeelle ja pääsee eteenpäin siinä asiassa ja saa-
kin sen jonkun myönteisen kokemuksen.”*

Häiriökäyttäytymistä pyritään vähentämään myös muilla keinoilla. Yksi esityksissä esi-
le tullut käytänne oli vihon käyttäminen käyttäytymisen ja itsesäätelyn tukena. Vihkoon
merkitään ennalta sovittujen merkitsemistapojen avulla tietoa oppilaan koulupäivän
sujumisesta. Merkinnät voivat olla esimerkiksi hymynaamoja tai värejä, jotka kertovat
oppilaalle sekä hänen huoltajilleen, miten koulupäivä on sujunut. Näin ollen myös koto-
na voidaan keskustella koulupäivästä. Joissakin tapauksissa kotona voidaan asettaa ta-
voitteita tiettyyn tulokseen pääsemiseksi ja palkita niistä. Tämä käytänne vaatii kodin ja
koulun yhteistyötä sekä kaikkien opettajien sitoutumista, jotka opettavat kyseistä oppi-

lasta. Kannustavaan vuorovaikutukseen opettaja tarvitsee muutoinkin huoltajien apua. Esimerkiksi, jos kotona puhutaan koulusta tai opettajasta myönteisessä sävyssä ja oppimisesta positiivisena asiana, kannustaa se oppilasta sekä opettajaa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Rönty & Rönty 2012, 73.)

Tilanteissa, jossa oppilas käyttäytyy haastavasti oppitunnilla ja häiritsee muiden työskentelyä, voidaan käyttää käytännettä, jossa esimerkiksi erityisopettaja ottaa huolehdittavakseen häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan, jota voidaan kutsua ”ankkurioppilaaksi.” Tällä käytänteellä pyritään luokan työrauhan ja toiminnan parantamiseen. Käytännössä ankkurioppilaan huolehtiminen tarkoittaa sitä, että oppilas kulkee erityisopettajan mukana koko oppitunnin tai pitemmän sovitun ajan. Erityisopettajan työskennellessä hän pitää huolen myös ankkurioppilaansa työskentelystä, vaikka oltaisiinkin eri luokassa, luokkatasolla tai eri aineen oppitunnilla.

Yhteistyö

Kuten kahdessa edellisessä käytänteessä tuli ilmi, yhteistyön merkitys korostuu koulu- maailmassa. Yhteistyö näkyy kouluissa esimerkiksi avoimuutena sekä joustavuutena. Yhteistyö edellyttää kaikkien osapuolten osallistumista. Yhteistyö tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja se määrittellään merkitysten luomiseksi, jakamiseksi, vaihtamiseksi ja neuvottelemiseksi. Ihmisten välinen vuorovaikutus ylläpitää yhteistyötä. (Aira 2012, 45.) Käytänteitä, joihin liittyy vahvasti myös yhteistyö ovat yhdysluokkatoiminta, yhteisopettajuus, samanaikaisopettajuus ja työparitoiminta. Yhdysluokkatoiminnassa luokanopettajien lisäksi voi esimerkiksi olla erityisopettaja ja resurssiopettaja. Yhdysluokan hyvä puoli on se, että opetusta voidaan joustavasti eriyttää kahden luokan välillä ja resurssia voidaan joustavasti jakaa. Työparitoiminta yhdessä toimimisesta sekä nopeidenkin päätöksien tekemistä.

”Me olemme kokeneet sen, että asioihin tartutaan ja pystytään saamaan ratkaisuja, kun on työpari.”

Erityisopettajan, luokanopettajan ja resurssiopettajan välinen yhteistyö korostuu myös käytänteessä, jossa luokan oppilaat ovat jaettu tasonsa mukaan eriyttäviin lukiryhmiin. Näitä tunteja voidaan pitää esimerkiksi kerran viikossa. Yhteistyötä ja samanaikaisopetusta on hyödynnetty myös jakotuntien suunnittelussa. Tämä toimii esimerkiksi siten,

että toinen jakoryhmistä on pienempi ja suuremman ryhmän oppitunnilla erityisopettaja on mukana.

”Sitten meillä on lukiryhmiä useammassa eri luokassa, joissa opetusta eriytetään joustavasti niin sanotuissa tasoryhmissä. Eli kun ne oppilaat tulevat ykkösellekin, ja siellä on niitä, jotka eivät muista oman nimensä kirjaimia, ja sitten on niitä Harry Potterin lukijoita, niin sitten on koettu tarpeelliseksi ainakin siinä alussa vähän eriyttää ainakin kerran viikossa. Ei kaikkia tunteja. Ja sitten riippuen siitä luokasta, että tuossa yhdysluokassa voi olla kaksikin luokanopettajaa, mutta normisti yksi luokanopettaja ja sitten minä ja (nimi) siinä mukana. Me pystymme tekemään sen mukaan joko kolme tai jopa neljäkin lukiryhmää. Sitten jakotunteja hyödynnetään aika paljon eli näitä puolen luokan tunteja, missä on laitettu sillä lailla, että se toinen ryhmä saattaa olla vaikka pikkuisen isompi, mutta siellä voi olla enemmän niitä tuen tarvitsijoita, ja sitten minä olen niillä jakotunneilla mukana luokanopettajan tukena.”

Opetuskäytänteet

Samanaikaisopettajuudessa voidaan hyödyntää myös pistetyöskentelyä. Luokan oppilaat voidaan jakaa esimerkiksi kolmeen eri ryhmään, jotka käyvät kolmella eri pisteellä, joissa kahdessa on opettaja ja yksi on omatoimipiste. Pistetyöskentelyssä voidaan hyödyntää eri oppiaineita erilaisin menetelmin. Nykypäivänä koulussa hyödynnetään paljon teknologiaa. Teknologia voi mahdollistaa toimivan omatoimipisteen tällaiseen pistetyöskentelyyn. Oppilas voi ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti esimerkiksi pelata opetusvälineeksi suunniteltua peliä tai tehdä eri tasoisia tehtäviä muissa oppimisympäristöissä. Tällaisia hyväksi koettuja oppimisympäristöjä ovat esimerkiksi Ekapeli, jossa harjoitellaan lukemista ja ViLLE, jossa voidaan hyödyntää eritasoisia tehtäviä oppilaan osaamisen mukaan useasta eri oppiaineesta. Oppimispelit voivat tarjota mahdollisuuden parantaa oppimistulosta sekä lisätä motivaatiota. Oppimispelille voidaan synnyttää myös onnistumisen kokemuksia. (Järvilehto 2013, 59.)

”On oppiaineita yhdistetty, eli saattaa olla vaikka, että yhdellä pisteellä tehdään suomen kieltä, yhdellä pisteellä tehdään matikkaa. Voi olla myös tietokone, pelataan vaikka Ekapeliä tai ViLLE-tehtäviä tehdään matikassa... ..Sitten on itsenäisen työskentelyn pisteitä. Voi olla pelipisteitä, yhteistyötaitoja harjoitellaan, ja siinä olemme ajatelleet, että on tosi tärkeää se yksilön kohtaaminen.”

Pistetyöskentelyssä yksilön kohtaaminen korostuu huomattavasti enemmän kuin tavallisessa luokkatyöskentelyssä, koska oppilaat tulevat opettajien pisteille pienemmissä ryhmissä. Opettajalla on helpompi kohdentaa vuorovaikutustaan oppilaisiin pienemmissä ryhmissä. Pistetyöskentely mahdollistaa hyvin myös eriyttämisen. Samanaikaisopettajat voivat sopia, että toisen pisteellä eriytetään ylöspäin ja toisen pisteellä huomioidaan niitä oppilaita, jotka tarvitsevat sisällöllisesti tukea enemmän, eli eriytetään alaspäin. Tällainen työskentely mahdollistaa oppimisen lähikehityksen vyöhykkeellä ja näin oppilas saa onnistumisen tunteen itselleen tarpeeksi haastavasta tehtävästä.

”Me olemmekin ajatelleet, jos tuosta opetuksen moninaistamisesta ja eriyttämisestä puhutaan, että kaikilla oppilailta on oikeus saada ohjausta lähikehityksen vyöhykkeellä. Myös ne taitavat kokevat välillä niitä tunteita, että he tarvitsevat sinnikkyyttä ja heidän tarvitsee haastaa itseään. Sellaisethan, joilla on oppimisen kanssa haastetta, monesti kokevat sitä koko ajan päivittäin, mutta niillä tosi taitavilla saattaa mennä monta viikkoakin koulussa, että ei oikein välttämättä opi mitään uutta. Sitten on tosi tärkeää, että heitäkin haastetaan, mutta myös on tärkeää, että ne, jotka tarvitsevat enemmän sitä tukea, että he saavat sitten myös niitä onnistumisen kokemuksia.”

Oppilaan kohtaaminen eri oppiaineiden tunneilla voi vahvistaa oppilaan omaa kokemusta ja mielenkiintoa oppiainetta kohtaan. Oppilaan kohtaaminen vaatii kuuntelua, tietoiseksi tuleamista ja kasvatettavan hyväksymistä. Opettajan tulee kuunnella oppilasta ja olla herkkänä oppilaan koko olemukselle. Opettajan tulee tiedostaa oppilaan erityiset tarpeet sekä hyväksyttävä ja kunnioitettava oppilaan ainutlaatuisuutta. (Arnkil 2019, 62.) Samanaikaisopetusta voidaan hyödyntää kaikissa oppiaineissa. Esimerkiksi liikuntatunneilla hyödynnetty samanaikaisopetus voi tarjota paljon aitoja vuorovaikutustilanteita opettajien ja oppilaiden välille.

”Hän oli kokenut tämän, että kun on kaksi opettajaa, niin hänestä on ihanaa mennä sinne liikuntatunnille, kun toinen opettaja on mukana. Voi olla vaikka toisessa joukkueessa osallisena. Minusta on tosi ihana, että lapsi, joka ei pidä liikkumisesta, nyt on saanut tällaisen positiivisen kokemuksen siitä.”

Sen lisäksi, että kohtaaminen opettajan ja oppilaan välillä on tärkeää, on myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ensiarvoisen tärkeää ja sitä voidaan hyödyntää oppimisessa. Vertaistuen vaikutukset voivat näkyä esimerkiksi oppimisena toiselta. Sen lisäksi oppilaat voivat motivoitua, kun he saavat esimerkiksi lukea lukuläksynsä opettajan sijasta luokkakaverilleen. Kosken (2010, 182.) mukaan vertaistuki voi tuoda parhaimmillaan voimaantumista, joka ilmenee uskona omiin ominaisuuksiin ja mahdollisuuksiin. Vertaistuella on tutkimusten mukaan todettu olevan myönteisiä vaikutuksia sekä fyysiseen, että psyykkiseen hyvinvointiin. Vertaistuki edistää hyvinvointia vähentämällä yksinäisyyden ja eristäytyneisyyden tunteita. Lisäksi vertaistuki edistää hyvää oloa ja voi tuoda aidon kokemuksen kuulluksi tulemisesta, kohtaamisesta sekä avata uusia näkökulmia. (Koski 2010, 182.)

Edellä mainituilla tavoilla ja toiminnoilla voidaan edesauttaa oppilaan oppimista ja tuen saamista. Näiden lisäksi myös opetus- ja työvälineet ovat isossa roolissa oppimisessa ja tuen saamisessa. Yksinkertaisimmillaan hyvä opetusväline on kynä ja paperi. Opettaja voi kynän ja paperin avulla vielä selventää esimerkiksi taululla opettamaansa asiaa, jolloin oppilas, joka tarvitsee asiassa vielä selvennystä saa toisen visuaalisen välineen oppimisen tueksi. Kynä ja paperi toimivat myös opettajan omana työvälineenä.

Käytänteenä visuaalisuus helpottaa oppilaan sekä opettajan työskentelyä. Monet oppilaat tarvitsevat kuulemiensa ohjeiden hahmottamisen lisäksi myös visuaalisen vaihtoehdon. Fadjukoffin (2007, 262.) mukaan kuvien käyttäminen voi laajentaa oppilaan käsityksiä asiasta. Lisäksi kuvat täydentävät puhetta ja luovat uusia merkityksiä. (Fadjukoff 2007, 262.) Opettajan työtä se voi helpottaa esimerkiksi siten, että ei tarvitse moneen kertaan toistaa ohjeita. Oppilaan keskittymistä ja työskentelyä voidaan helpottaa siten, että aamulla käydään yhdessä läpi päivän kulku ja ohjelma. Oppilas näkee taululta päivän ohjelman ja tietää, mitä seuraavaksi tapahtuu.

”Sitten meillä on käytössä läksytaulu, ja päiväjärjestys katsotaan aina aamuisin, eli hyvin paljon käytetään siis kuvallista juttua siellä luokassa, eli laitetaan se kuviksi, mitä sanotaan. Opetusvälineet käytössä, ja sitten kirjalliset ohjeet työskentelylle. Välttämättä se asia ei mene korvien kautta sisäistettyä, niin laitetaan sitten aina taululle myös näköksälle, niin niihin voi aina palata.”

Visuaalisuuden lisäksi on myös muita keskittymistä ja rauhoittumista edistäviä toimintamalleja. Siirtymät voivat olla koulussa tilanteita, joissa rauhattomuus yleistyy tai keskittyminen herpaantuu. Yksi toimiva käytäntö pienryhmäopetuksessa on se, että kun oppilaat siirtyvät omista luokistaan yhteiseen pienryhmäopetustilaan, he ottavat automaattisesti tilassa säilyttämänsä kirjat ja lukevat kirjaa siihen asti, että kaikki ovat paikalla ja opettaja voi aloittaa opetuksen. Tällainen toiminta rauhoittaa oppilaita ja tukee myös lukemisen harjoittelua. Oppilaat voivat ehtiä lukea useita kirjoja lukuvuoden aikana.

”Päätin kokeilla tällaista, että oppilaat ottavat kirjan, kun he tulevat luokkaan. Meillä on oikein mahtava kirjasto, mistä löytyy hyvin luettavaa. Ehtona on, että se pitää olla ei-kuvakirja vaan luettava romaanityyppinen. Sitten tein ruudukon sinne takaseinälle, sinne saa merkitä sen sivunumeron, mihin siinä kymmenessä minuutissa kerkeää lukea. Nyt kun me olemme kolmosesta asti sitä aloittaneet, ja nyt olemme täällä neljännen luokan kevätpuolella, niin kaikki oppilaat ovat nyt saaneet useamman kirjan luettua, ja siitä on tullut vähän sellainen mindfulness-hetki. Ja ajatellut, että nämä oppilaat eivät ainakaan koskaan sano, että en ole koskaan lukenut kirjaa.”

Hyvinvointi

Yhteenkuuluvuuden tunne ja ryhmäytyminen ovat luokan työskentelyn ja toimintakulttuurin kannalta erittäin tärkeitä asioita. Peruskoulua ajatellen nivelvaiheet eli esimerkiksi siirtyminen yläkouluun uuteen luokkaan ovat konfliktien ja kiusaamistapausten kannalta kriittisiä aikoja. Pahimmillaan nivelvaiheessa sopeutumattomuus nostaa syrjäytymisvaaraa koulutuksesta ja myöhemmin työelämästä (Opetusministeriö 2005, 11). Yksi hyvä käytäntö kiusaamistapausten ja konfliktien vähentämiseen tai jopa loppumiseen

on KiVa-koulun kiusaamisen vastainen työ. Kiusaamisen vastaista työtä eli KiVa-koulua voidaan harjoittaa esimerkiksi oppitunneilla.

Hyvinvointia koulussa pyritään huomioimaan erilaisilla toiminnoilla. Esitysten mukaan esimerkiksi seikkailukasvatus on työmuoto, johon pystyy yhdistämään esimerkiksi yhteistyötaitoja, minäpystyvyyttä ja vastuun ottamista. Velloson ja Äikkään (2017, 191.) mukaan minäpystyvyydellä viitataan yksilön käsityksiin kyvyistään suoriutua tehtävistä tai tilanteista ja uskosta omaan kykyihinsä saavuttaakseen asettamia tavoitteita. Oppimisen tai koulunkäynnin haasteilla voi olla merkittävä vaikutus oppilaan uskoon pystyvyydestään ja sitä kautta hänen motivaatioonsa, suoriutumiseensa ja valintoihinsa. (Vellonen & Äikäs 2017, 191.) Myös luottamussuhteet voivat vahvistua oppilaiden sekä oppilaiden ja opettajien välillä, joka puolestaan voi parantaa ryhmäytymistä ja yhteenkuulumisen tunnetta. Hyvinvointia edistäviä käytänteitä esityksissä mainittiin olevan myös tunnetaitoryhmien järjestäminen sekä Lapsen puheeksi -työ.

Hyvinvointia edistävillä toimintatavoilla pyritään siihen, että jokaisella on mukavaa olla koulussa ja kouluun on mukava tulla. Hyviä käytänteitä tarvitaan kuitenkin niissäkin tilanteissa, joissa oppilas ei syystä tai toisesta käy koulua. Poissaolomallilla pyritään varhaiseen puuttumiseen ja se on kehitetty tilanteisiin, joissa oppilas on päivissä mitattuna poikkeuksellisen paljon pois koulusta. Poissaolomallissa 50 poissaolotunnin jälkeen puututaan poissaoloihin ja selvitetään poissaolojen syyt. Yhteistyö poissaoloihin liittyen aloitetaan huoltajien kanssa poissaolojen kertyessä ja huoltajat kutsutaan keskustelemaan poissaoloista. Näin voidaan varhaisessa vaiheessa puuttua ja löytää keinoja poissaolojen vähentämiseksi tai tuen tarpeen selvittämiseksi.

Esityksissä nousi esille myös koulua käymättömät oppilaat. Taustalla voi olla monenlaisia tekijöitä ja sopivan käytänteiden löytäminen vaatii aina tapauskohtaista ja yksilöllistä harkintaa. Tärkeää on huomioida oppilaan tarve ja sen mukaan muokata tilanne. Masennus, sosiaalisten tilanteiden pelko, vuorovaikutuksen ongelmat tai jaksaminen voivat olla esimerkiksi syitä, miksi oppilas ei käy koulussa. Oppilas voi tarvita esimerkiksi pienryhmän tai yksilöopetusta, jotta pystyy suoriutumaan koulussa. Ääritapauksissa koulua on käyty erityisopettajan kanssa kotona tai on lainattu kunnalta tilaa, jossa opetus on voitu järjestää.

tilanteissa antaa tukea, jonka avulla oppilaiden opinpolku edistyy toivottuun suuntaan yhteistyössä huoltajien kanssa. Ryhmätyöskentelyssä tuli esiin lause ”opettajat ovat ihmisiä, ei koskaan valmiita”, jolla tukitaan viittaavan siihen, että myös opettaja voi joskus uupua, jolloin tilanteet voivat tuntua liian raskailta ja vaativilta. Tällöin henkilökunnan välinen yhteistyö korostuu, koska tukea ja apua olisi hyvä saada läheltä esimerkiksi oppilaanohjaajilta, erityisopettajilta, kollegoilta tai rehtorilta. (Kuorelahti, Lappalainen & Puukari 2017, 327.)

Esitykset herättivät ajatuksia myös käytössä olevista resursseista. Resursseihin liittyvät ajatukset kohdistuivat pääosin siihen, että monet hyvät ja toimivat käytänteet vaativat suuren resurssin. Pienryhmissä pohdittiin, että hyvät resurssit mahdollistaisivat inklusiivisen opetuksen ja henkilöstön lisäkoulutautumisen. Ryhmissä eri kuntien väliset resurssierot nousivat myös puheenaiheiksi. Myös esimerkiksi eriyttävien tilojen puute tai koulun käyminen väistötiloissa koettiin negatiivisena asiana.

Hyvien käytänteiden esitykset herättivät opetusalan henkilöstössä ja opiskelijoissa ajatuksia myös joustavuudesta. Pienryhmissä pohdittiin, että työn teon tulee olla joustavaa ja oppilaslähtöistä. Sen lisäksi pohdittiin, että oppilashuolto kuuluu kaikille ammattia tai työnkuvaa katsomatta.

Ryhmien tuotoksissa tuli ilmi, että keskustelua herätti myös paikallinen vaihtelu ja kuntarajat ylittävä yhteistyö. Paikallinen vaihtelu liittyi tuotoksissa osittain resursseihin ja osittain ryhmien ja koulujen kokoon sekä sijaintiin. Oppilasmäärät vaikuttavat erilaisten yhteisöjen ja käytäntöjen rakentumiseen. Koulujen alueelliset erot voivat olla merkittäviä, joten esimerkiksi oppilasmäärä ei tarkoita, onko haasteita paljon vai vähän.

Pienryhmien tuotoksien perusteella voidaan todeta, että hyvälle käytänteille yhteistä on ammattitaito, yhteistyö, joustavuus, oppilaslähtöisyys ja resurssit. Nämä viisi osa-alueita mahdollistavat hyvien käytänteiden muodostumisen.



Kuvio 2. Word art. Hyvien käytänteiden yhteiset piirteet.

Sanapilvessä suurimpana sanana on ammattitaito. Ammattitaito kertoo siitä, että hyvät käytänteet eivät välttämättä sovellu sellaisenaan jokaiseen tilanteeseen, vaan opettajan ammattitaidolla niitä voidaan soveltaa tilanteeseen sopivaksi. Tulosten mukaan hyvän käytänteen toimivuuden kannalta yhteistyön merkitys korostuu. Monissa hyvissä käytänteissä yhteistyö on rakentunut käytänteen sisään, esimerkiksi samanaikaisopetus, mutta toisaalta yhteistyön merkitys korostuu monesti siinä vaiheessa, kun hyviä käytänteitä halutaan jakaa muille eteenpäin. Koulussa kaikki päivät ovat erilaisia ja koulupäiviin saattaa sisältyä paljon odottamattomiakin tilanteita. Hyvien käytänteiden onnistumisen kannalta opettajan pitkäjänteinen työ, joustavuus, sitoutuminen ja jatkuvuus ovat merkittävässä asemassa.

Uusi tarpeellinen hyvä käytänne kouluun

Pienryhmät keksivät myös uusia käytänteitä, joita he voisivat käyttää kouluissa. Osa käytänteistä oli jo jokseenkin käytössä olevia, eikä täysin uusia käytänteitä. Osa käytänteistä oli selitetty lyhyesti, jonka vuoksi käytänteen ymmärtäminen vaati tulkintaa. Koululla tarpeellisia uusia hyviä käytänteitä saimme yhteensä seitsemän.

1. Jokaiseen kouluun tulisi saada oma yhteisöpedagogi, sosionomi tai nuorisotyöntekijä, jonka vaikutus korostuu ennaltaehkäisevänä työnä. Tarkoituksena olisi, että työntekijä olisi vakituudessa työsuhteessa, eikä esimerkiksi rahoituksella tai määräaikaikaisella hankkeella.
2. Tuntikehykseen pitäisi saada oma oppiaine tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Tuntien toteutuksessa voitaisiin käyttää yhteistyötä oppilaskunnan, kuraattorin, opettajien ja terveydenhoitajan kanssa.
3. CICO-malli, joka tulee sanoista ”check in check out”. Käytännössä CICO-mallia hyödynnetään tilanteissa, jossa oppilaan käytökselle toivotaan muutosta. Käytännössä oppilaalle annetaan koulupäivän alussa tavoite tai tavoitteita, joissa sovitaan käyttäytymisestä. Iltapäivällä katsotaan, onko tavoitteisiin päästy. Koulupäivä pisteytetään ja myös vanhemmille annetaan tiedoksi pisteet. Koulukohtaisesti voidaan sopia palkkiojärjestelystä, jotta myös oppilaan oma motivaatio kasvaisi ja oppilas pääsisi tavoitteisiinsa. CICO-mallin avulla saadaan dokumentoitua tietoa oppilaan edistymisestä. Olennaista CICO:ssa on välitön positiivinen palaute ja kieltojen välttäminen. Onnistumisesta annetaan pisteitä, mutta epäonnistumisia ei lasketa, vaan muistutetaan tulevaisuudessa tavoitteiden mukainen käytös. (Karhu 2018, 22-24.) Lisäksi samassa vastauksessa kuvattiin ryhmäytämisen tärkeyttä. Aktiivinen ryhmäyttäminen tulisi saada osaksi kouluarkea. Tähän liittyisi ryhmäkoheesio eli yhteishenki, yhteisöllisyys, tunnetaidot ja vertaistuutorointi. Kosken (2010, 184) mukaan vertaistuutorointi tarkoittaa käytännössä sitä, että vapaaehtoiset tukioppilaat, jotka koulutetaan toimimaan nuorempien oppilaiden kanssa, ovat nuorempien oppilaiden tukena. Lähtökohtana on ongelmien ennaltaehkäisy. (Koski 2010, 184.)
4. Kouluihin pitäisi saada joustava pienryhmä, joka tarkoittaa sitä, että oppilas voi päästä pienryhmään omasta toiveestaan. Pienryhmätoimintaa voitaisiin hyödyntää myös välitunneilla. Pienryhmä toteutuisi aina samassa, oppilaille tutussa, muunneltavassa, rauhoittavassa, äänieristetyssä ja aistiminimaalisessa tilassa.
5. Roolien vaihto oman koulun sisällä. Uusien oppisisältöjen hallinta ja poistuminen omalta mukavuusalueelta. Tällöin myös toisten työn ymmärtäminen voisi mahdollistua. Roolien vaihtamisella voitaisiin myös parantaa yhteistyötä.

6. Pienryhmä yleisluokan sisällä. Yhteistyötä tehtäisiin luokanopettajan, erityisopettajan ja psykiatrisen sairaanhoitajan tai muun moniammatillisen verkoston yhteistyötahon kanssa. Kunnalla olisi oma jalkautuva psykiatrinen sairaanhoitaja ja terapiassa havaitut hyvät käytänteet tuotaisiin kouluun sopiviksi.

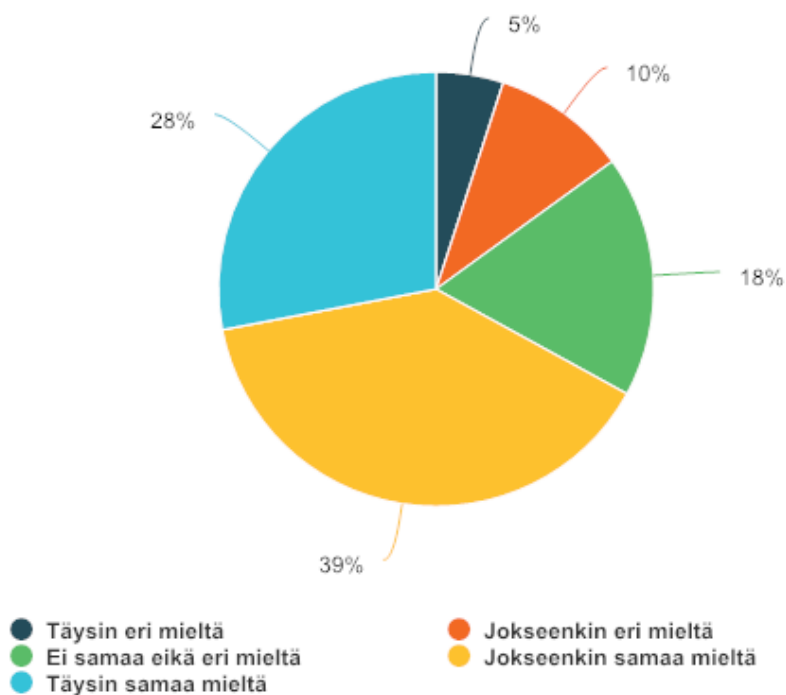
7. Selkeät toimintamallit joustavasti, jossa myös yhteistyö apuna. Tärkeää olisi saada puhua tilanteita auki matalalla kynnyksellä.

Opetusalan henkilöstön ja opiskelijoiden kehittämässä uusissa hyvissä käytänteissä korostui yhteistyö sekä yksilön huomioiminen erilaisin menetelmin, esimerkiksi pienryhmätoimintojen avulla. Yhteistyö esiintyi koulun opettajien välisenä yhteistyönä sekä moniammatillisena yhteistyönä. Nämä käytänteet olivat osittain valmiiksi kehitettyjä, mutta niitä voidaan tilanteen mukaan soveltaa omaan työhön sopiviksi.

6. INNOVAATIOTYÖPAJA TYÖSKENTELYMENETELMÄNÄ

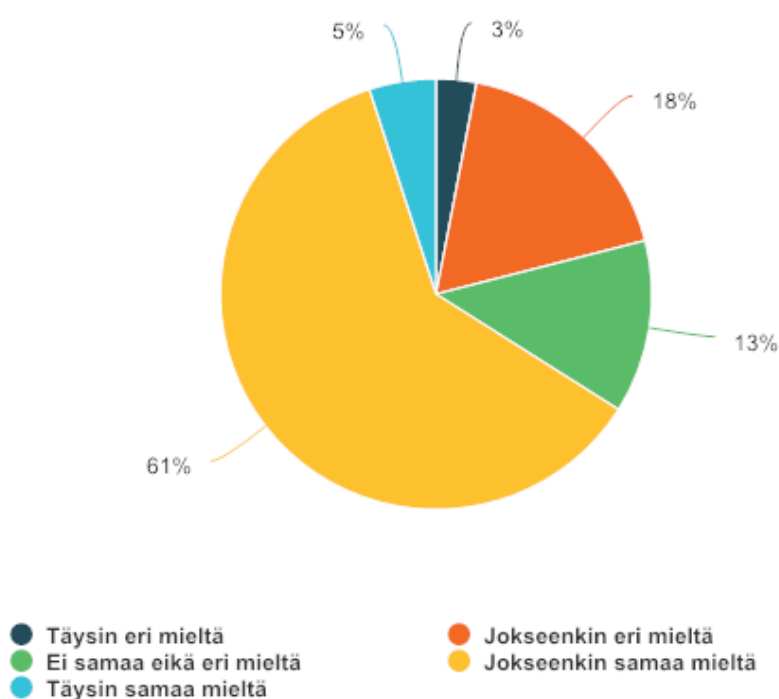
6.1 Palaute innovaatiotyöpajasta

Innovaatiotyöpajassa hyödynnettiin hyvien käytänteiden dialogisuutta, joka poikkeaa tavallisesta työskentelymenetelmästä. Heikki Ervastin (2020) mukaan innovaatiotyöpaja poikkeaa tavallisista työskentelymenetelmistä siten, että innovaatiotyöpajassa saadaan enemmän ajattelua, keskustelua ja jakamista aikaiseksi. Innovaatiotyöpajan yksi hyvä puoli on moninäköisyys eli näkökulmien laajuus. (Ervast 2020.) Kyselyyn vastaajista yli puolet kokivat täysin (28%) tai jokseenkin (39%), että innovaatiotyöpaja on menetelmänä antoisampi kuin perinteisemmät työtavat, esimerkiksi luennot, workshop tai ryhmätyöt. Vastaajista 7 (18%) ei ollut samaa eikä eri mieltä. Eri mieltä olivat 15% vastaajista, joista 2 (5%) oli täysin eri mieltä.



Kuvio 3. Webropol. Innovaatiotyöpaja oli menetelmänä antoisampi kuin perinteisemmät työtavat (esim. luennot, workshop, ryhmätyö).

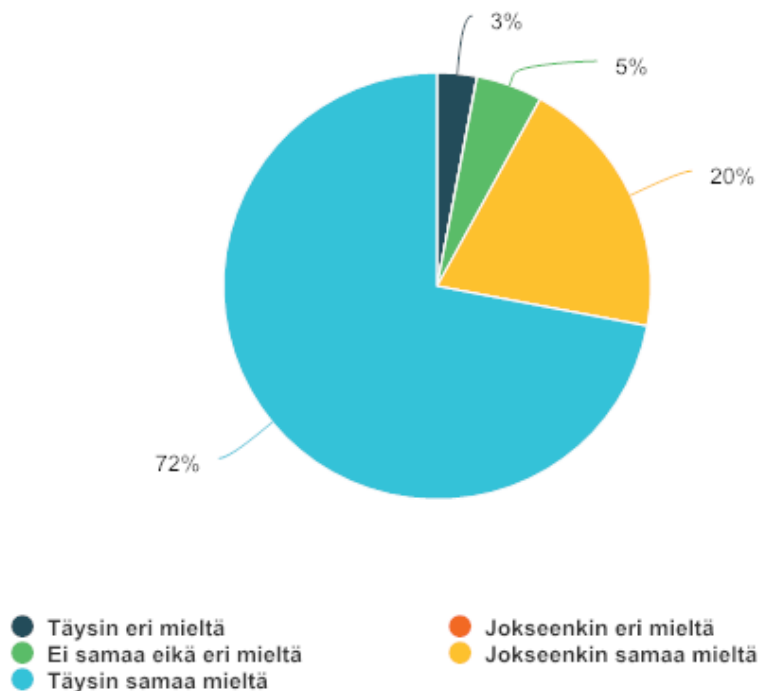
Innovaatiotyöpajan tarkoituksena on se, että osallistuja lähtee tapahtumasta pois siten, että osallistujan ammatillisuus on kehittynyt (Ervast 2020). Kyselyyn vastaajista suurin osa (61%) oli jokseenkin saamaa mieltä siitä, että innovaatiotyöpaja oli hyödyllinen ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta. Jokseenkin eri mieltä oli 18% vastaajista. Ei samaa eikä eri mieltä oli 13% vastaajista. 5% vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että innovaatiotyöpaja oli hyödyllinen ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta. Vain yksi vastaaja (3%) oli sitä mieltä, että innovaatiotyöpaja ei ollut lainkaan hyödyllinen ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta.



Kuvio 4. Webropol. Innovaatiotyöpaja oli hyödyllinen ammatillisen osaamiseni kehittymisen kannalta.

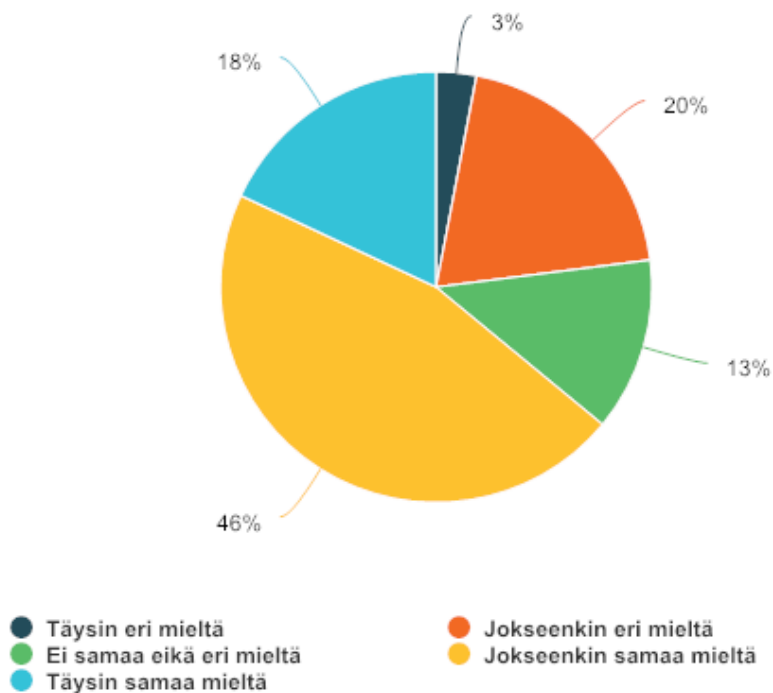
Hyvien käytänteiden dialogien hyödyllisyyttä on tutkittu aikaisemminkin. THL:n verkostotyö ja dialogiset menetelmät -tiimin vetämät hyvien käytänteiden dialogien saama palaute on samankaltainen, kuin meidän tuloksemme. 75 prosenttia koki tilaisuuden olleen erittäin hyödyllinen tai hyödyllinen. 22 prosenttia vastaajista koki tilaisuuden hyödylliseksi ja vain kolme prosenttia melko hyödyttömäksi. Kukaan vastaajista ei ollut kokenut tilaisuutta täysin hyödyttömäksi. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 54.)

Innovaatiotyöpajan ja hyvien käytänteiden dialogeissa keskeistä on kuulluksi tuleminen ja toisten kuunteleminen. Hyvien käytänteiden dialogit ovat yksi työtapa jakaa hyviä käytänteitä dialogisesti toisille. Jututtajan tehtävänä on pitää puheenvuorojärjestyksestä huolta siten, että keskustelu ei ole niin sanottua tavallista keskustelua, jossa voi esimerkiksi nopeasti kommentoida toisen ajatuksia, vaan pääpaino on kuuntelussa sekä oppimisessa. Hyvien käytänteiden dialogeissa tarkoituksena on oppia siitä, mistä toinen puhuu. Oman ajatuksen muuttaminen tai kehittäminen kuuntelemalla toisten ajatuksia on yksi hyvien käytänteiden dialogien tarkoitus. Tästä syystä fasilitaattorin tehtävänä on huolehtia siitä, että jokainen saa vuoronsa puhua. (Ervast 2020.) Kuulluksi tulemistä kysyimme likert -asteikkoa hyödyntäen. Täysin samaa mieltä oli suurin osa (72%) vastaajista siitä, että tuli kuulluksi innovaatiotyöpajassa. Vastaajista kahdeksan (20%) oli jokseenkin samaa mieltä kuulluksi tulemisesta. Eli yhteensä 92% vastaajista koki tulleen kuulluksi. Kaksi (5%) vastaajista ei ollut samaa eikä eri mieltä ja yksi (3%) oli täysin eri mieltä siitä, että tuli kuulluksi innovaatiotyöpajassa.



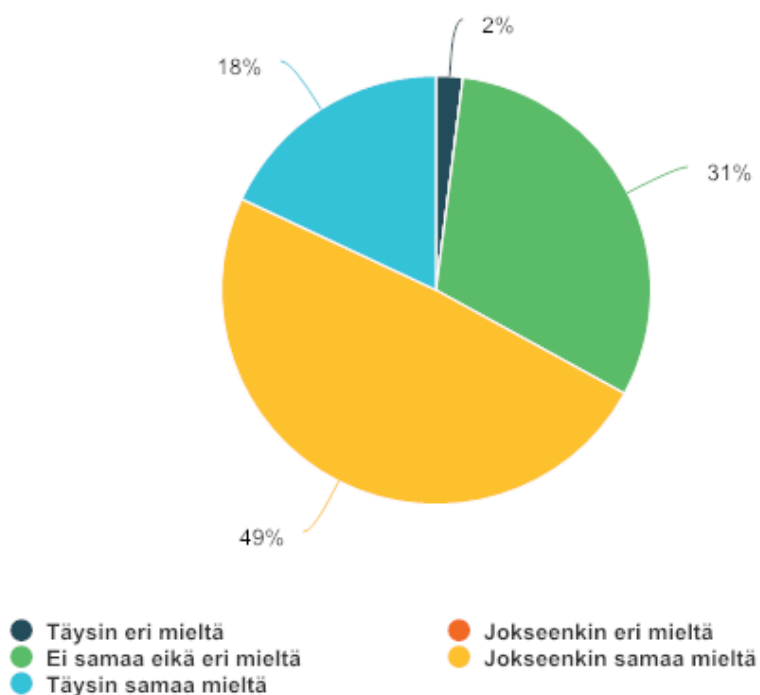
Kuvio 5. Webropol. Koin tulleetni kuulluksi innovaatiotyöpajassa.

Innovaatiotyöpajan tarkoituksena oli jakaa hyviä käytänteitä ja saada aikaan pohdintaa siitä, miten omalla koululla voisi hyödyntää erilaisia käytänteitä tai löytää joitain sellaisia elementtejä, joiden avulla voi kehittää omaa käytännettä. Kyselyssä kysyimme oppivatko tapahtumaan osallistuneet uuden tai uusia käytänteitä tapahtumassa ja aikovatko osallistuneet ottaa hyvät käytänteet käyttöön omassa tai tulevassa työssään. Yli puolet vastaajista oppi innovaatiotyöpajassa uuden tai uusia hyviä käytänteitä. Heistä 46% oli jokseenkin samaa mieltä ja 18% täysin samaa mieltä. Vastaajista kahdeksan (20%) oli jokseenkin eri mieltä siitä, että sai uuden tai uusia käytänteitä innovaatiotyöpajassa. Ei samaa eikä eri mieltä oli 13% vastaajista. Yksi vastaajista oli täysin eri mieltä siitä, että oppi uuden tai uusia hyviä käytänteitä innovaatiotyöpajassa.



Kuvio 6. Webropol. Opin innovaatiotyöpajassa uuden tai uusia hyviä käytänteitä.

Vastaajista 67% aikoi ottaa saamansa hyvät käytänteet käyttöön omassa työssään tai tulevassa työssään. Heistä 18% oli täysin samaa mieltä. Ei samaa eikä eri mieltä oli 31% vastaajista. Yksi vastaajista ei aio ottaa saamaansa hyvää käytännettä käyttöön omassa työssään tai tulevassa työssään.



Kuvio 7. Webropol. Aion ottaa saamani hyvät käytänteet käyttöön omassa työssäni tai tulevassa työssäni.

6.2 Ajatuksia innovaatiotyöpajasta

Parhaita asioita innovaatiotyöpajassa kysyttiin avoimella kysymyksellä. Avoimia vastauksia saatiin yhteensä 32, joka on 82% Webropol -kyselyyn vastanneista. Näistä vastauksista osa sisälsivät samoja asioita ja osassa vastauksissa oli useampi asia, jonka vastaaja oli kokenut parhaaksi. Monessa vastauksessa tuli esille keskustelu. Pelkkä ”*keskustelu*” oli seitsemässä eri vastauksessa. Keskustelulla viitattiin todennäköisesti työpaikasuudessa käytäviin pienryhmäkeskusteluihin. Keskusteluun liittyvissä vastauksissa toistui myös tarkennus tai jokin muu parhaana koettu asia, esimerkiksi ”*yhteinen keskustelu*” tai ”*esittelyt ja keskustelu*”. Sana keskustelu tuli esille yhteensä 11 kertaa. Sen lisäksi keskustelu oli muotoiltu useammassa vastauksessa eri sanoin, esimerkiksi ajatusten vaihto kollegoiden tai ihmisten kanssa. Ryhmätyö ja työpaja koettiin viidessä eri vastauksessa parhaana asiana innovaatiotyöpajassa. Yhteensä 22 vastauksessa parhaana asiana innovaatiotyöpajassa koettiin vuorovaikutus keskustelemalla.

Lapin #paraskoulu -hankkeen tarkoituksena on kehittää koulu- ja kuntaraja ylittävää yhteistyötä. Yhdessä tekeminen on hankkeen pääfunktio ja siitä syystä hankkeen tehtävänä on saattaa eri kouluilta ja eri kunnista ihmiset samaan paikkaan puhumaan asioista, jakamaan ideoita ja kuuntelemaan toisia. (Ervast 2020.) Yhteensä viisi vastaajaa kertoi, että parasta innovaatiotyöpajassa oli muiden ihmisten ajatusten kuuleminen. Vastauksissa mainittiin nimenomaa uusien ihmisten, kokeneiden opettajien, muiden kokemusten ja muiden ideoiden ja tulkintojen kuunteleminen. Kuunteluun liittäisimme myös neljän vastaajan vastaukset, joissa parhaana asiana mainittiin esimerkiksi *”hyvien käytänteiden esittelyt”*, *”uudet käytänteet”* ja *”uusvia ajatuksia muilta”*. Kolmessa vastauksessa toistui *”ideoiden jakaminen”*, mutta vastauksista ei käynyt ilmi, oliko vastaaja ideoiden jakaja vai kuuntelija. Viidessä vastauksessa tuli esille myös verkostoituminen, joka esitettiin erilaisilla sanamuodoilla, esimerkiksi *”konkariaopettajien kohtaaminen”*, *”uusiin ihmisten tapaaminen”* ja *”nähdä outoja ihmisiä”*.

Näiden lisäksi parhaita asioita innovaatiotyöpajassa koettiin olleen *”ilmapiiri”*, *”puhe-
liaat ryhmät”*, *”helpot tehtävänannot”* ja *”kun idealamppu uudesta käytänteestä väläh-
ti”*. Nämä yksittäiset vastaukset osittain liittyivät joko ryhmätyöskentelyyn tai hyvien käytänteiden jakamiseen.

Myös THL:n verkostotyö ja dialogiset menetelmät -tiimin vetämien hyvien käytänteiden dialogien vastauksissa korostuu myös hyödyllisimpänä asiana kollegoiden tai vertaisten kanssa kokemusten vaihto ja kuulluksi tuleminen mahdollisuus. Tilaisuus koettiin myös tuoneet tilanteeseen uusia näkökulmia ja syvyyttä. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 54.)

Ammatillisen kehittymisen hyötyihin vastasi 32 vastaajaa. Vastausprosentti oli 82 % koko kyselyyn vastaajista. Yhdeksän vastaajaa vastasi lyhyesti kokeneensa oman ammatillisen kehittymisen kannalta hyödylliseksi uudet näkökulmat, vinkit, ideat, innovaatiot, työtavat tai käytänteet. Pidempiä vastauksia samaan kategoriaan tuli yhteensä 19. Nämä sisälsivät samoja teemoja eri sanoin: *”saada vahvistusta omille ajatuksille”*, *”muiden ideoiden kuunteleminen”*, *”oikeat kokemukset jo kentällä olevilta opettajilta”* ja *”hyvät esimerkit toimivista tuenkäytänteistä”*.

Kolmessa vastauksessa oli selitetty tarkemmin mitä hyötyä innovaatiotyöpajasta oli oman ammatillisen kehittymisen kannalta.

”haastavien tilanteiden avaaminen kollegoille ja muiden koulujen käytänteiden kuuleminen”

”pari interventiovinkkiä, joskin vähän jäi kauaksi näistä erko-opinnoista. Mutta opettajan työn kannalta tosi hyviä vinkkejä”

”hyviä käytänteitä, millä tukea paremmin oppilaita”

Näissä vastauksissa korostui se, että vastaajat saivat vinkkejä ja ajatuksia omaan työhönsä kuuntelemalla muita. Dialogin yksi edellytys on luottamus. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että osallistuja luottaa siihen, että toiset voivat antaa jotakin arvokasta hänelle, esimerkiksi hyvän käytänteen. Kuuntelemalla ja ymmärtämällä toisten näkemyksiä ihminen on mukana prosessissa ja kehittyy myös itse. (Holm, Poutanen & Ståhle 2018.)

Kaksi vastaajaa 32:sta piti verkostoitumista hyödyllisenä oman ammatillisen kehittymisen kannalta. Verkostoituminen tuotiin vastauksissa esille sanoin: *”verkostoituminen”* ja *”tutustuminen kollegoihin”*. Viisi vastaajaa 32:sta vastaajasta ei osannut sanoa mitä hyötyä innovaatiotyöpajasta oli oman ammatillisen kehittymisen kannalta, muun muassa sanoin *”en osaa sanoa”*, *”en tiedä”* ja *”noooh”*. Kolme vastaajaa oli sitä mieltä, että innovaatiotyöpajasta ei ollut hyötyä oman ammatillisen kehittymisen kannalta. Tämä tuotiin ilmi vastauksissa sanoin: *”eipä juurikaan”*, *”en mitään”* ja *”oli pääasiassa tuttuja juttuja, joita käytän jo, eli ei uutta”*. Neljää vastausta emme lajitelleet näihin teemoihin, koska ne poikkesivat valtaosan vastauksista. Nämä vastaukset olivat:

”juttelut muualta tulleiden kanssa”

”mukavaa keskustelua”

”jakaa ajatuksia”

”aiheet eivät koskettaneet erko-opintojani”

Juttelut ja keskustelut muiden kanssa voivat viitata verkostoitumiseen tai uusien ideoiden saamiseen ja jakamiseen. Yhdessä vastauksessa koettiin hyödylliseksi oman ammatillisen kehittymisen kannalta ajatuksien jakaminen, joka voidaan tulkita kahdella eri tavalla. Joko niin, että vastaaja on kokenut hyödylliseksi jakaa omia ajatuksiaan muille tai niin, että hyödyllistä on ollut saada jakaa ajatuksia muiden kanssa.

Vastaajista puolet vastasivat, että he eivät muuttaisi mitään käytäntöä innovaatiotyöpajassa. Tulkitsimme myös vastaukset ”-” ja ”ihan ok” siten, että vastaajat eivät muuttaisi mitään käytäntöä innovaatiotyöpajassa. Lopuista 11:sta vastauksesta neljä vastaajaa olisivat muuttaneet innovaatiotyöpajaa siten, että ryhmätyöskentelyissä syntyneet tuotokset olisi käyty läpi yhteisesti. Lisäksi kaksi vastaajaa olisi antanut pienryhmätyöskentelylle enemmän aikaa. Samankaltaisia muutosehdotuksia on tullut esiin myös aiemmissa hyvien käytäntöjen dialogien palautteissa. Liian vähäinen tai liian pitkä aika on otettu esiin hyvien käytänteiden dialogia pidettäessä. Lisäksi keskustelujen liian pinnalliseksi jääminen on saanut palautetta. (Koskimies, Pyhäjoki & Arnkil 2012, 54.) Meidän tuloksisammme tuli esille myös liian vähäinen aika sekä keskustelujen jääminen vain ryhmätyöskentelyn sisälle.

Yksittäisiä muutosehdotuksia tuli yhteensä viisi. Näillä viitattiin sekä sisältöön, innovaatiotyöpajan rakenteeseen sekä tutkimuksen toteuttamiseen.

”enemmän erkkää”

”että kerrottaisiin jotain uusia/ei toimivia käytänteitä, joita on kokeiltu”

”selkeämmät, kirjalliset tehtävänannot”

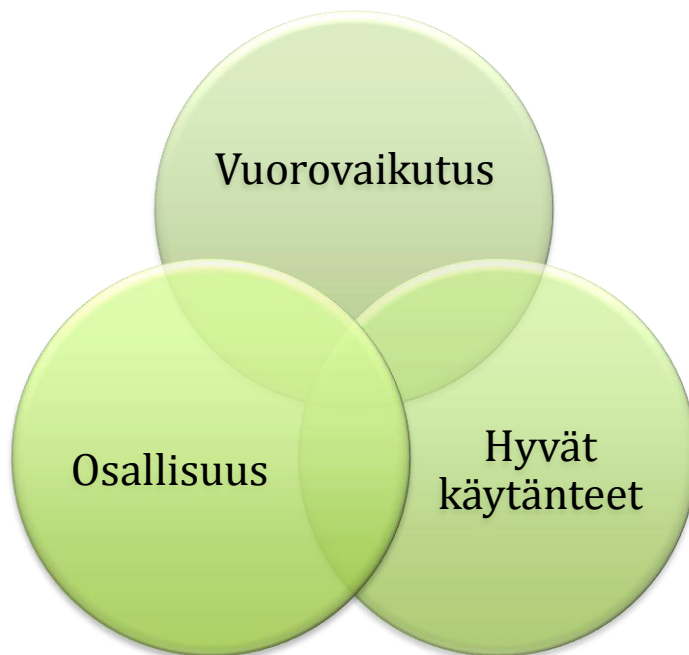
”tilaisuudesta ja tutkimuksesta olisi pitänyt kertoa opiskelijoille etukäteen”

”ajankohta, ei iltaa”

Yksittäisiin muutosehdotuksiin voi vaikuttaa se, että osallistujat olivat sekä työssä käyviä, mutta myös opiskelijoita. Opiskelijoilla voi olla erilaiset ajatukset tapahtuman järjestämisestä kuin työssäkäyvillä. Esimerkiksi ajankohdan muuttaminen siten, että tapahtuma ei olisi ollut illalla, olisi ollut vaikea järjestää työntekijöille sijaisjärjestelyiden

vuoksi. Lisäksi opiskelijoiden toiveet tapahtuman sisällöstä saattoivat poiketa työssäkäyvien toiveista ja ajatuksista.

Opetusalan henkilöstö ja opiskelijat kertoivat vastauksissaan kokemuksistaan innovaatiotyöpajasta. Vastauksissa korostuivat vuorovaikutus, osallisuus ja hyvät käytänteet.



Kuvio 8. Innovaatiotyöpajan keskeiset kokemukset.

Vuorovaikutus tarkoitti keskustelua ja muiden ajatusten kuuntelua. Osallisuudella viitattiin ryhmätyöskentelyyn ja yhdessä pohtimiseen. Hyvät käytänteet olivat innovaatiotyöpajan lähtökohta ja ne korostuivatkin useissa vastauksissa esityksiin tai ryhmätyöskentelyyn viitaten. Sen lisäksi, että vuorovaikutus, osallisuus ja hyvät käytänteet korostuivat vastauksissa, ne myös liittyivät toinen toisiinsa.

7. POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää oppimisen ja koulunkäynnin tuen hyviä käytänteitä innovaatiotyöpajan avulla. Tavoitteena oli myös selvittää, miten innovaatiotyöpaja koetaan työskentelymenetelmänä. Tutkimuksessamme oli kaksi tutkimuskysymystä, jotka olivat luonteeltaan erilaisia. Laajan aineiston ansiosta, saimme kuitenkin vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Pohdimme ensimmäisessä alaluvussa tuloksia ja toisessa alaluvussa tutkimusprosessia.

7.1 Tulosten pohdinta

Innovaatiotyöpaja työskentelymenetelmänä

Tulosten mukaan innovaatiotyöpaja oli onnistunut, koska yli puolet kokivat innovaatiotyöpajan työskentelymenetelmänä antoisammaksi kuin perinteisemmät työtavat. Innovaatiotyöpajan monipuoliset työtavat ja dialogisuus olivat selittäviä tekijöitä siihen, että innovaatiotyöpaja koettiin hyväksi työtavaksi. 18 prosenttia vastaajista eivät osanneet sanoa oliko innovaatiotyöpaja parempi kuin perinteisemmät työtavat. Innovaatiotyöpaja kokonaisuutena sisältää kolme erilaista työvaihetta, jotka yksittäisinä voivat olla tuttuja työmuotoja. Tämä saattaa osaltaan selittää sen, että 18 prosenttia vastaajista ei osannut sanoa kokiko innovaatiotyöpajan parempana menetelmänä. Vain 15 prosenttia vastaajista oli eri mieltä. Tähän ja muihinkin vastauksiin vaikuttavat yksilöiden omat mielipiteet ja kokemukset siitä, mikä työskentelytapa on itselle mieluisin ja antoisin.

Suurin osa innovaatiotyöpajaan osallistuneista koki, että innovaatiotyöpaja oli hyödyllinen ammatillisen osaamisen kehittymisen kannalta. Tätä selittää innovaatiotyöpajassa laadukkaat esitykset, joissa eri koulujen ja kuntien opetusalan henkilöstö esitteli hyväksi kokemiaan käytänteitä. Myös yhdessä pohtiminen on lisännyt varmasti monen ammatillista osaamista ja ymmärrystä asioista. Selittävä tekijä sille, miksi jotkut eivät kokeneet ammatillisen osaamisen kehittymistä oli se, että käytänteet saattoivat olla jo entuudestaan tuttuja tai ne olivat jo käytössä. Osa ei osannut sanoa kehittyikö oma ammatillinen osaaminen. Innovaatiotyöpajan tarkoituksena oli nimeen omaan lisätä ajattelua ja ymmärtämistä esitellyistä käytänteistä. Näin ollen ammatillinen kehittyminen saattaa ta-

pahtua vasta myöhemmin, kun osallistuja pohtii voisiko hyödyntää tai soveltaa hyvää käytännettä.

Ammatillisen osaamisen kehittymisen lisäksi suurin osa koki, että oppi uuden tai uusia hyviä käytänteitä. Tätä selittää, se että hyväksi koetut käytänteet olivat eri kouluilta ja kunnista. Esittelijät saattoivat olla myös osallistujille tuntemattomia entuudestaan, jolloin osallistujat eivät olleet kuulleet käytänteistä. Myös se, että hyvät käytänteet olivat monipuolisia, eri luokka-asteiden, ylä- ja alakoulun sekä eri opetusalanhenkilöstön hyväksi kokemia selittää sitä, että osallistujat oppivat uusia hyviä käytänteitä. Ne, jotka kokivat, että oppineet innovaatiotyöpajassa uutta tai uusia hyviä käytänteitä saattoivat kokea, että hyvät käytänteet olivat entuudestaan jo tuttuja tai he eivät nähneet käytänteille tarvetta omassa työssään.

Lähes kaikki innovaatiotyöpajaan osallistuneista koki tulleen kuulluksi innovaatiotyöpajan aikana. Tätä positiivista tulosta selittää innovaatiotyöpajan monipuolisuus työskentelytavoissa. Innovaatiotyöpajan ryhmätyöskentely ja jututustuokiot edistivät kuulluksi tulemisen tunnetta. Kuulluksi tuleminen oli innovaatiotyöpajan yksi tavoitteista.

Ajatuksia innovaatiotyöpajasta

Innovaatiotyöpajan parhaana asiana koettiin keskustelu ja vuorovaikutus. Koemme, että esittelyiden jälkeen tapahtuneet pienryhmäkeskustelut olivat kaikkein antoisimpia suulle osalle osallistujista. Osallistujat pääsivät keskustelemaan itselleen osittain tuntemattomien ihmisten kanssa ja jakamaan kokemuksiaan omasta työstään ja hyvistä käytänteistä. Myös kuunteleminen ja hyvät käytänteet koettiin parhaana asiana. Nämä liittyivät varmasti osittain ryhmätyöskentelyyn, mutta toisaalta myös esityksien kuuntelemiseen ja hyvien käytänteiden jakamiseen. Lisäksi verkostoitumista pidettiin parhaana asiana innovaatiotyöpajassa. Tämän saattaa osittain selittää se, että innovaatiotyöpajaan osallistui myös opiskelijoita. Opiskelijoille, mutta myös jo työssä oleville osallistujille verkostoituminen saattoi olla antoisaa ja siksi parasta innovaatiotyöpajassa.

Osallistujista suurimman osan ammatillinen osaaminen kehittyi uusien näkökulmien, ideoiden ja hyvien käytänteiden kautta. Tällä on selkeä yhteys tapahtuman sisältöön, koska innovaatiotyöpajan tarkoituksena oli jakaa hyviä käytänteitä sekä antaa uusia ideoita ja näkökulmia.

Puolet vastaajista ei muuttaisi mitään käytännettä innovaatiotyöpajassa. Tämä tarkoittaa sitä, että näiden vastaajien osalta innovaatiotyöpaja koettiin sellaisenaan hyvänä työskentelymenetelmänä. Muutosidea, joka korostui vastauksissa eniten, oli se, että ryhmätyöskentelyn tuotokset olisi käyty läpi yhteisesti lopussa. Lisäksi kaksi toivoi, että ryhmätyöskentelyssä olisi ollut enemmän aikaa. Innovaatiotyöpajan aika oli kuitenkin rajallinen, jonka vuoksi ajallisesti työtavat pidettiin tiiviinä, eikä aikaa olisi jäänyt yhdessä läpi käyntiin.

Hyvät käytänteet

Hyvien käytänteiden monipuolisuus ja suuri määrä yllättivät meidät. Esitykset hyvistä käytänteistä olivat meille antoisia, koska hyvät käytänteet tulivat niissä selkeästi esille hyvien esimerkkien avulla. Meitä yllätti myös se, että ennakolta ei välttämättä niin merkittävänä pidettyjä pieniäkin yksityiskohtia korostettiin hyvissä käytänteissä. Hyvät käytänteet rakentuivat todella yksinkertaisistakin asioista, kuten käytössä olevista tiloista tai kynästä ja paperista. Näin jälkikäteen ajateltuna juuri näin asia kuitenkin on, nimittäin koulumaailmassa käytetään päivittäin hyödyksi yksinkertaisia hyviä käytänteitä.

Tilojen rohkea ja monipuolinen hyödyntäminen tuotiin esiin monissa hyvissä käytänteissä. Tilojen hyödyntäminen tuotiin esille hyvänä käytänteenä siitä syystä, että tilat ovat todella merkittävässä osassa kouluarkea. Ne ovat osa oppimisympäristöä ja niiden hyödyntäminen opetuksessa on välttämätöntä. Opettajan tulee reagoida tilanteisiin tilanteiden tarvitsemalla tavalla. Erilaisten tilojen hyödyntäminen voi antaa oppilaalle suuren avun oppimiseen tai työskentelyyn. Tilojen hyödyntämiseen liittyy tilojen moninaisuus, jonka vuoksi tiloja täytyy soveltaa tilanteen ja mahdollisuuksien mukaan.

Vaikka samanaikaisopetus voi olla tuttu käytänne, niin sen rajoissa tapahtuvat mahdollisuudet voivat olla todella merkittäviä, joita ei osata välttämättä hyödyntää tarpeeksi. Samanaikaisopetuksen hyödyt oppilaalle ja opettajalle voivat olla todella positiivisia. Samanaikaisopetus tuli esille hyvänä käytänteenä, koska se mahdollistaa monipuolisen

työskentelyn ja parantaa oppilaan oppimismahdollisuuksia erilaisten työskentelymenetelmien avulla. Tästä syystä samanaikaisopetusta kannattaa hyödyntää monipuolisesti eri oppiaineissa. Samanaikaisopetukselle on luontaista eri tilaratkaisuiden hyödyntäminen oppituntien aikana. Lisäksi oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus sekä kohtaaminen korostuvat positiivisesti samanaikaisopetuksessa.

Samanaikaisopetus vaatii yhteistyötä muiden kanssa. Yhteistyö itsessään on myös merkittävässä osassa koulumaailmassa. Yhteistyötä tehdään sekä eri opetusalan henkilöstön kanssa, että huoltajien kanssa. Koulumaailmassa oikeastaan kaikki rakentuu yhteistyön ympärille. Kaikkiin esiteltyihin käytänteisiin liittyy yhteistyö, vähintäänkin oppilaiden kanssa. Yhteistyön merkitystä ei välttämättä tule ajatelleeksi käytännön työtä tehdessä. Mitä esimerkiksi tapahtuisi, jos yhteistyötä ei olisikaan erityisopettajan, avustajan tai kollegoiden kanssa? Opettaja olisi aika yksin oman työnsä ja asioidensa kanssa. Kollegoiden ja muun opetusalan henkilöstön tarjoama vertaistuki auttaa myös työssä jaksamisessa ja sen kuormittavuudessa.

Esityksissä tuli esille hyviä käytänteitä, jotka ovat toimineet esimerkiksi yksittäisten käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa. Kaikki hyvät käytänteet eivät kuitenkaan sovellu sellaisenaan kaikissa tapauksissa. Oikeastaan kaikkien esiteltyjen hyvien käytänteiden tarkoitus on se, että kuuliija voi ottaa niistä jotakin omaan työhönsä. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kuulijan ymmärrys laajenee ja hän pystyy soveltamaan hyvää käytäntä työssään. Käytänteet ovat luonteeltaan sellaisia, että niitä pitää kokeilla. Ilman kokeilemista, ei voi tietää soveltuuko käytänne omaan työhön tai tapaukseen. Jos käytänne ei toimi, pitää sitä muuttaa. On tärkeä muistaa, että opettaja ei pysty muuttamaan oppilaan persoonaa tai ominaisuuksia. Tästä syystä opettajan tulee luoda yksilölliselle oppilaalle oppimisympäristö, joka toimii hänen kohdallaan. Opettajan tulee muokata enemmän käytännettä, kuin oppilasta.

Hyvinvointi on hyvin laaja käsite koulumaailmassa, koska se sisältää niin oppilaan kuin opettajankin sekä kaikkien koulun työntekijöiden hyvinvoinnin. Hyvinvointi on koulumaailmassa lähtökohta, koska se mahdollistaa myös paremmat oppimistulokset. Hyvinvointiin voi jokainen vaikuttaa omalla toiminnallaan. Esityksissä tuli esille hyviä käytänteitä, joilla koulu voi itsessään vaikuttaa hyvinvointiin. Jokaisen koulun hyvinvoinnin kulttuuri muodostuu omista hyvistä käytänteistä. Hyvä käytänne voi olla yksinker-

taisimmillaan huumori ja laajempaan kokonaisuutena esimerkiksi kiusaamisen vastainen työ. Näitä hyviä käytänteitä jokaisen koulun tulisi miettiä, koska hyvinvointi on niin isossa osassa koulumaailmaa.

Ajatuksia hyvistä käytänteistä

Ryhmätyöskentelyssä osallistujat keskustelivat ajatuksista, joita esitykset herättivät. He pohtivat myös, mitkä asiat ovat tyypillisiä piirteitä hyvälle käytännelle ja mitä hyvien käytänteiden toteutus vaatii. Pohdimme, että samalla, kun opetusalan henkilöstö ja opiskelijat jakoivat ajatuksiaan keskenään, he tekivät myös tärkeää ajatustyötä siitä, miten hyviä käytänteitä voisi hyödyntää heidän omassa työssään ja minkälaisia toimenpiteitä ne vaatisivat. Koemme, että tämä oli yksi innovaatiotyöpajan tärkeimmistä ja antoisimmista työvaiheista osallistujille.

Pohdimme myös sitä, että ryhmätyöskentely oli antoisa myös sen takia, että pohtiessaan esimerkiksi yhteistyön merkitystä osallistujat saattoivat oivaltaa tai nähdä asioita toisesta näkökulmasta. He saattoivat nähdä esimerkiksi kollegoiden tekemän arvokkaan työn uudessa valossa, jota ei ollut aiemmin ajatellut. Ryhmätyöt varmasti laajensivat osallistujien ymmärrystä ja avasivat heidän näkemyksiään.

Pienryhmissä keskustelun aiheeksi nousi myös käytössä olevat resurssit tai niiden vähyys. Pohdimme, että resurssikysymys ikään kuin varjostaa negatiivisesti osallistujien asennetta hyviä käytänteitä kohtaan. Taustalla voi olla ajatus siitä, että hyvä käytänte otettaisiin käyttöön, jos se olisi resurssien puolesta mahdollista. Toisaalta resurssit ovat merkittävässä osassa hyviä käytänteitä ja aina hyviä käytänteitä ei pystytä sellaisenaan toteuttamaan johtuen vähäisistä resursseista.

Innovaatiotyöpajan lopuksi osallistujat pohtivat yhdessä uusia hyviä käytänteitä. Uudet hyvät käytänteet olivat jokseenkin jo käytössä koulumaailmassa, mutta myös uusia hyviä käytänteitä oli tuotu esille. Pienryhmätyöskentelyssä uusien hyvien käytänteiden kehittämiseksi oli varattu rajallinen aika. Koimme, että uusien hyvien käytänteiden kehittämisen tärkein tehtävä olikin se, että osallistujat alkaisivat pohtimaan, miten uusia hyviä käytänteitä voisi kehittää ja hyödyntää omassa työssään, eikä pelkästään se, että lyhyessä ajassa kehitetään nopeasti uusi tai uusia hyviä käytänteitä. Päivä oli kokonaisuutena uusien hyvien käytänteiden jakamista, saamista ja pohtimista. Tämän lisäksi

innovaatiotyöpaja antoi osallistujilleen ikään kuin perustukset hyvien käytänteiden ideoimiseen ja kokeiluun omassa työssään.

Mikäli innovaatiotyöpajan vaikuttavuudesta haluttaisiin tietää lisää, voitaisiin tehdä jatkotutkimus. Siinä voitaisiin esimerkiksi kyselyn avulla selvittää, ottivatko innovaatiotyöpajaan osallistuneet hyviä käytänteitä käyttöönsä ja kuinka paljon niitä piti soveltaa. Lisäksi olisi mielenkiintoista tietää syntyikö innovaatiotyöpajan seurauksena toimivia täysin uusia hyviä käytänteitä osallistujien työhön tai toimintaan.

7.2 Tutkimusprosessin pohdinta

Tutkimusprosessimme alkoi siitä, kun saimme kuulla mahdollisuudesta tehdä pro gradu -tutkielma Lapin #paraskoulu -hankkeelle. Olimme jo aiemmin päättäneet, että tekisimme pro gradu -tutkielman yhdessä parityönä, mutta aiheemme oli vielä mietinnässä. Meitä molempia kiinnostaa erityispedagogiikka, joten olimme varmoja siitä, että haluaisimme tehdä pro gradu -tutkielmamme erityispedagogiikkaan liittyen. Mahdollisuus tehdä pro gradu -tutkielma Lapin #paraskoulu -hankkeelle tuli oikeastaan juuri oikeana hetkeä ja lähdimme innolla työstämään pro gradu -tutkielmaamme.

Koko tutkimusprosessin aikana teimme yhteistyötä Lapin #paraskoulu -hankkeen ja ohjaavan opettajamme kanssa. Koemme, että saamamme tuki ja yhteistyö auttoi meitä pro gradu -tutkielman teossa. Pyrimme pro gradu -tutkielmaa tehdessä ottamaan huomioon hankkeen omat näkökulmat tutkimuksesta. Pidimme monia palavereita, joissa pohdimme yhdessä aineistonkeruuta, kun olimme saaneet kuulla aineistonkeruupäivän ohjelman. Aineistonkeruutapa muokkautui vielä muutamaa viikkoa ennen tapahtumaa ja koemme, että aineistonkeruun miettiminen oli yksi haastavimmista vaiheista koko prosessissa.

Mielekkäimmiksi vaiheiksi tutkimusprosessissa koimme tuloksien kirjoittamisen ja analysoinnin. Näissä vaiheissa opimme myös itse uusia hyviä käytänteitä sekä perehdyimme paremmin käytänteisiin, joita voimme hyödyntää tulevaisuudessa. Toisaalta koimme tuloksien analysoinnin myös haastavana työvaiheena. Haastavaa tuloksien analysoinnista teki se, että esimerkiksi fläppitauluille kirjoitetut sisällöt olivat lyhyitä ja niiden tul-

kinta oli välillä vaikeaa. Pyrimme kuitenkin tarkkaan työskentelyyn koko pro gradu -tutkielmantekoprosessin ajan, jotta tulokset olisivat luotettavia.

Koemme, että parityöskentely sujui meillä hyvässä yhteistyössä. Parityöskentely oli meille entuudestaan tuttua, koska olimme aikaisemmin tehneet erityispedagogiikan proseminaarityön sekä joitakin kursseja yhdessä. Aiempien hyvien yhteistyökokemusten vuoksi olimme päättäneet tehdä myös pro gradu -tutkielman yhdessä. Parityöskentelyn hyvä puoli oli se, että saimme koko tutkimusprosessin ajan jakaa ajatuksia ja syventää niitä sitä kautta. Lisäksi tuimme toisiamme tutkimusprosessin aikana, joka vaikutti siihen, että pääsimme yhteiseen tavoitteeseen.

Taustamme vaikutti pro gradu -tutkielman tekoon siten, että toiselle meistä hyvät käytänteet ja tutkimuksessa esille nousseet käsitteet olivat suhteellisen tuttuja ja toiselle ne olivat puolestaan osittain uusia asioita. Koemme, että tämä näyttäytyi positiivisena asiana tutkimuksessamme, koska osasimme huomioida pro gradu -tutkielman siitä näkökulmasta, että lukijan ei tarvitse ennalta tietää tutkimuksessamme esiin nousseita käsitteitä.

Vahvuutena pro gradu -tutkielmaa tehdessä meillä oli se, että olemme molemmat erilaisia työskentelijöitä. Toinen meistä on hyvin tarkka ja toinen taas nopea kirjoittamaan ja etsimään tietoa. Lisäksi toisella meistä on kokemusta opettajana työskentelystä, joka auttoi meitä tutkielmaa tehdessä. Ainoaksi haasteeksi koimme töiden ja pro gradu -tutkielman yhteensovittamisen. Koemme, että pysyimme kuitenkin hyvin aikataulussa ja teimme pro gradu -tutkielmamme suunniteltua aikatauluamme nopeammin. Koemme, että vaikka vain toinen meistä osallistui aineistonkeruutahtumaan, teimme silti saman verran töitä pro gradu -tutkielmassamme. Pro gradu -tutkielman teko oli erittäin antoisa ja opettavainen prosessi.

LÄHTEET

Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto. Viitattu: 11.4.2020, Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Arnkil, M. 2019. "Mehän opimme enemmän kuin lapset" Opettaja dialogisena auktoriteettina. Tampereen Yliopiston väitöskirjat 43. Tampere. Viitattu: 8.4.2020, Saatavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105506/978-952-03-1024-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Arnkil, R., Ihanainen, P., Jokinen, E., Rinne, T. & Spangar, T. 2010. Matkaopas uudistumisen tielle - Puimalamenetelmä vertaisoppimisen vahvistamiseen ja kehittämistyön tulosten levittämiseen. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Arnkil, R., Spangar, T. & Jokinen, E. 2007. Hyvä vertaisoppiminen kuntatyön arjessa. Kuntaliiton verkkojulkaisu nro 196. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Arnkil, T. & Eriksson E. 2012. Huoli puheeksi – Opas varhaisista dialogeista. Stakes oppaita 60. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Viitattu 8.4.2020, Saatavissa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90845/URN_ISBN_978-951-33-17928.pdf?sequence=1.

Arnkil, T. & Seikkula, J. 2014. "Nehän kuunteli meitä!" Dialogeja monissa suhteissa. Verkkoaineisto. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Aro, T., Kuoppala, M. & Mäntyneva, P. 2004. Hyvästä paras. Jaettu kehittämisvastuu ESR –projekteissa. Hyvät käytännöt -käsikirja. Helsinki: Oy Edita ab. Viitattu 8.4.2020, Saatavissa: http://www.rakennerahastot.fi/vanhat_sivut/rakennerahastot/tiedostot/esr_julkaisut_2000_2006/esitteet_ja_oppaat/oppaat/03_hyvat_kaytannot-kasikirja.pdf.

Eriksson, P & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11. Helsinki. Viitattu 23.12.2019, Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%c3%a4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Ervast, H. 2020. Suullinen tiedoksianto 23.1.2020.

Fadjukoff, P. 2007. Oppimateriaali yksilöllistämisen tukena. Teoksessa Erilainen oppija – Yhteiseen kouluun. Toim. Ikonen, O. & Virtanen, P. Jyväskylä: PS-kustannus.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. Viitattu: 10.4.2020, Saatavissa: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380>.

Graziano, K. & Navarrete, L. 2012. Co-Teching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. (109-126) Viitattu: 10.4.2020, Saatavissa: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ986819.pdf>.

Hannula, M. 2012. Dialogia etsimässä – pienryhmäkeskusteluja. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 446. Viitattu 7.4.2020, Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/39932/978-951-39-4846-7.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Heiskala, R. 2000. Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa. Verkkokirja. Helsinki: Gaudeamus.

Holm, R., Poutanen, P. & Stähle, P. 2018. Mikä tekee dialogin: Dialogisen vuorovaikutuksen tunnuspiirteet ja edellytykset. *Sitra* 26.11.2018. Viitattu: 11.4.2020, Saatavissa: <https://www.sitra.fi/artikkelit/mika-tekee-dialogin-dialogisen-vuorovaikutuksen-tunnuspiirteet-ja-edellytykset/>.

Janhukainen, M. 2015. Johdanto. Teoksessa Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Toim. Janhukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. Suomen kasvatustieteellinen seura – Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväsky-

län yliopistopaino. Viitattu: 7.4.2020, Saatavissa:
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59618/978-952-5401-85-1_Erityisopetuksesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Jylhä, I. 2007. Ohjaus- ja opetustaidot: Oppilaiden erot huomioiva pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa Erilainen oppija – Yhteiseen kouluun. Toim. Ikonen, O. & Virtanen, P. Jyväskylä: PS kustannus.

Järvilehto, L. 2013. Opetusteknologia, oppimispelit. Teoksessa Uusi oppiminen. Toim. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. Helsinki: Eduskunta. Viitattu: 11.4.2020, Saatavissa:
https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj_8+2013.pdf

Karhu, A. 2018. Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto. Viitattu: 6.5.2020, Saatavissa:
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59198/978-951-39-7522-7_vaitos24082018.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Kattilakoski, R. 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto. Viitattu: 11.4.2020, Saatavissa:
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58031/978-951-39-7440-4_v%c3%a4it%c3%b6s08062018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2013. Tuloksellisuustarkastuskertomus. Erityisopetus perusopetuksessa. Helsinki: Edita Prima Oy. Viitattu: 7.4.2020, Saatavissa:
<https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/26094308/erityisopetus-perusopetuksessa-8-2013.pdf>.

Kolkka, M. & Karjalainen, M-L. 2013. Maailman osaavin kansa – Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys. Teoksessa Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Toim. Mahlamäki-

Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyssölä, K. Opetushallitus raportit ja selvitykset 2013:8. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Kontio, M. 2010. Moniammatillinen yhteistyö. TUKEVA –hanke. Oulu. Viitattu: 11.4.2020, Saatavissa: <http://www.oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/Moniammatillinen-julkaisu.pdf>.

Koski, A. 2010. Kouluikäisten ohjattu vertaistuki. Tampere: Tampereen Yliopisto. Viitattu: 12.4.2020, Saatavissa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100770/kouluikaisten_ohjattu_vertaistuki.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Koskimies, M., Pyhäjoki, J. & Arnkil, T. 2012. Hyvien käytäntöjen dialogit – Opas dialogisen kehittämisen ja kulttuurisen muutoksen tueksi. Viitattu: 3.1.2020, Saatavissa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90856/URN_ISBN_978-952-245-638-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Puukari, S. 2017. Suuntaviivoja erityisopetuksen ja ohjauksen yhteistyöhön. Teoksessa Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Toim. Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Turun Yliopisto. Viitattu: 11.4.2020, Saatavissa: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita tutkimus- metodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Toim. Valli, R. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lapin #paraskoulu. 2020. Tutkimus ja hankkeet. Viitattu 16.2.2020, Saatavissa: <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Harjoittelukoulu/Tutkimus-ja-hankkeet/Lapin-paraskoulu>.

Lefstein, A. 2006:2010. More helpful as problem than solution: some implications of situating dialogue in classrooms. Institute of Education University of London. Viitattu 7.4.2020, Saatavissa: [https://www.google.com/search?q=Lefstein+\(2006%3B+2010\)&rlz=1C1CEU_fiFI865FI865&oq=Lefstein+\(2006%3B+2010\)&aqs=chrome..69i57.100j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Lefstein+(2006%3B+2010)&rlz=1C1CEU_fiFI865FI865&oq=Lefstein+(2006%3B+2010)&aqs=chrome..69i57.100j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8).

Leiman, M. 2015. Dialoginen ohjaus. Teoksessa Toimijuus, ohjaus ja elämäkuku. Toim. Kauppila, P., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. Helsinki: Itä-Suomen Yliopisto. Viitattu 7.4.2020, Saatavissa: https://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1747-8/urn_isbn_978-952-61-1747-8.pdf.

Lignell, I. 2013. Esteettömät opetusmenetelmät, pedagogiset mallit ja oppimisympäristöt. Teoksessa Erityisen hyvää opetusta ja ohjausta. Toim. Raudasoja, A. Hämeen ammattikorkeakoulu. Tampere: Tammaerprint Oy. Viitattu. 11.4.2020, Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/67129/HAMK_Erityisen_hyvaa_opetusta_2013_ekirja.pdf?sequence=3#page=62.

Lintuvuori, M., Hautamäki, J. & Janhukainen, M. 2017. Perusopetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970-2016 – erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatus & Aika, 11 (4), 4-21. Viitattu: 10.4.2020, Saatavissa: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/issue/view/4809>.

Malinen, O-P. & Palmu, I. 2017. Näkökulmia yhteisopettajuuteen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, Vol 27, 3, 40-50. Viitattu 10.4.2020, Saatavissa: <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf>.

Merivirta, M. 2018. Innovaatio-osaaminen nykypäivän työelämätaidona. Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja C. Oppimateriaalit 3/2018. Viitattu: 22.12.2019, Saatavissa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/143065/Innovaatio-osaaminen%20nykypaivan%20tyoelamataidona.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2015. Erityispedagogiikan perusteet. Verkkoaineisto. Jyväskylä: PS-kustannus.

Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos – Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nykänen, S., Risku, M. & Puukari, S. 2017. Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevien voimavarana. Teoksessa Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Toim. Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti. Jyväskylä: PS-kustannus.

Oja, S. 2012. Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen julkaisu tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuudesta. 2018. Viitattu: 30.10.2019, Saatavissa:

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160572/Tasa-arvoisen%20peruskoulun%20tulevaisuus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Viitattu 10.4.2020, Saatavissa:

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Opetusministeriö. 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:33. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu: 12.4.2020, Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80297/tr33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Perälä, M-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P-L. 2015. Monialainen opiskeluhoito ja sen johtaminen. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Piekkari, R. & Welch, C. 2011. Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Teoksessa Menetelmäviidakon raivaajat - Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Toim. Puusa, A. & Juuti, P. Vantaa: Hansabook.

Pulkkinen, J. 2019. Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms. Jyväskylä: Jyväskylä University Press. Viitattu 10.4.2020, Saatavissa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64018/978-951-39-7771-9_v%c3%a4it%c3%b6s29052019.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Grano Oy. Viitattu: 10.4.2020, Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%c3%83%c2%a4sikirja.pdf?sequence=1>.

Pynnönen, P. & Uusinoka, S. 2013. Kuinka tukea oppimisen intoa ja iloa. Teoksessa Erityisen hyvää opetusta ja ohjausta. Toim. Raudasoja, A. Hämeen ammattikorkeakoulu. Tampere: Tammaerprint Oy. Viitattu. 11.4.2020, Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/67129/HAMK_Erityisen_hyvaa_opetusta_2013_ekirja.pdf?sequence=3#page=62.

Rönty, L-I. & Rönty, S. 2012. Perusopetus – arvoista käytäntöihin. Teoksessa Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Toim. Oja, S. Tampere: PS-kustannus.

Sandber, E. 2018. Adhd ja oppimisen tuki – Huomio yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Verkkoaineisto. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala, M. 2016. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa erityispedagogiikka ja kouluikä. Toim. Takala, M. Helsinki: Gaudeamus.

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

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Viitattu: 30.12.2019, Saatavissa:

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu: 30.12.2019, Saatavissa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

Vellonen, V. & Äikäs, A. 2017. Osallisuuden ja minäpystyvyyden vahvistaminen, kun nuorella on laaja-alaisia tuen tarpeita. Teoksessa Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Toim. Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. Jyväskylä: PS-kustannus.

Viitala, R. 2018. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Varhaiserityiskasvatus. Toim. Pihlaja, P. & Viitala R. Verkkoaineisto. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. 2012. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto. Tampere: Tampereen Yliopisto. Viitattu 11.4.2020, Saatavissa:

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf?sequen#page=120.

Vitka, T. 2018. Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Verkkoaineisto. Jyväskylä: PS-kustannus.

Westwood, P. 2013. Inclusive and adaptive teaching. Meeting the challenge of diversity in the classroom. Sähköinen kirja. Viitattu: 10.4.2020, Saatavissa: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=9oNXDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT14&dq=Meeting+Special+and+Diverse+Educational+Needs,+Making+Inclusive+Education+a+Reality&ots=yjDI7AfRI7&sig=PyMUqi4IzwXgdIIgdfaO_VYcf8&redir_esc=y#v=onepa-

ge&q=Meeting%20Special%20and%20Diverse%20Educational%20Needs%2C%20Ma
king%20Inclusive%20Education%20a%20Reality&f=false.

Willman, A. 2012. Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistä-
jänä. Teoksessa Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittämi-
nen. Toim. Oja, S. Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITTEET

LIITE 1

Tutkimuslupa esityksistä

Hei,

Olemme Lapin Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoita. Teemme pro gradu –tutkielmamme Lapin #paraskoulu hankkeelle. Pro gradu –tutkielman tavoitteena on selvittää oppimisen ja koulunkäynnin tuen hyviä käytänteitä Kittilässä järjestettävän innovaatiotyöpajan avulla. Tavoitteena on myös selvittää, miten innovaatiotyöpaja koetaan työskentelymenetelmänä. Innovaatiotyöpajan tarkoituksena on jakaa ja luoda hyviä käytänteitä liittyen oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen sekä luoda yhtenäisiä toimintatapoja tasa-arvoisen peruskoulun tavoittamiseksi.

Kysymme sinulta tutkimuslupaa käyttää tutkielmassamme esittelemäänne aineistoa ja tallentaa äänittämällä esittelemänne aineiston pohjalta käydyt keskustelut. Esittelemiänne mahdollisia Powerpoint-esityksiä sellaisenaan ei käytetä, vaan niitä hyödynnetään asiasisällöllisesti. Nimeäsi tai muutoin tunnistettavissa olevia tietoja ei käytetä tutkielmassa. Sinulla on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkielmaan ja oikeus kieltää antamasta lupaa kerätä aineistoa. Kittilän innovaatiotyöpajaan osallistuminen ei edellytä tutkielmaan osallistumista tai luvan myöntämistä tutkimusaineiston keruuta varten.

Suostun, että tutkijat saavat hyödyntää aineistoa tutkielmassaan ja tallentaa äänittämällä aineiston pohjalta käydyt keskustelut. Suostun, että tutkijat saavat hyödyntää keräämäänsä aineistoa tutkielmassaan asiasisältö ja teema lähtöisesti.

Rastita vaihtoehto ja palauta tutkimuslupalomake Sanna Hyväriselle.

Nimi:

____ Suostun siihen, että tutkijat saavat hyödyntää aineistoa tutkielmassaan ja tallentaa äänittämällä aineiston pohjalta käydyt keskustelut.

____ En halua, että aineistoani tai sen pohjalta käytyjä keskusteluja käytetään tutkimustarkoitukseen.

Mikäli sinulla tulee kysyttävää aiheeseen liittyen, ole rohkeasti yhteydessä.

Terveisin Jere Häyhä ja Miisa Marttinen

jhayha@ulapland.fi / miimartt@ulapland.fi

LIITE 2

Haastattelukysymykset:

Mikä on innovaatiotyöpaja?

Onko innovaatiotyöpaja –käsite vakiintunut?

Mitä pitää ottaa huomioon suunniteltaessa innovaatiotyöpajaa?

Mitkä ovat innovaatiotyöpajan positiiviset puolet verrattuna ”tavalliseen” työpajaan?

Onko negatiivisia puolia?

Miten dialogisuus liittyy innovaatiotyöpajaan?

Miten dialogisuus näyttäytyy innovaatiotyöpajassa?

Mitkä ovat innovaatiotyöpajan keskeisimmät tavoitteet, sen vetäjälle?

Siihen osallistuville?

LIITE 3

Webropol-kysely



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

**Kittilä 13.2.**

1. Innovaatiotyöpaja oli hyödyllinen ammatillisen osaamisen kehittämisen kannalta.

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

2. Koen tulleetni kuulukuksi innovaatiotyöpajassa.

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

3. Opin innovaatiotyöpajassa uuden tai uusia hyviä käytänteitä.

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

4. Aion ottaa saamani hyvät käytänteet käyttöön omassa työssäni tai tulevassa työssäni.

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

5. Innovaatiotyöpaja on menetelmänä antoisampi kuin perinteisemmät työtavat (esim. luennot, workshop, ryhmätyö).

- Täysin eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

6. Mikä oli parasta innovaatiotyöpajassa?

7. Mitä hyötyä innovaatiotyöpajasta oli sinulle oman ammatillisen kehittymisen kannalta?

8. Muuttaisitko jotain käytäntöä innovaatiotyöpajassa? Miten?

--

9. Saako vastauksiasi käyttää tutkimusaineistona?

- kyllä
- ei