

INKLUSIIVINEN OPETUS JA SOSIAALINEN PÄÄOMA  
Opettajan kokemuksia sosiaalisesta pääomasta inklusiivisessa opetuksessa.

Pro Gradu –tutkielma  
Mervi Takaeilola  
11879  
KTK  
Aikuiskasvatus  
Kyösti Kurtakko  
Kevät 2007

### **Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

Työn nimi: Inklusiivinen opetus ja sosiaalinen pääoma, Opettajan kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta ja sosiaalisesta pääomasta.

Tekijä: Mervi Takaeilola

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede, Aikuiskasvatus

Työn laji: Pro gradu –työ x Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 57

Vuosi: 2007

#### Tiivistelmä:

Koulutuspoliittisesti tehdään päätöksiä useista eri lähtökohdista. EU:n on sisällytetty ohjelmia, jossa ollaan menossa yksilökeskeiseen, mutta samalla yhteisölliseen kasvattamiseen. Tutkielman kiinnostuksena ovat opettajien ymmärrys ja käsitys sosiaalisen pääoman mahdollisuuksista inklusiivisessa kouluympäristössä.

Tutkielmassa lähestytään sosiaalisen pääoman vaikutusta inklusiivisessa opetuksessa fenomenografisella tutkimusotteella. Fenomenografiassa aineiston analyysin keskeisiä tavoitteita on kuvata ja ymmärtää ihmisen kokemuksia. Tutkielmassa on käytetty opettajien haastatteluaineistoa. Itse analyysin lähtökohdista on ollut kuvata ja ymmärtää opettajien kokemuksia inklusiivisesta opetuksessa suhteessa sosiaalisen pääomaan. Haastatteluaineistosta olen nostanut fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti kategorioita sosiaalisesta pääomasta ja inklusiivisesta opetuksesta, jotka kuvaavat ja tuovat esille luottamuksen, verkostoinnin ja kodin sekä koulun välisen yhteistyön.

Sosiaalinen pääoma ja sen kasvattaminen kouluympäristössä vaatii paljon yhteistyötä ja näkemystä monella eri taholla. Käytännön tasolla tämä tarkoittaa, että inklusoidun ja integroinnin oppilaan taholta joudutaan tekemään hyvin paljon verkostotyötä. Merkityksellisiä asioita ovat tällöin luottamuksen ja yhteistyösuhteiden kasvattaminen koulun luokkahuoneessa sekä koko koulussa. Unohtaa ei pidä myöskään tärkeää elementtiä eli koulun ja kodin välistä yhteistyötä.

Koulujen luokkahuoneissa tapahtuu paljon yhteisöllistä toimintaa, joka on kasvattamassa sosiaalista pääomaa yksilötasolla. Aikaisemmin eriytetyt oppilaat voivat olla integroituna normaaliluokassa koulunkäyntiavustajien tuella. Eri yhteistyötahojen kanssa neuvotellaan yksittäisen oppilaan kanssa mitä ja miten oppilaan koulunkäyntiä aletaan rakentaa. Yksittäisen oppilaan lisäksi oppilashuoltoryhmissä ovat läsnä oppilas, oppilaan vanhemmat tai huoltaja(t), opettaja sekä muita tarvittavia eri instanssien edustajia.

Avainsanat: sosiaalinen pääoma, luottamus, verkosto, inklusio, integraatio

#### Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi\_\_  
(vain Lappia koskevat)

**University of Lapland, Faculty of Education**

Title: Inklusiivinen opetus ja sosiaalinen pääoma, Opettajan kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta ja sosiaalisesta pääomasta. (Inclusive teaching and social capital: teachers' experiences of inclusive teaching and social capital. In Finnish.)

Author: Mervi Takaeilola

Degree programme/subject: Education, Adult Education

Type of work: Master's Thesis  Licentiate's Thesis

Pages: 57

Year: 2007

**Abstract:**

As regards education policy, decisions are made with several different starting points. EU contains programmes leading towards education that is centered on the individual yet is also social by nature. This thesis focuses on how teachers understand the possibilities of social capital in an inclusive school environment.

This thesis approaches the effect of social capital on inclusive teaching with a phenomenographical point of view. In phenomenography the core aim of the analysis of material is to describe and understand the experiences of a person. This thesis uses teacher interviews as its material. The starting point for analysis has been to describe and to understand the experiences the teachers have about inclusive teaching in relation to social capital. I have highlighted categories of social capital and inclusive teaching from the interviews, as is typical to phenomenographical research. These highlighted categories describe and show trust, networking as well as cooperation between school and its pupils' homes.

Social capital and its increase in a school environment require a lot of cooperation as well as vision from many parties involved. In practice this means that as regards an included and integrated learner, a lot of networking is needed. Trust and cooperative relations are thus significant both in the classroom and in the entire school. One must not forget the important element of collaboration between the school and its pupils' homes either.

A lot of social activity takes place in classrooms, and this increases the social capital at an individual level. Pupils who used to be separated can now be integrated into a normal class with the help of school assistants. Different cooperative parties negotiate with the individual pupils how to structure and organize their education at school. In addition to an individual pupil, his parents or guardians, teacher and other important representatives of various instances are present in the meetings of the student welfare team.

Key concepts: social capital, trust, networks, inclusion, integration

**Other information:**

I accept the release of this thesis to be used as reference material inside the library

I accept the release of this thesis to be used in the Regional Library of Lapland

(only related to Lapland)

## SISÄLLYSLUETTELO

### TIIVISTELMÄ

### ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	6
2 INKLUUSIO OPETUKSESSA .....	8
2.1 Inkluisio.....	8
2.2 Integraatio.....	9
3 SOSIAALINEN PÄÄOMA .....	11
3.1 Sosiaalinen pääoma eri teoreetikkojen näkökulmasta .....	11
3.2 Sosiaalinen pääoma Bourdieun ja Putnamin näkökulmasta.....	14
4 SOSIAALINEN PÄÄOMA JA LUOTTAMUS .....	17
4.1 Sosiaalinen pääoma ja luottamus sosiaalisissa verkostoissa .....	17
4.2 Sosiaalinen pääoma ja luottamus kuntasektorilla .....	18
4.3 Sosiaalinen pääoma ja luottamus koulun ja kodin välillä .....	21
4.4 Sosiaalinen pääoma ja koulun haasteet .....	23
5 TUTKIMUSONGELMAT .....	25
6 FENOMENOGRAFIA .....	27
6.1 Fenomenografisen tutkimuksen käsitteistöä .....	27
6.2 Teoria merkitys ja niiden tulkinta fenomenografisessa tutkimuksessa .....	30
7 ANALYYSI.....	32
7.1 Tutkimuspolun vaiheet .....	32
7.2 Aineiston analyysi.....	34
7.2.1 Kaikki kantaa yhteistä taakkaa .....	35
7.2.2 Mitä tahansa pystyy puhumaan opettajanhuoneessa .....	38
7.2.3 Pimeässä hapuilua vai hyvissä käsissä olemista? .....	40
7.2.4 No, sehän on kaiken työn perusta.....	43
7.2.5 Sen tulee hakea se sosiaalinen paikka .....	45
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	46
8.1 Luotettavuuden tulkintaa .....	46
8.2 Aineisto ja luotettavuus .....	47
8.2 Johtopäätökset ja luotettavuus.....	48

9 DISKUSSIO .....	49
9.1 Luottamuksen kasvattaminen oppilaissa .....	49
9.2 Opettajan huone ja sosiaalinen pääoma.....	49
9.3 Verkostot koulun tukena vai rajoituksena.....	50
10 POHDINTA.....	53
LÄHTEET .....	55

## 1 JOHDANTO

Tämä Pro -Gradu tutkielma on tehty Lapin yliopiston kasvatustieteen tiedekuntaan. Tutkielmassa kuvataan opettajien kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta sekä miten he näkevät sosiaalisen pääoman omassa opetuksessa ja kouluyhteisössä. Tutkimuksen aineisto on kerätty teema haastattelemalla kolmea opettajaa, joiden luokassa on tai on ollut integroitu oppilas.

Inklusiivinen opetus tarkoittaa jokaiselle oppilaalle eriytettävää opetusta hänen omassa lähikoulussaan ja luokassaan. Usein inklusiivisuus nähdään vain erityisoppilaan kohdalla tapahtuvaksi opetuksiksi. Inklusiivinen oppilas tulisi nähdä hänen omassa sosiaalisessa verkostossa, joka kattaa koulun lisäksi kodin ja sen lähiympäristön. Tätä sosiaalista verkostoa, tiimiä, voidaan kutsua sosiaaliseksi pääomaksi.

Sosiaalista pääomaa on tutkittu eri asiayhteyksissä, kuten yritysten organisaatio-rakenteissa, teknologisoituvassa ja globalisoituvassa yhteiskunnassa. Sosiaalinen pääoma nähdään tässä tutkimuksessa koulun, oppilaan, vanhempien ja opettajien välisenä vuorovaikutuksena. Keskiössä eri tutkimuksissa sosiaalisen pääoman suhteen on luottamus. Kaiken lähtökohtana rakentaa inklusiivinen koulu ja luoda siihen sosiaalista pääomaa, on luottamuksen synnyttäminen oppilaan ja opettajan välille sekä vanhempien ja muun ympärillä olevan yhteisön kesken.

Teoriassa painopistealue ei ole niinkään inklusion tai integraation käsitteissä, vaan keskityn kuvaamaan eri teoreetikkojen näkemyksiä siitä, mitä sosiaalinen pääoma on. Tarkoituksena on luoda katsausta eri näkökulmista, jotta viitekehys pystisi hyvin luomaan pohjaa analyysille. Nostan esille kaksi sosiaalisen pääoman teoretikkoa Pierre Bourdieun ja Robert Putnamin. Kuitenkin sosiaalisen pääoman teoriaosuudessa painopiste on luottamuksessa ja niissä toimintakentissä, jotka sitä luovat: verkostot, koti ja koulu sekä opettajanhuone.

Tutkimus on kvalitatiivinen, joka on tehty teema haastattelemalla kolmea peruskoulun opettajaa. Haastattelun vastauksien analyysi pohjautuu fenomenografiseen lähestymistapaan. Haastattelut ovat kategorisoitu aineiston pohjalta, jotka näkyvät analyysiosuudessa kappaleiden otsikoiden muodossa. Lopuksi on diskussio ja pohdinta.

## 2 INKLUUSIO OPETUKSESSA

### 2.1 Inkluisio

Inklusiossa kaikki oppilaat nähdään tasavertaisina, joilla on oikeus käydä omaa lähikoulua. Erottelua ei yleensä tehdä vammaisen tai normaalin oppilaan välille. Oppilaan kasvatukseen osallistuu koko koulun henkilökunta. Inklusiota voidaan pitää yläkäsitteenä integraatiolle. Se, miten hyvin saadaan inklusiivinen opetus toimimaan, vaikuttaa oppilaan sosiaalinen ympäristö ja sen luoma oma kulttuuri. Inklusiossa perusajatuksena on saada erityisoppilas omaan lähikouluun. Tätä ajatusta ja konkreettista toimintaa voidaan helpottaa luomalla sosiaalista pääomaa inklusiivisen lapsen ja nuoren elämänympäristöön. (Moberg 1998, 40 – 41; Murto 2001, 47 – 49.)

Yhtenä vaikuttavana tekijänä on inkulusiivisen opetuksen näkökulma. Siihen ovat vaikuttamassa yhteiskunnalliset ja sosiaaliset kulttuurit. Lähtökohtana voidaan ajatella sosiaalisen pääoman luomista inklusiivisen oppilaan, vanhempien, opettajan ja kouluyhteisön välille. Näiden kahden asian yhdistäminen vaatii hyvin pitkäjänteistä työtä, jonka pohjan luo arvot, asenteen ja odotukset perusopetuksessa. (Hautamäki & Lahtinen & Moberg & Tuunainen 2003, 181 – 187.)

Inkluisio voidaan määrittää myös yleisopetuksen tilan kautta. Yksilöllisyyden huomiointi, yleisopetuksen eriyttäminen ja jatkuva oppilasarviointi ovat erityisen tärkeitä. Erityisluokat ja -ryhmät nähdään mahdollisuutena silloin, kun ei ole mahdollista jatkuvaan eriyttämiseen ja arviointiin. Inklusiivinen opetus pyrkii kehittämään luokkahuoneessa tapahtuvaa opetusta siten, että henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyisivät vastaamaan koko oppilasryhmää. Tarkoituksena on ensisijaisesti parantaa kaikkien oppilaiden mahdollisuuksia oppimiseen. (Naukkari & Ladonlahti 2001, 98 – 99.)

Syracusen koulupiiri Yhdysvalloissa on määritellyt näkemyksiä inklusiivisesta opetuksesta mm. hyvän ilmapiirin hyväksymisen, jokaisen oppilaan kykyihin ja mahdollisuuksien



siin keskittymisen kautta. He kokevat myös, että jokaisella on erilaisia lahjoja ja lahjakkuuksia. Koulussa koulun henkilökunta, oppilaat, vanhemmat toimivat yhtenä tiiminä, toistensa kumppaneina. Inklusio on päivittäin jatkuva prosessi, joka muuttuu koko ajan luoden mahdollisuuksia yhdessä oppimiseen. Inklusioprosessissa nähdään kolme erilaisuutta: 1) inklusiivisen kulttuurin luominen, joka käsittää arvoperustan, turvallisuuden, hyväksyttävyyden ja yhteistoiminnallisuuden, 2) inklusiivisten toimintojen laatimisen, jossa keskiössä on tukitoimien luominen yksilöllisistä tarpeista lähtien ja 3) inklusiivisten käytäntöjen aikaansaaminen, jossa korostuu oppilaiden kokemusmaailman hyödyntäminen koulussa. Burke ja Sutherland (2004, 164) mukaan inklusiivinen opetus tulisi nähdä siten, että oppilas voi kokea kuulavansa toisten oppilaiden, opettajien ja henkilökunnan joukkoon. (Naukkari & Ladonlahti 2001, 99, 120.)

Naukkari ja Ladonlahti (2001, 101 – 103) tuo esille koulutuksen tuomat haasteet inklusiiviseen ajatteluun ja sen toteutumiselle. Erilaiset koulutuslinjat kuten opettajat, opettajan koulutus, erityisopettaja jne. luovat jo sinällään eriyttävän ajatuksen opetustapahetusta ja yleisestä opetuksesta. Kuitenkaan yhtä ainoaa mallia ei ole olemassa, vaan opetus ja toiminta tulisi räätälöidä kulloisenkin tilanteen tarvitsemalla tavalla. Tällainen tapa toimia vaatii erityistä joustavuutta koko koulun henkilökunnalta. Tarvitaan jatkuvaa arviointia ja prosessointia, jotka perustuvat oppilaan diagnosoinnin lisäksi myös opettajan osaamiseen ja vahvuuksiin sekä koululla oleviin koulunkäyntiavustajiin ja heidän ammattitaidon arviointiin. Jotta arviointi olisi mahdollista, on tarpeellista tehdä kirjallisia suunnitelmia opetustyöhön. Tämän lisäksi tärkeää olisi tehdä oppilaille henkilökohtainen opetussuunnitelma.

## 2.2 Integraatio

Integraatiota ja sitä kautta myös inklusiivista ajattelua voidaan kehittää Mobergin (1998, 55) mukaan siten, että siitä tehdään koko koulua koskeva asia. Tukea tarvitaan koulun johdolta, opettajilta, vanhemmilta, oppilailta sekä muulta henkilökunnalta. Toisena kehittämisen lähtökohdaksi on yhdenmukaisuus kouluohjelmia koskevissa päätöksenteoissa. Kolmantena painotetaan hyvien ystävyysuhteiden ja positiivisen vuorovaikutuksen

merkitystä kaikkien oppilaiden kohdalla. Sekä neljäntenä integraation kehittämiseksi on huolehdittava yksilöllisestä opetuksessa luokkahuoneissa, jossa huomioidaan jokaisen oppilaan yksilölliset kasvatustarpeet.

Integraatio käsitettä pidetään ideologisena, joka korostaa erityisesti ihmisten välistä tasa-arvoa. Näin se liittyy hyvin läheisesti yhteiskunnalliseen keskusteluun arvo- ja intressikysymyksissä. Voidaankin todeta, että koulu, joka toteuttaa integraatiota, pyrkii kaikilla tavoilla estämään kaikenlaista diskriminointia. Integraatiossa on kysymys myös erilaisista kasvatuksellisista tarpeista, jotka selittyvät oppilaan tarpeilla. Integraatiosta voi olla kysymys silloinkin, vaikka opetusta tapahtuisi joissakin tilanteissa erillisissä luokkatiiloissa. Tämä voi johtua oppilaan yksilöllisistä tarpeista, joita opetus pyrkii tyydyttämään. Integraation päämääränä on korostaa sosiaalista integraatiota ja sen sisällöllisiä prosesseja. Tämän prosessin tarkoituksena on Hautamäen (1996, 142) esittämän Boothin ajatuksen mukaan lisätä sisältöä kaikkien oppilaiden opetukseen, jotka osallistuvat normaaliopetukseen ja sosiaaliseen elämään. (Hautamäki ym. 1996, 143 – 145.)

Integraatiossa ja inklusiossa on perimmältään kysymys ihmisestä ja demokratiasta. Integraatiossa tavoitellaan demokraattisia ideaaleja, joten päämääränä on päästä pois segregaatiosta eli eriyttämisestä. Lisäksi integraation kehitysprosessi mielletään laadulliseksi tekemiseksi. Tällöin ei voida puhua erilaisuudesta tai siitä mitä tulisi tavoitella tai tehdä erilaisille, poikkeaville ihmisille. Tarkoitus on pää omittaa ja nähdä integraatio koko ympäristölle kuuluvaksi, joka luo yhteenkuuluvuutta ja siten pääsee luomaan ajatusta siitä, että erot ihmisten välillä ei tulisi nähdä eroina, vaan pikemminkin se olisi osa normaaliutta. Tässä on selvä yhteyskohta juuri opettajan koulutuksen kanssa. Jotta opetusta voidaan yhtenäistää ja saattaa yhteenkuuluvuudentasolle kaikkien oppilaiden kanssa, on siihen vaikuttettava jo opettajan koulutuksessa. (Emanuelsson 2001, 126 – 128.)

Tärkeää olisi Emanuelssonin (2001, 128 – 129) mukaan nähdä oppilaalta koko ryhmä, jotta voitaisiin päästä näkemään työtapoja, ihmisten välisiä arvoja ja sosiaalisia suhteita. Nämä ovat yhtenä tekijänä vaikuttamassa siihen, miten esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pääsevät osallistumaan opetustilanteisiin. Tämä ajatus kun laajennetaan määritelmään oppivelvollisuudesta, tulee esille inklusiivinen opetus, koska ns. oppivel-

vollisuuskoulu on kaikille yhteinen koulu. Tällöin myös erityisoppilaalla tulisi olla mahdollisimmat hyvät edellytyksen ja mahdollisuudet osallistua tasavertaisena oppilaana omaan lähikouluun. Inklusiivisten tavoitteiden toteutumiseen tarvitaan siis integraatiota normaaliin opetukseen.

### 3 SOSIAALINEN PÄÄOMA

#### 3.1 Sosiaalinen pääoma eri teoreetikkojen näkökulmasta

Mitä on sosiaalinen pääoma, mihin sitä tarvitaan ja miksi? Nämä kysymykset johdattelevat tutkimusta käsittelemään sosiaalista pääomaa yksilön näkökulmasta. Tämä tutkimus nostaa keskiöön etupäässä yksilöllisen ajatuksen siitä, miten sosiaalista pääomaa voidaan kartuttaa yksilössä ja yksilön yhteisössä. Voidaanko ylipäätään sosiaalista pääomaa jakaa ja levittää yhteisöön, vai onko se yksilöllistä pääomaa? Toki yhteiskunnalla ja sen poliittisilla linjauksilla on keskeinen merkitys myös yksilön kokemuksessa ja siitä, miten sosiaalinen pääoma siinä mahdollisesti pääsee rakentumaan. Kuka ottaa vastuun sosiaalisen pääoman levittämiseksi ja toteuttamiseksi? Voidaanko vastuu antaa yhteiskunnalle vai onko vastuu aina yksilötasolla. Kysymykset ovat vaikeita, eivätkä suoraan todennettavissa olevia, mutta ne antavat viittauksen tämän tutkimuksen näkökulmaan, jossa käsitellään sosiaalista pääomaa yksilöstä käsin.

Sosiologia nostaa tällä hetkellä yhteiskunnalliseksi keskusteluksi sosiaalisen pääoman, ja sen merkityksen yksityisen henkilön ja yhteiskunnan välille. Sosiaalinen pääoma nähdään sosiaalisena siteenä, vastavuoroisuutena ja luottamuksena henkilön ja yhteiskunnan välillä. Syy ja seuraussuhteita näiden asiasisältöjen välillä voi olla mahdotontakin selvittää, mutta sen yhtenä tarkoituksena on luoda päämääriä ja keinoja niiden saavuttamiseksi. Vuorovaikutus ja luottamus ovat rakenteita, joiden varaan ajatus sosiaalisesta pääomasta voidaan alkaa kehittää. (Chenoweth & Stehlik 2004, 63; Ilmonen 2004, 99 – 102; Siisiäinen 2000, 4.)

Kivelä (1997, 55) määrittelee socialisaatioprosessin ympäristön vaikutuksen ja yksilön ympäristöä muokkaavien toimintojen kokonaisuutena. Näin ollen socialisaatioprosessi voidaan käsittää ihmisen ja ympäröivän maailman väliseksi suhteeksi. Sosiologian määritelmässä socialisaatiolla tarkoitetaan yhteiskunnan keinoa pitää yllä jatkuvuutta. Tämä on Salosen määritelmä socialisaatiolle, jonka hän tuo esille Siljanderin kirjassa Kasvatus ja socialisaatio. Lisäksi Salonen tuo artikkelissa esille sosiaalipsykologian näkökulman socialisaatioprosessista, joka on enemmänkin aktiivisessa roolissa. Tässä pienet ryhmät ovat aidosti objekteja suhteessa yhteiskuntaan. (Salonen 1997, 166.)

Salonen (1997, 167 – 168) tuo artikkelissaan esille socialisaation merkityksiä ja luokittelee niitä eri merkityssuhteiden kautta. Yhtenä ovat kiinteyden vaikutus ja luovuuden merkitys socialisaatiossa. Kiinteydellä Salosen mielestä pyritään takaamaan jatkuvuus, jossa oleellisena ovat vaikuttamassa mm. arvot, asenteet, normit ja tavat. Näiden on tapana säilyä sosiaalisissa tiloissa, vaikka ne muuttuvatkin itse ajassa. Yhteisössä säädellyt rajat antavat näin yksilölle ja ryhmille mahdollisuuden toimia. Salosen mukaan jokaisessa yhteisössä on mahdollisuus toimia inhimillisyyden rajoissa. Tärkeäksi seikaksi muodostuu juuri yksilöiden ja ryhmän roolit, jotta toiminta voisi saada selkeän päämäärän ja näin myös tavoitteet. Nämä antavat merkityksen sosiaaliselle olemiselle.

Luovuuden merkitys korostuu siten, että se alkaa ilmentyä ihmisen todellisuudessa ja synnyttää samalla aina jotain uutta. Tulee kuitenkin muistaa, että socialisaatiossa on kysymys sukupolvien välisestä vuorovaikutuksesta. Jos painopistealue on socialisaation varsinaisessa merkityksessä, kulttuurin siirtämistä sukupolvelta toiselle, tulee esille sopeutumisen määritelmä. Tämän mukaan lapsilla olisi yksiselitteinen rooli yhteiskunnassa. Heidät, niin sanotusti sopeutettaisiin yhteiskunnan arvoihin ja normeihin. (Puolimatka 1996, 94 – 95.)

WHO määrittelee sairauksien sosiaalisia seurauksia vamman, vaurion, toiminnan vajaavuuden ja vajaakuntoisuuden näkökulmasta, jotka osaltaan vaikuttavat sosiaaliseen haittaan. Vaurioiden laatu on siis vaikuttamassa sosiaalisen pääoman vaikutukseen erityislapsen kohdalla. Nieminen kiteyttää artikkelissaan ryhmäkuntoutuksen merkityksen lap-

sen kehityksessä ja nimenomaan sosiaalisissa taidoissa sekä merkityssuhteista sosiaali-  
seen kanssakäymiseen. Myös vanhempien, koulun, päiväkodin kytkeytyminen lapsen  
sosiaaliseen ympäristöön pystyy sitouttamaan ja viemään kuntoutusta eteenpäin. (Nie-  
minen 1999, 47 – 58.)

Ikonen (1998, 85, 297 – 298) kirjassa Kehitysvammaisten opetus ottaa myös kantaa ko-  
konaisvaltaiseen oppimiseen ryhmäopetusmenetelmänä. Opetussuunnitelmaa käytetään  
liian suppeana eritoten kehitysvammaisten kohdalla. Kehitysvammaisuus tarkoittaa tässä  
toimintakyvyn huomattavaa rajoittumista älyllisessä toimintakyvyssä sekä lisäksi adap-  
tiivisten taitojen (kommunikaatio, itsestä huolehtiminen, itsehallinta, kotona asuminen,  
sosiaaliset taidot, yhteisössä toimiminen, terveys ja turvallisuus, oppimiskyky, vapaa-  
aika ja työ) alueilla. Ryhmää voidaan käyttää myös opetuksen yhtenä menetelmänä.  
Ryhmäopetusmenetelmä pitää sisällään kokonaisvaltaisen oppimisen ja näkökulman  
sosiaalisesta pääomasta. Tässä menetelmässä oppiminen rakentuu aikaisemman tiedon  
käyttämisenä oppimisen välineenä, jota hyväksi käyttäen pystytään saavuttamaan tavoite.  
Sisältö pyritään saamaan mahdollisimman eheäksi lapsen ympäristön kanssa. Tarkoi-  
tus on tuottaa sellainen jatkuvuus lapsen oppimiseen, jossa lapsi voi tuoda omasta lä-  
hiympäristöstä omaa osaamistaan kouluympäristöön ja jatkaa siitä mihin on jäänyt. Kou-  
lu, koti ja sen lähiyhteisöt pitäisikin mieltää oppimisen näkökulmasta. Tällöin oppiminen  
voisi olla osana lapsen arkipäivää.

Ryhmäopetusta käytetään välineenä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Se ei tarkoita,  
että vain kehitysvammaiset hyötyisivät tästä opetusmenetelmästä, vaan siitä hyötyvät  
koko luokan oppilaat. Pienryhmässä oppiminen nähdään perusteellisempänä ja nopeam-  
pana prosessina. Pienten lasten kohdalla pienissä ryhmissä oppilaiden on helpompaa  
huolehtia ryhmän muista oppilaista, jossa on myös helpompi tuoda esille omia mieli-  
piiteitä. Oman äänen kuuluminen tuottaa ryhmässä luottamusta. Lisäksi selkeitä roolijakoja  
ei välttämättä pääse syntymään. Ryhmissä, joissa ryhmäytymisen vaihe on edennyt yh-  
teistoiminnallisuuden tasolle, ei sukupuolella tai kaverisuhteilla ole suurta merkitystä.  
Roolijaon muodostuminen ryhmässä on läsnä usein silloin, kun ryhmässä on selkeä joh-  
taja. Usein roolijako on estämässä ryhmän yhteistoiminnallista kehittymistä tai ainakin  
hidastamassa sitä. Vaiheittainen ryhmässä oppimisen periaatteiden noudattaminen osal-

taan vähentää epäonnistumisen pelkoa. Näin oppilailta on mahdollisuus kokea oikeudenmukaisuutta, joka hyvinkin lisää sosiaalisen pääoman läsnäoloa sekä ryhmissä että koko luokassa. Se, mitä kyseessä oleva pienryhmätoiminta voi tuottaa, on luottamuksen syntyminen, pitkäjänteisyys sekä toisista huolehtiminen. (Karlsson & Riihelä 1992, 77 – 80.)

Sosiaalinen pääoma voidaan nähdä myös globaalisenä asiana. EU:ssa viedään eteenpäin sosiaalista pääomaa kumppanuuden ja kolmannen sektorin nimissä. Loranca-Carsia (2000, 71, 83 – 84) kuvaa omassa artikkelissaan näkökulmia miten sosiaalista pääomaa rakennetaan Euroopan unionissa. Tämän työn kannalta keskeinen näkökulma on LSCIS (Local Social Capital Intermediary Structures) organisaation aloite; Sosiaalisen kiinnittyneisyyden (inclusion) tukemiseen tähtäävien paikallisten verkostojen ja ryhmien vahvistaminen. Väärälä (2000, 89) toteaa kommentissaan Loranca-Carsian artikkeliin, että yllä mainitun aloitteen ajatuksena on luoda uusia vastuujakoja. Esimerkkeinä hän luettelee päihdepolitiikan, huume politiikan, perhepolitiikan, jossa painotus on kasvatuksen osuudella. Hän toteaa myös, että kasvatusvastuu tulisi olla perheillä ja vanhemmilla. Painotusta on myös lähiyhteisön suuremmalla vastuun ottamisella kansalaisista.

### 3.2 Sosiaalinen pääoma Bourdieun ja Putnamin näkökulmasta

Sosiaalisen pääoman voi jakaa moneen eri ulottuvuuteen. Keskeisiä suuntauksia ovat James Colemanin ajatus yhteisön sosiaalisten verkostojen tiiviyydestä, Robert Putnamin ajatus yleistyneestä luottamuksesta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä Pierre Bourdieun ryhmä ominaisuus. Putnam määrittelee sosiaalisen pääoman perusajatuksen yksilöiden yksittäisten tapahtumien tekemisenä yhdessä muiden kanssa paikallisella tasolla tai enemmän tai vähemmän muodollisessa kontekstissa. Hänen mukaan verkostot, sosiaaliset normistot ja luottamus muodostavat sosiaalisen pääoman. Olennaista on myös sitoutuneisuus historiallisesti muodostuneisiin ja vakiintuneisiin käytäntöihin verkostoissa. Bourdier puolestaan jakaa sosiaalisen pääoman kentän, pääoman ja habituksen kautta. (Chenoweth & Stehlik, 2004, 61; Mouritsen 2003, 651, 660; Ruuskanen 2002, 9, 13; Siisiäinen 2000, 3; Tulkki 1996, 17 – 29.)

Robert Putnamin katsotaan olevan sosiaalisen pääoma käsitteen pääkehittäjä (Simpura, 2002, 200). Armstrong (2001, 124 – 129) tuo artikkelissaan esille Putnamin ajatuksia hänen kirjoittamassaan bestsellerissä, *Bowling Alone*, sosiaalisesta pääomasta. Bestsellerin oli tarkoitus herättää kriittistä näkökulmaa suhteessa sosiaaliseen pääomaan. Tässä Putnam onnistui hyvin. Hän nimenomaan kritisoi amerikkalaisten osallistumattomuutta vapaaehtoistyöhön. Bestsellerin myötä vapaaehtoistyö jopa kolminkertaistui, mutta rajoittui lähinnä tietyille alueille. Hänen mukaansa dikotomioita on kaksi: yksilöllisyys (individual) vastaan yhteisöllisyys (collective) ja voimakas (thick) vastaan heikko (thin) luottamus. Yksilöllisyys riippuu pääasiassa yhteiskunnan yhteisöllisyydestä eli aikaisemmin mainitusta kulttuurisesta tekijästä. Voimakasta luottamusta voidaan katsoa ihmisellä olevan lähiomaisten ja perheen kanssa. Mitä kauemmaksi lähipiiriä mennään, sitä heikommaksi luottamus nähdään.

Edelleen Armstrong (2001, 124 – 129) tuo esille Putnamin näkemyksen tekniikan vaikutuksen ihmisten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Televisio voi kapeuttaa näkökulmaa ja vähentää ihmisten välisten kontaktien määrää. Puhelimilla ja sähköposteilla näyttää olevan kuitenkin positiivinen vaikutus kommunikointiin. Suoranta (1997, 117) toteaa myös viestinnällä olevan vaikutusta siihen, millä tavalla sosiaalista todellisuutta muodostetaan. Nämä ovat kerroksittain vaikuttamassa ihmisen elämässä.

Tulkki (1996, 17 – 26) on omassa tutkimuksessa käyttänyt Bourdieun teoriaa, jonka hän on jakanut kolmeen eri käsitteeseen: kenttä, habitus ja pääomat. Näitä käsitteitä hän ei rajaa tiukkaan ja tiettyyn kategoriaan, vaan antaa tutkimukselle mahdollisuuksia näyttäytyä jopa uusilla merkityksillä. Esimerkiksi juuri habitus ei ole rooleihin sitoutumista, koska se rajaa käyttäytymistä. Habitus määritellään henkisinä ja fyysisinä malleina, jotka muodostuvat ihmisen historiassa. Pääoma määritelmä esiintyy kentässä, joka on myös yksi osa-alue ko. teoriaa. Kentässä on eri toimijoita eli agenteja, jotka toimivat aina suhteessa toisiinsa. Riippuen millaisia toimijoita kenttä tarvitsee, tulee ns. kentälle eri sosiaalista pääomaa omaavia agenteja. Pääoma ei tällöin ole yksittäinen kimppu jotain tiettyä pääomaa, vaan yksilön kapasiteettia, varustusta toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Robbins (1991, 1) kirjassaan *The Work on Pierre Bourdieu*, esittelee Bourdieun tuotantoa ja pyrkii tuomaan esille eri tuotannoista esille nousseita määritelmiä, kuten habitus ja kentät. Bourdieun pääasiallisena kiinnostuksen kohteena ovat olleet ihmisten suhteet itse toiminnassa. Voidaan puhua niin sanotuista peleistä, jotka substituotuvat kentissä. Kentät kuvaavat yhtenäisiä rakenteita: alkua, rakennetta ja jäljentämistä. Bourdieu myös identifioi jokaisen kentän, jota hän pyrkii kuvaamaan ja analysoimaan. Robbinsin kuvaus Bourdieun konseptuaalista kehitystä ja analysointia kenttien välisistä suhteista.

Edelleen Roins (1991, 75) tuo esille Robbinsin teoksessa *The work of Pierre Bourdieu: recognizing society* teoria merkitystä seuraavasti: kun kuvataan sosiaalisia tieteitä, tulee olla malleja, joilla kuvata sosiaalisia suhteita. Tämä siksi, että vain kuvaamalla niitä, päästään ymmärtämään mitä sosiaalisissa suhteissa tapahtuu. Näin tieteellisellä diskursilla on tärkeä sosiaalinen funktio, vaikkakin itse tiedon reflektioon päästään jokapäiväisissä kokemuksissa. Tätä lähinnä tieteistä kuvaa ja analysoi sosiaalipsykologia. Tieteellä on näin tärkeä rooli antaessaan käytännön vaihtoehtoja itse agenteille tilanteissa, joissa on läsnä primäärit kokemukset ja psykologinen niin sanottu mutua-tieto, kun ei ole mahdollisuutta tai vaihtoehtoja paljastaa muuta. (Robbins 1991, 75.)

Gamarnikow (1999, 7 - 9) kuvaa Bourdieun näkemystä koulutuksen, kulttuurin ja taloudellisen pääoman välisiä suhteita. Hänen mukaan sosiaalinen pääoma on yhteydessä kestävään verkostoon ja instituutioihin. Sosiaalinen pääoma hän mieltää kaikkialla olevaksi asiaksi. Putnamin ajatuksen sosiaalisesta pääomasta Gamarnikow jakaa kolmeen pääalueeseen: luottamus, normit ja verkostot. Luottamus on yhteydessä sosiaalisiin rakenteisiin, jotka ovat vastavuoroisia normistojen kanssa. Se on myös sidoksissa kansalaisyhteisöjen verkostoihin. Hänen mielestä jokaisella sosiaalisella yhteisöllä on olemassa olevia verkostoja, mutta kaikilla niistä ei voida sanoa olevan juuri sosiaalista pääomaa.



## 4 SOSIAALINEN PÄÄOMA JA LUOTTAMUS

### 4.1 Sosiaalinen pääoma ja luottamus sosiaalisissa verkostoissa

Luottamus on hyvin moninainen käsite, ja tarvitsee siten aina sen tarkoituksenmukaisen määrittelyn, mitä sillä juuri tässä tutkimuksessa ja tässä yhteydessä tarkoitetaan. Luottamusta on olemassa kahdenlaista, henkilökohtaista ja yleismaailmallista. Verkostoissa pätevät molemmat luottamuksen elementit. Putnamin mukaan luottamus on tärkein elementti määriteltäessä sosiaalista pääomaa. Ilmonen on määritellyt Putnamin mukaan luottamusta siten, että se on edesauttamassa ihmisten välistä yhteistoimintaa, joka on vastavuoroista. Hänen mukaan luottamuksen voi nähdä yleisenä odotuksena tai institutionaalisenä siten, että se on olemassa oleva jo rakenteissa. Ihminen pystyy siten suunnittelemaan ja suunnittelemaan omaa tulevaisuutta etukäteen ennakoitujen toimintojen kautta. Jotta luottamus voisi myös kasvaa suhteessa instituutioihin, tulee olla sitä huolehtivia tahoja. Näitä ovat esimerkiksi yhdistykset, järjestöt ja niiden välille luodut verkostot, jotka ovat lisäksi yhteydessä yksityiseen henkilöön. Huomion arvoinen asia on se, että Putnamin tavoitteena ei kuitenkaan ole luoda teoriaa siitä näkökulmasta, miten yhdistyksissä ilmenevä luottamus yleistyy yhteiskunnassa ja sitä kautta toimijoiden valmiuksia toimia yhdessä. Myöskään hän ei teoretisoi sitä, miten sosiaalinen pääoma esimerkiksi vastavuoroisuudessa näkyisi yhdistysten tai järjestöjen ulkopuolella. (Ilmonen 2002, 136 – 138; Ilmonen 2004, 107.)

Bourdieuin näkemyksen Ilmonen kiteyttää luottamuksesta siten, että se on eräänlaista kamppailua, joka jatkuu koko elämän. Toisiin ihmisiin ei voida varsinaisesti luottaa, koska erilaisia pääomia hallitaan toisten kustannuksella. Saman toteaa Kotkavirta (2000, 55) artikkelissaan, jossa hän tuo ilmi Kantin näkökulmaa kahden ihmisen välisestä toiminnasta. Kantin mukaan ihminen tarvitsee toista ihmistä voidakseen toteuttaa itseään sekä tyydyttää erilaisia tarpeita. Kotkavirta toteaa luottamuksen siis olevan yksi tärkeimmistä asioista, jotta voidaan toimia yhdessä. Ilmonen käsittelee luottamusta myös kolmannesta näkökulmasta, joka liittyy niin sanottuun heimoon. Luottamus on tällöin sisäsyntyinen ja yksilöt, jotka kuuluvat samaan heimoon nauttivat toistensa, voidaanko

sanoa, sanattomasta luottamuksesta. Yksilön näkökulmasta hermeneuttinen näkemys antaa ymmärryksen siitä, että yksilö on erotettava kasvatuksellisesti yhteisöstä. Tämä tarkoittaa Nohlin mukaan sitä, että kasvattajan, tässä tapauksessa sekä koulu että vanhemmat, tulee tarkastella yksilöä oppilaan näkökulmasta. Hänen mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde muodostuu tietyistä ominaispiirteistä. Näitä hän kuvaa kasvattajan ja kasvatettavan väliseksi vuorovaikutussuhteeksi, henkisen elämän edistämiseksi, yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden kohtaamiseksi sekä kulttuurin merkityksen vaikutukseksi yksilöön. (Ilmonen 2002, 136 – 138; Puolimatka 1996, 103 – 104.)

Edelleen Ilmonen (2002, 139 – 140) käsittelee annetun ja ansaitun luottamuksen välistä eroa ja toteaa, että ne ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa olemalla niiden eri muotoja. Kuitenkin, kun käsitellään instituution ja yksilön välistä luottamusta, ei enää puhuta samasta asiasta. Yhtäläisyyksiä löytyykin enemmän kun puhutaan luottamuksen sisällöstä eikä kohteesta. Samassa ympäristössä ja instituutiossa toimivat ihmiset luottamuksellisesti, jos toiminta on vakiintunutta. Ilman intressiristiriitoja toimiva instituutio pystyy normien mukaiseen vastavuoroisuuteen. Kaikissa instituutioissa luottamus ei toimi, joten se on syytä pitää mielessä, kun luottamuskäsitettä siirretään eri ympäristöihin. (Ilmonen 2002, 139 – 140.)

#### 4.2 Sosiaalinen pääoma ja luottamus kuntasektorilla

Miltä sitten näyttää luottamus kuntatasolla? Ilmonen (2002, 145 – 154) kuvaa artikkelissaan millä tavalla kuntalaiset luottavat eri instituutioihin. Hän kuvaa myös luottamus paradoksia, jossa kysymys on siitä, että ne joilla on resursseja käytössä, luottavat yhteiskunnassa instituutioihin ja puolestaan ne, jotka ovat huonompiosaisia ja joutuvat käyttämään palveluja enemmän, eivät luota instituutioiden tasapuolisuuteen ja toiminnan ennustettavuuteen. Samantyyppisiä tuloksia saadaan myös, kun tarkastellaan sosioekonomista taustaa. Pienituloisilla luottamus kunnallisiin instituutioihin on vähäisempää kuin suurituloisilla. Tämä tutkimustulos on siis sosiaalisen pääomateorian mukainen siten, että ne jotka omaavat tai joilla on olemassa yleistä luottamusta enemmän, luottavat muita enemmän kuntien instituutioihin sekä siellä toimijoihin. Luottamus on siis yksi

pääoma, joka näyttää kasaantuvan. Tämä antaa mahdollisuuden sille, että ihminen pysyy luottamaan myös tuntemattomiin instituutioihin.

Kolmas sektori nähdään hyvinvointivaltion aukkojen paikkaajana sekä heikentyneiden kohtien korjaajana. Lisäksi Ilmonen käsittelee tutkimuksessaan kolmannen sektorin toimintaa siten, että hän pyrkii selvittämään millä tavalla paikalliset järjestöt edesauttavat paikallista hyvinvointia. Tutkimukseen vastaajilta kysyttiin sitä, että kuinka hyvin he luottavat eri järjestöjen olevan paikallisia hyvinvoinnin edistäjiä. Tuloksissa tuli ilmi, että urheiluseurat, seurakunta sekä kylätoimikunnat ovat eniten paikallista hyvinvointia edistäviä asioita. Luottamusta on myös itseä lähellä olevien järjestöjen toiminnassa. Huomioitavaa on myös se, että vastauksia ei osaa sanoa tai että asia on yhdentekevää, oli runsas kolmannes. Tämä kertoo siitä, että kolmannen sektorin instituutioita ja organisaatioita ei osata arvostaa hyvinvointia eteenpäin vievänä asiana tai yksinkertaisesti ei tunneta järjestön toimintaa. (Ilmonen 2002, 152 – 155.)

Jotta päästäisiin kuntatasolla ajamaan kolmannen sektorin itse tarkoitusta, on resursseja ja toimintaa suunnattava siihen suuntaan. Tässäkin on sama ilmiö kuin aikaisemmassa kuvatussa luottamuksen kasaantumisessa eli ne joilla on yleistynyt luottamusta, uskovat ja luottavat myös kolmannen sektorin vaikuttavuuteen. Ilmonen toteaa tutkimuksen tuoman tuloksen perusteella, että tällä hetkellä paikallisista kolmannen sektorin järjestötoiminnasta ei ole vielä paikkaamaan hyvinvointivaltion aukkoja. Järjestöillä on omat intressit ja he ajavat omia asioita kuin että ne ajaisivat kaikkien kuntalaisten etuja. Tämä saattaa johtaa siihen, että ystävän apu on ensisijaisen tärkeää. (Ilmonen 2002, 157.)

Tässä kohtaa on hyvä mainita kolmannen sektorin toinen puoli eli tuottaa esimerkiksi työllisyyttä paikkakunnalla. Tätä on kuvannut Loranca-Garcia (2000, 80 – 82) artikkelissaan, jossa hän käsittelee kolmannen sektorin roolia sosiaalisen pääoman luomisessa paikallisella tasolla. Työllisyyden luominen on mahdollista niin kutsutun kumppanuuden avulla, jossa luodaan yhteistyötä sekä paikallisella tasolla myös sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Verkostoituminen ja kumppanuuden luominen kuntatasolla on myös auttamassa kasvattamaan ja kehittämään paikallisia tarpeita ja siten myös hyvinvointia.

Edellisiin tutkimuksien kuvauksiin liittyen Kotkavirta (2000, 55 – 56) tuo esille omassa artikkelissaan Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi enemmänkin käsitteellisellä tasolla sitä, miten luottamus näkyy yksilötasolla instituutioihin sekä miten yksilöllinen hyvinvointi koetaan. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna luottamus on elin ehto siten, että ihmisen on hyvin vaikea elää sosiaalisissa suhteissa, jos luottamusta ei ole instituutioihin. Luottamus on oikein rakentunut silloin, kun ihminen kokee ne oikeudenmukaisina ja tasa-arvoisina siten, että itse instituutiolla on kyky ratkoa ongelmia. Yksilön ja hyvinvoinnin kannalta luottamus on rakentamassa ihmisen identiteettiä. Identiteetillä Kotkavirta tarkoittaa tässä ihmisen tapaa kokea, tiedostaa, oppia jne. Identiteetti rakentuu suhteessa ympäröivään maailmaan, jossa ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Jotta yksilön identiteetti voisi kehittyä ja pysyä hyvänä, tarvitsee ihminen turvallisia ja luottamuksen arvoisia kokemuksia. Kotkavirta esittääkin tässä vaiheessa kysymyksen, joka on myös tämän tutkimuksen kannalta merkittävä, miten yksilön identiteetti ja instituutiot liittyvät toisiinsa?

Voidaanko luottamuksesta puhua instituutioiden yhteydessä? Kotkavirta puolustaa artikkelissaan sitä kantaa, että luottamalla ja uskomalla instituutioihin, voidaan rakentaa ja kehittää yksilön identiteettiä ja hyvinvointia. On huomioitavaa, että tässä kohtaan, kun puhutaan instituutioista, sillä voidaan käsittää seurojen lisäksi myös perhe. Tällöin on selvää, että toimitaan sosiaalisissa suhteissa. Toimiminen ei ole siis pelkästään teknistä. Lisäksi luottamuksessa on kysymys hänen mukaan sekä välillisestä että välittömästä tapahtumasta. Välillisissä yksilöiden välisissä kohtaamisissa toisella on jokin rooli, joka liittyy aina kyseessä olevaan instituutioon ja välittömässä yksilöt ovat vuorovaikutuksessa ilman tiettyä roolia. Joten luottamusta ei voida irrottaa tai tehdä johonkin rooliin kuuluvaksi, vaan pikemminkin se on olemassa olevana asiana esimerkiksi juuri rooleissa. Luottamus suhteessa instituutioihin on siis olemassa oleva asia, jota ihmiset kohtaavat jatkuvasti nyky-yhteiskunnassa. Joten luottamusta tarvitaan, jotta toiminta itse instituutiossa olisi lainkaan mahdollista. Ilmonen (2004, 111) toteaa Putnamin näkemyksen siitä, että kolmas sektori ei ole ainut sosiaalista pääomaa synnyttävä instituutio, vaan merkittävyyksiä ovat perhe, koulu, työpaikat jne., jotka ovat tärkeässä asemassa. (Kotkavirta 2000, 59 – 61, 64.)

### 4.3 Sosiaalinen pääoma ja luottamus koulun ja kodin välillä

Martinjak (2006, 1 – 2) kuvaa artikkelissaan sosiaalisen pääoman ulottuvuutta kouluissa ja yhteiskunnassa. Koulutukselliset rakenteet ovat erityisasemassa ajatellen opetussuunnitelmia, kun halutaan taistella inklusiivisen opetuksen puolesta. Tässä suhteessa sosiaalista pääomaa voidaan pitää inklusiivista koulua tukevana ja ylläpitävänä elementtinä. Huomioimalla ihmisen voimavarat ja tieto, lisää se inhimillistä pääomaa, joka on myös sidoksissa sosiaaliseen inklusioon. Kouluissa on tärkeää näin tunnistaa sosiaalisia rakenteita, jotta pystytään ymmärtämään sosiaalisen pääoman merkitystä.

Yhtenä ongelmakohtana Martinjak kuvaa interpersoonan suhdetta yhteisöön ja kouluun. Interpersoonalla tarkoitetaan taitoa ymmärtää muita ja olla heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. Tämä muodostuu tärkeäksi silloin, kun kouluun ollaan rakentamassa sosiaalisia alueita ja rakenteita. Ajatus voidaan myös kiteyttää siten, että tietoa tulisi antaa kaikille, jotta maailmaa ja toisia ihmisiä voitaisiin ymmärtää. Martinjak viittaa artikkelissaan myös Deloresin näkemykseen koulusta: koulu on sosiaalisten vaikutteiden uudelleen rakentamisen ja tuottamisen eli reflektion paikka, jossa ihmisten väliset jännitteet saavat sijaa, joilla on merkitystä keskeisiin ja tärkeisiin yhteisvaikutuksiin. Koulu on siis paikka, jossa ollaan päivittäisissä sosiaalisissa vuorovaikutuksissa toisten ihmisten kanssa. Tästä johtuen koulu on sosiaalinen alue, jossa on sosiaalista pääomaa. Tällöin sosiaalinen pääoma voidaan ymmärtää inklusioon tai vastakohtaan, eksklusioon kuuluvaksi. Sosiaalisissa systeemissä keskeistä Bourdieun mukaan on se, että koulutus pystytään näkemään sisäisten suhteiden kenttänä, joka on osa kulttuuria. (Martinjak 2006, 1 – 2, 4.)

”Yhteisöt eivät vain ole olemassa, ne tarvitaan rakentaa.” Näin toteaa Martinjak (2006, 5) tuodessaan esille yhteisön merkitystä. Tulee pystyä ymmärtämään miten toisten ihmisten kanssa eletään eri ympäristöissä, koska vain ympäristö pystyy näyttämään sen, miten interpersoonallisissa suhteissa pystytään selviytymään. Nähdäänkin, että koulu on merkittävä ympäristö yksilön sosiaalisissa eksklusiossa. Koululla voi olla myös inklusiota tukeva vaikutus, jos opetussuunnitelmat voitaisiin rakentaa sitä tukeviksi.

Sosiaalinen pääoma on yhteydessä koulutukseen. Tätä toteamusta vasten se voidaan siis ymmärtää myös sosiaalisena voimavarana esimerkiksi interpersoonallisissa suhteissa, yhteisöjen kehityksessä sekä turvallisuuden ja luottamuksen ymmärryksessä. Sosiaalista inklusiota on helpottamassa myös verkostot, joiden tarkoituksena on auttaa myös yksilötasolla. Martinjak (2006, 10) peilaa myös Colemanin ajatusta siitä, että koulu on oppiva yhteisö, jossa interpersoonallisilla suhteilla on merkitystä sosiaalisessa inklusiossa itse käyttäytymisen tasolla.

Ilmonen ja Jokinen (2002, 167 – 169) käsittelee aihetta luottamus ja koulu. Siinä tuodaan esille koululuokan ja sen ilmapiirin vaikutukset luottamuksen syntyyn. Ajatuksena onkin se, että jos luottamusta syntyy riittävästi luokkahuoneessa, voidaan ajatella sen mahdollisesti siirtyvän myös muille yhteiskunnan kentille. Jotta luokkahuoneessa voisi syntyä luottamusta, on selvitettävä yksilön ja instituutioiden välistä toimintaa yhdenmuukaistavia käytäntöjä. Huomion arvoisia asioita, joita voidaan luokkahuoneessa kehittää, ovat mm. yksilön kehitys, työrutiinit, käyttäytymistavat, ihmisten väliset suhdemallit. Nämä ovat itsessään sellaisia arvoja, joiden avulla yksilö pystyy selviytymään luokkahuoneen ulkopuolellakin.

Esille nousee käsite piilo-opetussuunnitelma ja sen muuttuminen koululaitoksissa. Piilo-opetussuunnitelma pitää sisällään koulun sisäisen toiminnan, jota varsinaisesti ei ole kirjattuna opetussuunnitelmaan. Tänä päivänä piilo-opetussuunnitelman sijasta voidaan puhua enemmän neuvottelun käsitteestä, koska perinteiset säännöt ja normit ovat rikkoutumassa. Ilmonen ja Jokinen käyvät keskustelua myös siitä, että kouluissa eri kentillä käydään neuvotteluja siitä mitkä ovat tämän hetken arvot ja säännöt. Koulu ei enää heidän mukaan rakennu samanlaisille institutionaaliselle perustalla kuin aikaisemmin. Tärkeimpänä seikkana he pitävät ns. luottavaisuuden käsitteen muuttumista luottamukseksi. Luokkahuoneissa on olemassa edelleenkin tiettyjä normeja, mutta niiden perusolemus on muuttunut siten, että opettaja ja oppilas käyvät neuvotteluita keskenään. Vuorovaikutustaidot ja erilaiset tunteet nousevat tässä keskiöön suhteessa luottamukseen, joka puolestaan pääsee rakentumaan juuri näissä edellä mainituissa neuvotteluissa. Johtopäätöksenä tästä on se, että neuvottelutaidot; vuorovaikutus ja tunteiden huomioiminen, synnyttävät toimivia suhteita, joissa on yhteiseksi koettuja päämääriä. Näin mahdollistuu

myös osallistuminen yhteiseen päätöksentekoon. Näiden katsotaan olevan sidoksissa luokkahuoneessa esiintyvään luottamukseen. (Ilmonen & Jokinen 2002, 170 – 173.)

#### 4.4 Sosiaalinen pääoma ja koulun haasteet

Edellä on kuvattu näkökulmaa koulussa syntyvään luottamukseen. Koulussa syntyvä luottamus on hyvin kiinteässä yhteydessä myös koulun ja kodin välisen luottamuksen ja verkostoitumisen syntyyn. Launonen ja Pulkkinen (2004, 67 – 69) kuvaavat artikkelissaan juuri kodin ja koulun yhteistyöhaasteita. Artikkelin Koulun kasvuyhteisönä on yksi Mukava-hankkeen aihealueista, jossa on kuvattu hankkeen tuomia tuloksia. Mukava-hanke, ”muistuttaa kasvatusvastuusta”, tavoitteet lyhykäisyydessään kuvattuna ovat: lastensuojelullinen tavoite, kehityksellinen tavoite ja sosiaalipsykologinen tavoite. Hanke on alkanut vuonna 2002 sisältäen useita eri osaprojekteja kuten, eheytetty koulupäivä, kodin ja koulun yhteistyö, opettajankoulutus, terveystieto, vapaaehtoistoiminta, työelämään tutustuminen. Päämääränä on ollut oppilaan sosiaalinen kehitys ja koulun sosiaalinen pääoma.

Mukava-hankkeessa esille tuli esille tärkeinä asioina mm. vanhempainillat, koulun ja kodin väliset yhteydenotot ja alaluokalta yläluokalle siirtymiset. Ne koetaan keskeisiksi tekijöiksi, kun ajatellaan millaisissa tilanteissa koulu ja koti ovat yleisellä tasolla tekemisissä. Vanhempainiltojen toimintakulttuurit ovat aika jumittuneita ja kaavoihin kangistuneita, joihin tulisi saada muutoksia aikaan. Avoin vuorovaikutus tuottaa parempia ja aidompia tuloksia kuin opettajajohtoiset vanhempainillat. Yhteydenpito koulun ja kodin välillä on toki vaihtelevaa, mutta yleisenä suuntauksena pidetään sitä, että yhteydenpito hiipuu kouluvuosien varrella. Tämä on asia, johon tulisi panostaa kokonaisvaltaisella toimintatapojen muuttamisella, jotta se motivoisi vanhempia koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. Jos yhteistyö vuosien varrella hiipuu, tarkoittaa se, että juuri kun yhteistyötä tarvittaisiin eniten esimerkiksi kouluasteen vaihtumisessa, on sitä silloin vähiten. (Launonen & Pohjola & Holma 2004, 91 – 94.)

Ongelmalähtöisyys ei välttämättä ole ratkaisu hyvään yhteistyöhön koulun ja kodin välillä. Tarvitaan joustavia työmuotoja, jossa tarkoituksena on ennemminkin sosiaalisten verkostojen ja luottamuksen sekä myös yhteisöllisen tuen löytäminen. Tällöin voidaan päästä lähelle sosiaalisen pääoman kasvattamiseen koulu yhteisössä. Yhtenä vaihtoehtona perinteiselle vanhempainillalle, josta yllä esitettiin artikkelin puitteissa kritiikkiä, olisi yhteisten perheiltöiden järjestäminen. Tässä tarkoituksena on luoda vanhempien ja lasten välille kiinteämpi suhde, koska vanhemmat arvostavat yhteistyötä enemmän, jos lasten ja vanhempien suhde on kiinteä. Oppilaiden vanhempien lisäksi koululla on haasteena moniammatillinen toiminta. Tässä tarkoitetaan koulun yhteistyösuhteita ja verkostoja, joita luodaan vanhempien lisäksi. Näitä ovat esimerkiksi eri henkilöstöryhmät, johon kuuluu mm. koulunkäyntiavustajat, kouluohjaajat, yhteisöpedagogit. Eri toimintaympäristöjä, joissa eri tahoilla olevat henkilöt ovat mukana, on mm. aamu- ja iltapäivätoiminta ja kerhot. (Launonen ym. 2004, 97 – 99.)

Tärkeä elementti, joka on ollut myös Mukava-hankkeen keskeisenä kehittämisen lähtökohdaksi, on luokkakokouksen yhteistyö. Se on koulun toiminnan kannalta tärkeimpiä toiminnan kenttiä. Edellytyksenä on huomion keskittäminen juuri vanhempien tutustumiseen ja verkostoitumiseen keskenään. Keskeisenä ajatuksena on muodostaa vanhempien ydinryhmä, joka jakaa vastuuta yhdessä opettajan kanssa. Kun toiminta on suunniteltua, antaa se mahdollisuuden ja hyvän pohjan yhteistoiminnalle. (Launonen ym. 2004, 99 – 101.)

Sosiaalisen pääoman lisääminen koulu yhteisöön kuvataan kumppanuuden käsitteellä, jolloin puhutaan yhteisistä tavoitteista ja toimintasuunnitelmista sekä vastuusta ja työnjaosta. Tarvitaan riittävän laaja ja monipuolinen näkemys siitä, mitä ja miten kodin ja koulun välinen yhteistyö voi toimia. Tämä tarvitsee suunnitelmallisuutta ja yhteistyötahojen osallistumista ja todellista sitoutumista toimintaan. Vanhempia voidaan sitouttaa toimintaan ottamalla heidät mukaan rakentamaan koulun normeja. Suunnitelman sisältöjä voi olla esimerkiksi päivittäinen tiedonkulku, vanhempien keskinäinen tapaaminen, ajankohtaiset sisällöt, perhetoiminta ja esimerkiksi varainhankinta. Jotta tämä olisi mahdollista, on taattava hyvä ja toimiva tiedonkulku eli viestintä ko. verkostossa. Konkreettisella tasolla tämä voi näkyä siten, että vanhemmat voivat sopia miten toimitaan erilai-



sissa käytöstavoissa, kielenkäytössä, päihteidenkäytön, kotiintuloaikojen jne. suhteen. Näillä ns. verkostosopimuksilla on tarkoitus vahvistaa vanhempien kasvatusta ja kasvatustavastausta ja tukea jokaista vanhempaa. Itse sopimukset on suhteutettava aina luokkatason vastaavaksi, joten niiden tekeminen on jatkuvaa prosessoimista. Lisäksi tämä antaa selkeitä ja vahvat rakenteet, periaatteet ja puitteen, jossa on yhteisöllisesti katsottuna hyviä toimia. Se lisää myös jatkuvuutta, tavoitteellisuutta ja vahvistaa pitkäjänteiseen yhteistyöhön. (Launonen ym. 2004, 102 – 109.)

Konu (2002, 44 – 45) väitöskirjassaan Oppilaiden hyvinvointi esittelee tutkimuksen tuloksia, jossa tämän tutkimuksen kannalta huomionarvoista on juuri sosiaalisten suhteiden ilmentyminen koulussa. Hänen mukaan koulun hyvinvointimallissa sosiaalisiin suhteisiin kuuluvat mm. koulutoverien, opiskeluympäristön ja opettaja-oppilassuhteen lisäksi koulun ja kotien väliset suhteet. Edellä mainittu opettaja-oppilassuhde on merkityksellinen, koska opettajien välinen tyytyväisyys luo pääomaa suhteessa oppilaisiin. Lisäksi koulun johdolla on merkitystä oppilaiden tyytyväisyyteen ja hyvinvointiin koulussa. Väitöskirja tuo esille, että sosiaaliset suhteet ovat siis merkityksellisiä, mutta niitä on hyvin vähän vasta tutkittu. Opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita tulisi tutkia Konun mukaan enemmän, jotta voitaisiin vaikuttaa olemassa oleviin sosiaalisiin suhteisiin.

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Sosiaalista pääomaa voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Onko näkökulma yhteiskunnallinen tai yksilöstä käsin lähtevää, määrää sen, miten eri osa-alueita siihen suhteutetaan. Oleellista on mielestäni nähdä tutkimuksen kannalta relevantteja tutkimuksen kohteita, jotka ohjaavat myös tutkijaa kiinnittämään huomion tiettyyn näkökulmaan. Pohdin, mikä olisi oman tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen näkökulma. Ohjaajani ehdotti Boudierin näkökulmaa. Hänen lähtökohdaksi sosiaalisessa pääomassa on erilaisien kenttien olemassaolo juuri toimijoiden kautta. Esille tulee siis ryhmän eri ominaisuudet ja itse toiminta. Putnamin ajatus sosiaalisesta pääomasta syntyy yleistyneestä

luottamuksesta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä. Oma kiinnostukseni kohde on ryhmien ja yksilön välisissä toiminnoissa siinä, miten opettaja sen näkee oman toiminnan kautta. Joten tästä lähtökohdasta käsin on relevanttia käsitellä sosiaalista pääomaa sekä Bourdieun että Robert Putnamin näkökulmasta.

Jokainen näkökulma on ollut luomassa omaa eriyttävää käsitettä siitä, mitä sosiaalinen pääoma pitää sisällään. Johansonin ja Siivosen (2005) tekemässä sosiaalisen pääoman katsauksessa voidaan osoittaa juuri tämän käsitteen moninaisuus sekä miltä lähtökohdalta sitä halutaan tarkastella. Kun tarkastelun kohteena on Italia tai Pohjois-Amerikka, tulee tietty ajattelutapa omaksua, jotta sitä voidaan mielestäni tuoda suomalaiseen keskusteluun mukaan. Myös japanilainen kulttuurin tuoma sosiaalisen pääoman käsite on Suomeen verrattuna erilaista. Tärkeää onkin, että suomalaisissa tutkimuksissa tuodaan esille yhteiskunnallista näkökulmaa, joka rajautuu tästä tutkimuksesta pois.

Tutkimuskysymykset olen asettanut kuvaamaan opettajan näkökulmaa inklusiivisesta opetuksesta, jossa voimavarana on sosiaalinen pääoma. Inklusiivisen koulun ja integraation näkökulmat tässä tutkimuksessa on enemmänkin niiden ideologiasta käsin yhdistetty sosiaaliseen pääomaan. Tämän vuoksi en ala yksityiskohtaisesti käsittelemään ja määrittelemään erityisoppilasta. Muita näkemyksiä ovat sosiaaliset verkostot ja niiden toimivuus, tärkeys ja mielekkyys sosiaalisen pääoman luomisessa ja kasvattamisessa inklusiivisessa koulussa.

Tutkimusongelmat olen jakanut viiteen eri teemaan. Tutkimuksella haetaan vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Millä tavalla opettajan näkökulmasta katsottuna tuen antaminen ilmenee luokkahuoneessa, työyhteisössä ja koulun ja kodin välillä?
- 2) Millä tavalla opettajat kokevat tuen saamisen kouluyhteisössä?
- 3) Miten verkostoituminen koetaan inklusiivisessa opetuksessa opettajan kuvaamana?
- 4) Millä tavalla luottamus ilmenee opettajan työssä opettajan kuvaamana?
- 5) Minkälaisia vakiintuneita käytäntöjä on inklusiivisessa opetuksessa opettajan kuvaamana?

## 6 FENOMENOGRAFIA

### 6.1 Fenomenografisen tutkimuksen käsitteistöä

Analyysin välineenä metodina olen käyttänyt kuvailevaa eli fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografian tarkoituksena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää kokemuksia. Lähtökohtana on ihmisen arkiajattelu tieteellisten totuuksien sijasta. Fenomenografia on lähtenyt liikkeelle Göteborgin yliopistosta professori Martonin tutkimusotteet kehittämisestä 1970-luvulla. Hän mieltää fenomenografisen tutkimuksen tutkimusotteeksi tai lähestymistavaksi. Lähtöajatuksena fenomenografiseen tutkimukseen Martonilla oli oppimista koskeva tutkimus, jonka juuret näkyvät kasvatuksellisessa tiedonintressissä. (Häkkinen 1996, 6, 15; Järvinen & Järvinen 1996, 59.)

Häkkinen (1996, 6 – 8, 14) kuvaa Göteborgin yliopiston oppimistutkijoiden käsityksiä ja fenomenografisen tieteenfilosofisen tutkimuksen luomista. Fenomenografia, fenomenon (ilmiö) ja grafia (kuvaaminen, aktiivinen toiminta) liitetään kolmeen tieteen traditioon: Piagetin tutkimuksiin, hahmopsykologiaan ja fenomenologiaan. Marton tuo esille useissa tutkimuksissa Piagetin merkityksiä, jossa hän pyrkii kuvaamaan ympäröivää maailmaa juuri lasten näkökulmasta ja millaisena se näyttää heidän näkökulmasta. Oppiminen ja käsitteet mielletään fenomenografiassa sen lähtökohdiksi, joten ne eivät ole irrotettavista itse sisällöistä eivätkä konteksteista. Tässä kohtaan tulee eroavaisuus Piagetin ja fenomenografian välille, jossa fenomenografia keskittyy tieto-objektien sisältöihin, kun taas Piaget sitoo tiedon kehityksen ajattelun loogisiin muotoihin.

Edelleen Häkkinen (1996, 9 – 10) tuo esille hahmopsykologian ja fenomenografian yhtäläisyyksiä, jossa korostuvat ajattelun luova luonne ja sisällölliset, laadulliset erot. Kuitenkin fenomenografiassa keskitytään laajempiin rakenteellisiin tekijöihin, jotka ovat vähemmän riippuvaisessa suhteessa tiedon kohteeseen. Hahmopsykologiassa annetut rakenteet joko ymmärretään tai ei ymmärretä. Joten painotus fenomenografiassa on ajattelun sisällöllisessä näkökulmassa ja laadullisissa eroissa, jossa korostuu subjektin toiminnan sisältö.

Kolmantena Häkkinen (1996, 10 – 12, 33) tuo Martonin ajatuksia fenomenologiasta ja fenomenografiasta. Ne ovat lähtökohdiltaan erilaisia, vaikka nimet viittaavat samanlaisuuteen. Fenomenologiassa pyritään löytämään ilmiön itse olemus ihmisten kokemuksen kautta, kun taas fenomenografiassa ilmiötä pyritään kuvaamaan erilaisten kokemusten variaatioiden kautta. Subjektin kokemusperäisen käsityksen variaatioissa peilautuvat kuvauskategoriat, jotka ovat yksi fenomenografisen tutkimuksen välttämätön perusta. Se kuvaa tutkimuksen teorian ja empirian suhdetta. Tutkimuskohteena fenomenografiassa on yksilön käsityksen elämismaailmasta, kun taas fenomenologiassa omaa kokemusta ei voida erottaa itse kokemuksesta.

Fenomenografia keskittyy oleellisesti eri perspektiivien kohtaamiseen. Erityisesti tässä ajattelussa keskeistä, josta fenomenografia on kiinnostunut, on orientoituminen ihmisten ajatuksiin ja käsityksiin sekä kokemuksiin ympärillä olevasta maailmasta. Se, miten koemme ja käsitämme ympärillä olevan suhteessa yksilöön ja ympäristöön, on oleellista fenomenografian kannalta. (Järvinen & Järvinen 1996, 60.)

Tutkimuksen käytännön vaihteita voidaan kuvata eri vaiheiden kautta. Nämä vaiheet näkyvät eri kategorioiden kehittämisessä. Kategoriat kuvaavat käsityksiä, jotka heijastavat ilmiöiden variaatioita. Näiden kategorioiden avulla pyritään ymmärtämään tutkittavien henkilöiden ajattelua. Järvisen esittämän mallin (ks. Uljens, 1989, 11.) mukaan nämä kategoriat voidaan erottaa kolmeen kategoriaan: horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Kategoriat ovat jo olemassa olevia tutkimustuloksia. Horisontaalisessa tavassa eri kategorioita voidaan vertailla ja ne ovat samanvertaisia. Vertikaalinen tapa tuo kategoriat esiin aineiston pohjalta tietyssä järjestyksessä. Järjestys ei kuitenkaan ole parimmuusjärjestys. Hierarkkisessa tavassa alemmat kategoriat voivat olla yhteydessä ylempiin tasoihin. Omassa tutkimuksessa tuon tutkimustulokset esille hierarkkisen kategorian mukaan. (Häkkinen 1996, 14, 43; Järvinen & Järvinen 1996, 60 - 61.)

Fenomenografinen tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa keskiössä tutkimuksen kannalta on merkityksien tulkinta. Tutkimuksella on tarkoitus kuvata miten ympäröivä maailma ilmenee tutkittavan näkemyksen kautta ja miten se on rakentunut tutkittavan tietoisuudessa. Oman tutkimuksen tarkoitus on fenomenografisen lähtökohdan kautta kuvata

opettajan kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta ja miten sosiaalinen pääoma on vaikuttamassa koulussa, kotona ja eri verkostoissa. Opettajan kokemuksia tulee kuvata siitä lähtökohdasta, jota fenomenografia tukee, että heidän kokemusmaailmansa on erilainen ja juuri käsitykset peilautuvat kokemustaustan kautta. (Häkkinen 1996, 13; Syrjälä & Ahonen & Syrjäläinen & Saari 1994, 114.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään oleellisesti ihmisten kokemuksiin. Millaiset arkikokemukset eli niin kutsutut esikäsitteet asiasta muodostuvat, ovat pohjana sille miten ihminen pystyy ymmärtämään tulevia kokemuksia. Lisäksi sosiaalisia ilmiöitä tulisi tarkastella toimintatapoina ennemmin kuin etsiä niille syitä. Kun pyritään kuvaamaan arkipäivän kokemuksia ja sosiaalisia ilmiöitä, tulisi ne lähteä niiden omista lähtökohdista käsin. Joten tutkimuksen tulisi näin tapahtua luonnollisissa olosuhteissa. Kiinnostuksen kohteena ovat käsitysten sisällölliset erot, joka on myös oman tutkimuksen lähtökohtana. Tarkoituksena on selvittää sisällöllisiä eroja opettajien kokemusten kautta, millaisena sosiaalinen pääoma ilmentyy koulussa ja pystyykö se tuomaan luottamuksen kautta sosiaalista pääomaa kouluyhteisöön ja miten sitä voidaan siirtää koulun ulkopuoliseen toimintaan. (Häkkinen 1996, 13; Syrjälä ym. 1994, 114 – 115.)

Tälle tutkimustavalle tyypillistä on se, että koetuista ilmiöistä muodostetaan käsityksiä. Tärkeää on sisällöllinen eli laadullinen tapa ilmaista ympärillä olevia ilmiöitä. Martonin mukaan, jota Syrjälä ym. kuvaavat kirjassa, antavat oletuksen siitä, että on olemassa vain yksi maailma, ei pelkästään subjektien ja objektien välistä suhdemaailmaa. Tämä yksi maailma näkyy vain eri tavoin yksilön käsityksissä ja ajattelussa. Ilmiössä fenomenografian suhteen on kysymys sekä itse ilmiöstä että käsitteistä. Nämä ovat vain kaksi eri puolta, jotka ovat vaikuttamassa yhtä aikaa. Kun kuvataan ilmiöitä esimerkiksi sosiaalinen pääoma, tarkoitetaan sillä käsitysten tutkimista eli omassa tutkimuksessa sillä tarkoitetaan opettajien käsitysten kuvaamista, mitä he ymmärtävät sosiaalisesta pääomasta ja sen ilmentymisestä koulukulttuurissa. Eli tutkimuksessa olennaisesti vertaillaan opettajien välisiä käsityksiä ja suhteutetaan ne muihin käsityksiin, esimerkiksi vuorovaikutus ja luottamus. Sosiaalinen pääoma on käsitteenä opettajalle hänen itsensä rakentama kuva. Tämän myötä hän rakentaa uutta tietoa suhteessa aikaisempaan käsitykseen sosiaalisesta pääomasta. Tutkimuksen kannalta oleellista on kiinnittää huomio

opettajan tietoisuuteen eli tutkimuksen kannalta tärkeää on olla vuorovaikutuksessa ko. tietoisuuden kanssa. (Syrjälä ym. 1994, 116 – 117, 122.)

## 6.2 Teoria merkitys ja niiden tulkinta fenomenografisessa tutkimuksessa

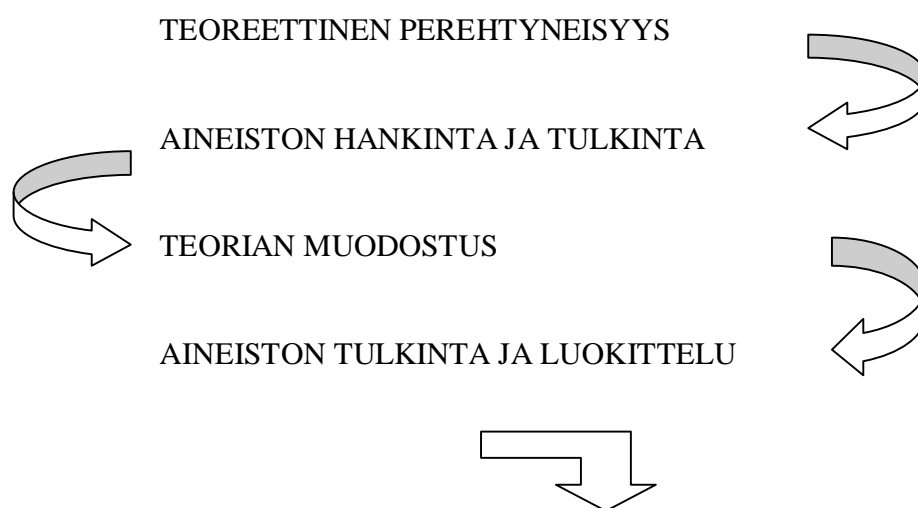
Laadullisen tutkimuksen kohteena on ihminen ja hänen elämismaailma. Elämisen maailmalla tarkoitetaan yksilöön, yhteisöön, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, arvotodellisuuteen ja ihmisten välisiin suhteisiin kohdistuvaa maailmaa. Empiiristä osuutta analysoidaan kvalitatiivisin eli laadullisin menetelmin. Elämismaailma halutaan erottaa luonnon omista tapahtumista erilliseksi yksilöä koskevaksi maailmaksi. Pyrkimällä ymmärtämään itseään tai toista ihmistä, voidaan hyvin kuvata laadullisen tutkimuksen kautta. Juuri ymmärryksen rakenteet ovat keskeisessä asemassa laadullisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2004, 213; Järvinen & Järvinen 1996, 59; Varto 1992, 23 – 24, 27.)

Teoria on oleellinen osa itse tutkimusta. Se antaa tukevan pohjan tuottaa perusteltuja kysymyksiä, mutta ei ole ohjaamassa itse tulkintaa. Fenomenografisessa tutkimuksesta keskeistä on, että teoria ei muodosta ennalta kategorioita eikä myöskään johdattele valmiita oletuksia. Näin käydessä, tutkimuksesta menisi oleellinen osa informaatiota hukkaan. Aineisto tulee kohdata avoimesti ja tuottaa suoraan aineistosta väittämiä. Tämä edellyttää erityisen avointa vuorovaikutusta itse aineiston kanssa, josta sitten voidaan luoda kategoriat. Teoriaa ei pidä unohtaa, vaan se on välineenä keskustella muiden teorioiden kanssa. (Syrjälä ym. 1994, 123.)

Omassa tutkimuksessa olen pyrkinyt tuomaan eri tutkijoiden käsityksiä sosiaalisesta pääomasta. Ne ovat osittain toisten tutkijoiden tulkintoja, jotka tuovat oman lisäarvonsa ja myös tulkinnan erilaisuuden mahdollisuuden teoriaan. Lisäksi kategoriat ovat muodostuneet tutkimusaineiston pohjalta.

Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoin ymmärrettävä myös merkityksien tulkintaa, eli millä tavalla tai paremminkin mikä ajatus tai tarkoitus esimerkiksi haastateltavan sano-

miseen liittyy. Tämä on usein sidoksissa asiayhteyteen ja on näin tulkittavissa kyseessä olevan asian tilanneyhteydestä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tarkoitus on tutkia mahdollisimman laaja-alaisesti sanottuja lausuntoja, ei pilkkoa niitä pieniin kokonaisuuksiin. Tässä kohtaan erityisen tärkeää on tutkijan vahva teoriapohja tutkittavasta aiheesta. Kuten edellisessä kappaleessa on todettu, että pelkkä teoria ja siihen perehtyneisyys ei riitä, vaan tutkijan tulee harjaantua erottamaan myös eri ilmaisujen vivahteita. Tästä johtuen aineiston kanssa tulee olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa: merkityksien tulkinnassa, aineiston luokittelussa ja raportin kirjoittamisessa. Kuvassa 1. on esitetty mukailien Giddensin, Salnerin ja Säljön sekä Ahosen fenomenografisen tutkimuksen spiraalia. (Häkkinen 1996, 40; Syrjälä ym. 1994, 124 – 125.)



Kuva1. Fenomenografisen tutkimuksen spiraali

Tulkinnan jälkeen, kun on niin sanotusti paljastettu tutkimushenkilöiden käsityksiä asioista, alkaa itse luokittelu eli kategoriointi. Joka spiraalissa on kuvattu viimeisenä. Itse tutkimuksessa luokittelu tekee tutkimuksesta hallittavamman kokonaisuuden. Edelleen laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tehdä tulkinnan ja luokittelun kautta merkityksistä ymmärrettäviä. Tästä seuraa johtopäätösten tekeminen, jota spiraalissa kuvaa alin nuoli. (Häkkinen 1996, 40; Syrjälä ym. 1994, 125 – 126.)

Laadullisessa tutkimuksessa ja juuri fenomenografisessa tutkimuksessa kategorioiden määrällä ei sinällään ole merkitystä. Tarkoitus on pyrkiä löytämään mahdollisimman paljon tutkimuksen kannalta merkityksellisiä luokkia, jotka kuvaavat tutkittavien käsityksiä kyseessä olevasta aiheesta. Pienemmät kategoriat on näin tarkoitus yhdistää laajalaisempiin ylempiin tasoihin kuuluviin luokkiin. Ylempi taso kuvaa tutkijan omaa teoriaa tai selitysmallia tutkittavalle asialle. (Syrjälä ym. 1994, 127.)

## 7 ANALYYSI

### 7.1 Tutkimuspolun vaiheet

Aineiston keruumenetelmänä olen käyttänyt teemahaastattelua, joka oli tarkoituksen mukainen juuri fenomenografisen tutkimuksen avoimuuden kannalta. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa peruskoulussa tapahtuvasta inklusiivisen opetuksen tuomasta sosiaalisesta pääomasta opettajan näkökulmasta. Tällöin nimenomaan teemahaastattelu tuo tukea haastateltavien kesken ja antaa vertailukohteita kuvaamaan opettajien käsityksiä. Teemahaastattelun tein tutkimushenkilöille yksitellen eri aikoina vuonna 2005. (Hirsjärvi ym. 2004, 200.)

Haastattelut suoritettiin yhdessä Kemin peruskoulussa maaliskuussa 2005, kesäkuussa 2005 ja elokuussa 2005. Haastateltavat valittiin koulun rehtorin valinnalla, jotka hän nimesi perehdyttyään ensin tutkimussuunnitelmaan. Koska tutkimuksessa oli tarkoitus kuvata opettajien kokemuksia ja saada näkökulmaa sosiaalisesta pääomasta inklusiivisessa opetuksessa, valittiin haastateltaviksi luokanopettaja, aineen opettaja ja erityisopettaja, joilla kaikilla oli sillä hetkellä tai oli kokemusta integroiduista oppilaista.

Haastatteluun oli varattuna aikaa noin puolesta toisesta tunnista kahteen tuntiin. Haastattelu tapahtui koulun kirjastossa sekä opinto-ohjaajan huoneessa. Kukin haastateltava sai



teema-alueet ja mahdollisuuden kysyä käsitteistä, jolla mahdollistettiin samoista asioista puhuminen. Lisäksi ennen haastattelua olin lähettänyt tutkimussuunnitelman koulun rehtorille, joka oli antanut luettavaksi tutkimussuunnitelman haastateltaville. Näin haastateltavat olivat voineet tutustua käsiteltävään aiheeseen ennen virallista haastattelua.

Haastattelussa käytin välineenä nauhuria, jota testasin ennen käyttöä. Näin pystyin välttämään tyypilliseltä virheeltä ettei haastattelu eri syistä tallentuisi nauhalle. Tekniikan suhteen haastattelu onnistui hyvin. Haastatteluiden jälkeen tein litteroinnin nauhoilta, jossa jokainen sana ja ajatustauko merkittiin ylös. Tämä oli melko työläs vaihe, mutta auttoi tutkijaa paneutumaan tutkimusaineistoon. Tämä on välttämätöntä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Litteroinnin jälkeen muodostin teema-alueittain alakategorioita, joita oli yhteensä kahdeksan. Näistä kahdeksasta alakategoriasta muodostui viisi yläkategoriaa. Nämä viisi yläkategoriaa on otsikoitu fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti siten, että tutkimusaineistosta on nostettu aihetta kuvaava lausahdus. Tämä on selitetty käyttäen sitaattia eli suoraa lainausta tutkimusaineistosta. Luotettavuutta tässä on ollut kuvaamassa esimerkit ja teoreettinen yhdistäminen tutkimusaineistoon.

Seuraavana vaiheena tutkimusaineiston ja teorian yhdistämisen jälkeen on diskussiosuus, jossa kuvataan tutkimuksen tuottamia tuloksia laajemmilla kuvauksilla. Tässä osiossa yhdistelin tutkimusongelmakohtaisesti tuloksia ja teoriaa. Diskussiossa olen antanut otsikoiden aiheet yläkategorioiden mukaan, jotka olen tiivistänyt analyysin viidestä kategoriasta. Pohdinta osuus itse tutkimuksesta ja sen tuottamista tuloksista on viimeisenä.

Lähdemateriaalin pyrin saamaan alkuperäislähteinä sekä käytin myös toimitettuja lähteitä, koska ne eivät olleet kovin vanhoja. Lisäksi olen käyttänyt jonkin verran verkkopohjaisia artikkeleita. Ne olen hakenut kirjaston tietokannoista sekä normaaleina verkkohaikuina. Joltain osin lähdemateriaali on vanhentunutta, mutta mielestäni ne sopivat edelleenkin hyvin tähän tutkimukseen, koska tässä oli tarkoitus kuvailla sosiaalisen pääoman merkitystä ja olemassaoloa, joten siinä on aina läsnä ihmisen käyttäytyminen ja vuorovaikutus. Näin mielestäni lähteiden ikä ei välttämättä ole vaikuttamassa siihen, millä tavalla kohdataan kokemuksia.

## 7.2 Aineiston analyysi

Tämän teemahaastattelun pohjalta sosiaalinen pääoma ilmeni opettajien mukaan tuen saamisena sekä verkostojen tärkeytenä sekä perheiden, vanhempien ja koulun välisenä vuorovaikutuksena. Lisäksi sosiaalista pääomaa nähtiin esiintyvän myös luokkahuoneissa sekä opettajien välillä opettajanhuoneessa. (Kuvio 1.)

### *”Kaikki kantaa yhteistä taakkaa”*

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| 1. tuen saaminen           |  |
| a. luokkahuoneessa         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ positiivinen suhtautuminen</li> <li>▪ tukeminen tapauskohtaista</li> <li>▪ opettajan asenteet luottamukseen</li> <li>▪ oppilas aina yksilö</li> <li>▪ tuen saaminen ryhmissä</li> <li>▪ huomiointi</li> </ul> |
| b. työyhteisössä           | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ yhteisökasvattaja</li> <li>▪ integrointi ei positiivinen</li> <li>▪ yhdessä auttaminen</li> <li>▪ työyhteisön tuki</li> <li>▪ käytännön vakiintuminen malleiksi</li> </ul>                                    |
| c. koulun ja kodin välillä | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vanhempien koulumyönteisyys</li> <li>▪ avoimet keskustelut</li> <li>▪ kitkattomuus</li> <li>▪ mahdollisuus osallistua</li> <li>▪ kuormittamisen minimointi</li> </ul>   |

### *”Mitä tahansa pystyy puhumaan opettajanhuoneessa”*

- |                      |   |
|----------------------|---|
| 2. positiivinen tila | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ integraatio vie aikaa</li> <li>▪ tuloksien näkyminen konkreettisesti</li> <li>▪ esimiestason tuki</li> <li>▪ ongelmista voidaan puhua opettajanhuoneessa</li> <li>▪ tuen saaminen vuorovaikutteista</li> </ul> |
|----------------------|---|

### *”Pimeässä hapuilua vai hyvissä käsissä olemista?”*

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| 3. pitkäjänteinen työ | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tiedon puute ja saanti vaikeaa</li> <li>▪ sisäiset käytännöt integrointiin</li> <li>▪ hyvät yhteistyötahot</li> <li>▪ positiivinen seuranta ja varmuus</li> <li>▪ tiedon jakaminen ja mielipiteiden vaihto</li> </ul> |
|-----------------------|--|

*”No, sehän on kaiken työn perusta”*

- |  |  |
|--|--|
| 4. luottamuksen rakentuminen<br>opettajan työssä | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ on luottamuksen osoittaminen</li> <li>▪ ammatillisen luottamuksen luominen ja ylläpitäminen</li> <li>▪ vanhempien luottaminen opettajiin, vanhempainilat</li> <li>▪ asioiden puhuminen niiden oikeilla nimillä</li> </ul> |
|--|--|

*”Sen tulee hakea se sosiaalinen paikka”*

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| 5. sosiaalinen paikka | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pysyvät tekijät auttavat löytämään sosiaalista tilaa</li> <li>▪ ongelmien ilmentyessä asioista puhutaan luottamuksellisesti</li> </ul> |
|-----------------------|---|

---

Kuvio 1. Sosiaalisen pääoman ilmeneminen opettajien kuvaamana.

#### 7.2.1 Kaikki kantaa yhteistä taakkaa

Tämä kategoria piti sisällään opettajien kokemuksen tuen saamisesta. Kaiken kaikkiaan jokaisen opettajan kohdalla erityiseksi nousi tuen antamisen ja saamisen tärkeys kaikilla kenttien alueilla: luokkahuoneessa, työyhteisössä, kodin ja koulun välillä. Uutena ajatuksena tuli esille myös tuen saaminen oppilailta. Hyvin juuri tätä tuen saamista kuvaa yhden opettaja kokemus:

*”...ne pohti, että voiko luottaa ja sitten niitä alko itkettään ja sitten ne halaili toisiaan ja sitten se jotenkin niin ihanasti selvis. Siitä lähti sellainen prosessi, että ne siinä luokassa vähän tajuavat, miten ne voivat tukea toisiaan..... ja sitten tota niin sama on semmoisia hetkiä miten oppilaat tukevat opettajaa...”*

Toinen opettaja toi esille seuraavalla tavalla sosiaalisen pääoman kasvattamisen koulussa:

*”...sehän riippuu hirveän paljon työyhteisöstä, mitenkä työyhteisö toimii. Tämä koulu, missä minä tällä hetkellä olen, niin se toimii tämmösenä yhteiskasvattajakouluna eli kaikki kantaa aika hyvin yhteistä taakkaa.”*

Luokkahuoneessa inklusiivista oppilasta tuetaan hyvin tapauskohtaisesti. Suurissa heterogeenisissa luokissa on iso riski erilaisille ristiriidoille. Toisaalta suurissa luokissa voi olla niin kutsuttuja vastuunkantajaoppilaita, jotka sananmukaisesti kantavat heikommin menestyvistä integroiduista oppilaista huolta. Tällaisessa luokassa on suhtautuminen integroituun oppilaaseen positiivisempaa, kun taas luokassa, jossa ristiriidat ovat päällimmäisenä, on suhtautuminen negatiivisempaa. Opettajalla on tässä kohdin suuri vastuu ajatellen sosiaalisen pääoman muodostumista luokkahuoneessa siten, että hänen omat asenteet oppilaisiin ovat vaikuttamassa siihen, millaista tukea luokkahuoneessa voi saada ja antaa. Oppilaat haluavat olla luottamuksen arvoisia, jos opettaja pystyy osoittamaan luottamusta oppilaisiin. Mielestäni tämä nivoutuu hyvin Ikosen (1998, 40 – 41) ja Murrin (2001, 47 – 49) ajatukseen mistä inklusiossa on kysymys. Sen tarkoituksena on nähdä oppilaat tasavertaisina yksilöinä. Tähän on puolestaan vaikuttamassa luokkahuoneen lisäksi sosiaalinen ympäristö, kuten se tulee myös tässä tutkimuksessa esille.

Oppilas on kuitenkin aina yksilö ja käyttäytyy yksilön lailla. Luokkahuoneessa tulee antaa tilaa oppilaan yksilöllisille tarpeille ja nähdä se, kuinka paljon tukea tarvitaan. Kun puhutaan suurista oppilasryhmistä, tarvitsee integroitu oppilas paljon tukea isossa ryhmässä selviytymiseen. Emmanuelsson (2001, 126 – 129) näkee integraation pääomittamisen näkökulmasta, jossa se tulee nähdä koko ympäristölle kuuluvaksi asiaksi. Lisäksi hän tuo esille kokonaisuuden hahmottamisen, jotta yksittäinen integroitu oppilas ei vie koko huomiota, vaan pystyttäisiin luomaan työtapoja, ihmisten välisiä arvoja ja erityisesti ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita kunnioittaen. Tämä tukee hyvin tutkimuksen kannalta seuraavaa kuvausta opettajan kokemuksista. Yhteneväinen piirre opettajilla oli, että tukea voidaan antaa monella tavalla, mutta erityisesti nousi esille integroidun oppilaan riittävä huomioiminen. Tässä jos missä tarvitaan koko ryhmän antamaa tukea. Luokkahuoneen lisäksi tukea tarvitaan työyhteisöltä, mutta myös kodilta.

Koulu koettiin yhteiskasvattajakouluksi eli kaikki kantavat yhteistä taakkaa. Tällä yksi haastateltavista tarkoitti sitä, että opettajan pyrkivät kaikin keinoin tukemaan toinen toistaan. Työyhteisön tuki on siis hyvin oleellinen ja se oli haastateltavien kokemus, että työyhteisöön pystyi täysin luottamaan ja sieltä sai aina tuen sitä tarvittaessa. Sosiaalisena pääomana voidaan pitää integrointiin ja inklusiivisen koulun periaatteisiin nähden tietty-

jen vakiintuneiden käytänteiden todellista hyödyntämistä opetuksessa. Integroinnin vakiintuessa kouluihin, mahdollistaa se valmiiden toimintamallien käyttämisen. Murto (2001, 99, 120) tuo esiin hyvin juuri vakiintuneiden käytäntöjen merkityksen inklusiivisessa koulussa. Siinä tulisi ensisijaisesti pyrkiä hyödyntämään nimenomaan oppilaiden kokemusmaailmaa ja tuoda se näkyväksi. Burke ja Sutherland (2004, 164) tuo esille inklusiivisen opetuksen tärkeimmän elementin eli opetus tulisi nähdä siten, että se voisi hyödyntää kaikkia oppilaita. Heidän mielestään integroidulla oppilaalla tulee olla mahdollisuus kokea kuuluvansa toisten oppilaiden, opettajien sekä koulun muun henkilökunnan joukkoon.

Toisena näkökulmana on integraation negatiivinen leima, jota oli varjostamassa rahallisten resurssien puute. Tämä oli kaikkien haastateltavien kokemus integraatiosta ja inklusiivisen koulun toteuttamisesta. Opettaja kokeekin riittämättömyyttä, voimattomuutta ja jopa katkeruutta, koska ei pysty hoitamaan asioita ja opetusta sen oikeuttamalla tavalla. Tämä on asia, joka jossain määrin tuo oman leimansa opetukseen ja yhteistyölle. Ilmonen (2002, 136 – 138) kuvaa luottamusta ja sosiaalista pääomaa kuntasektorin näkökulmasta siten, että kolmas sektori nähdään hyvinvointivaltion aukkoakohtien paikkaajana, mutta ilmeisesti se ei pysty täyttämään, ainakaan tämän tutkimuksen varjolla omaa tehtävänsä. Luottamus siihen instituutioon, jolla on rahallisten resurssien jakamisoikeus, ei tunnu ainakaan tänä päivänä nauttivan luottamusta, koska selvästikään opettajien kokemus rahojen riittämisestä ovat selkeät.

Koulun ja kodin välinen tuen antaminen koetaan erittäin positiivisena. Erityisesti silloin, kun oppilas saa olla ryhmässä tuettuna. Kuitenkin siinäkin löytyy omaa vaihtelevuutta ja erityisesti suhteessa integraatioon. Jos on tilanne, jossa oppilas ei pysy normaali opetuksen mukana olemaan tuettunakaan, alkaa se pikku hiljaa murentamaa luottamusta kouluun ja vanhempien luottamusta koululaitoksen systeemiin. Koululaitos on vahva instituutio, johon pääasiallisesti luotetaan sekä yhteistyö on etupäässä kitkatonta. Ongelmia on eniten kodin ja koulun välillä silloin, kun perheellä on olemassa suurempia ongelmia. Launonen ym. (2004, 91 – 94) tuo hyvin esille sen, joka tukee myös opettajien kokemuksia ongelmatilanteissa, että ongelmia ei välttämättä ole hyvä ratkaista aina ongelmalähtöisesti. Työmuotojen ja tapa ratkaista ongelmia, tulee olla joustavia, jossa keskeisenä

on luoda sosiaalisia verkostoja ja luoda luottamusta sekä antaa tukea yhteisöllisesti. Näin päästään rakentamaan kiinteää suhdetta vanhempien ja lapsen välille.

Edellä kuvattu Launosen ym. ajatus erilaisesta ongelmaratkaisusta sekä sosiaalisen pääoman kasvattamisesta on yhteensopiva myös seuraavassa kuvauksessa. Siinä yhtenäistyy kaikkien opettajien ajatus tilanteen ajallisuudesta, situationaalisuudesta, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkityksestä. Avoin ongelmien käsittely on ehdoton edellytys synnyttää hyvä ja luottamuksellinen suhde kodin ja koulun välillä. Tämä edellyttää vanhempien mahdollisuutta osallistua oppilaan koulunkäyntiin. Voimavarojen puuttessa kodilta, pyritään tilanne huomioimaan siten, että mahdollisimman vähän rasitettaisiin ja kuormitettaisiin kotia. Näin asia pyritään niin pitkälle kuin mahdollista hoitamaan oppilaan kanssa kahden kesken.

#### 7.2.2 Mitä tahansa pystyy puhumaan opettajanhuoneessa

Kuten aikaisemmassa kategoriassa nousi esille se, että opettajanhuone koetaan positiivisena tilana, jossa opettajan on helppo tuoda ongelmat esille. Lisäksi opettajat kokevat, että opettajan huoneessa on mahdollista puhua mistä tahansa ongelmasta ja siihen ongelmaan on mahdollista saada konsultaatiota. Myös esimiestason tuki on olemassa. Joten edelliseen kategoriaan verrattuna, tässä kategoriassa puhutaan koko koulua koskevasta tuen saamisesta:

*”...sitten musta tuntuu, että kaikki uudetkin, jotka tulevat tänne töihin, että ne saa sen, että ne otetaan vastaan, että se on turvallista lähteä tekemään uutta hommaa, niin ku kouluavustajat, harjoittelijat ja kaikki sellainen.”*

Opettajahuoneen ilmapiirin ollessa positiivinen, ei poissulje negatiivisia kokemuksia integroidun oppilaan ongelmien tuomisesta opettajahuoneen yhteiseksi asiaksi, joita yksi opettajista kuvasi seuraavasti:

*”...jotku opettajat työlästyivät, kyllästyivät ja sitten näitä tilanteita jouduttiin selvittämään opettajaryhmässä ja keskusteluissa ja muuten ja joskus itsestäkin tuntui, että se rasitti siis semmonen, että muutkin on ammatti-ihmisiä, ja että heidän pitäisi ymmärtää, mitä siellä taustalla oli.... ensimmä-*

*mäisenä vuonna olin itse varmaan hyvin samanlainen, että olin hieman kärsimätön ja tuskastunutkin siihen joka päiväiseen semmoseen paineeseen, mitä sieltä tuli.”*

Tuen toimintaan ja sen olemassaoloa voidaankin kuvata sosiaalisen pääoman kautta siten, että jokainen opettaja on vaikuttamassa ja luomassa luottamusta ja turvallisuutta toimia yhteisössä. Uusien työntekijöiden, opettajien, koulunkäyntiavustajien jne. vastaanotto on tukea antavaa siten, että on turvallista lähteä tekemään työtä. Tukea koetaan saavan siis erilaisissa tilanteissa. Erityisopettajan kanssa ollaan tiiviissä yhteistyössä integroidun oppilaan kohdalla. Kuitenkin päävastuu esimerkiksi aineenopettajan kohdalla on hänellä itsellään. Tuen saamisessa tärkeää on, että se on vuorovaikutteista, koska hyvä suhde oppilaaseen antaa mahdollisuuden toimia ongelmien ilmaantuessa. Tuen saaminen tässä kohtaa tuo läheisesti esille Kotkavirran (2000, 55) määritelmän luottamuksesta ja siitä, miten sen on yksi tärkeimmistä asioista, jotta ylipäätään voidaan toimia vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Hän tuo esille Kantin näkemyksen, jossa ihminen tarvitsee toista ihmistä toteuttaakseen itseään.

Kategorian käsitykset antavat kaksi mahdollisuutta: positiivisen sosiaalisen pääoman kasvattamisen tai negatiivisen leiman suhteessa integroituun oppilaaseen. Opettajat kokevat hyvin yksimielisesti kaikki integraation olevan hyvä asia silloin, kun se tehdään oikeilla integraation periaatteilla. Jos rahallisia resursseja ei ole toteuttaa inklusiivista opetusta suhteessa integroituun oppilaaseen, on negatiivisen leiman saaminen oikeastaan taattu. Integraatio eikä inklusiivisen koulun periaatteet pääse toteutumaan oikeutetussa muodossaan, joten sillä ei tällöin ole mahdollisuutta kasvattaa sosiaalista pääomaa. Kategorian käsitykset integraatiosta ja sosiaalisen pääoman kasvattamisesta kouluyhteisössä muistuttavat Bourdieun ajatusta ja määritelmää erilaisista kentistä. Tässä viittaa Tulkkin (1996, 17 – 26) käsitystä Bourdieun käyttämää teoriaa, jossa toimijat eri kentissä ovat riippuvaisia toisistaan. Negatiivisuus ja positiivisuus ilmentyvät eri kentissä siten, että kukin toimija, agentti, tuo oman käsityksen ja ajatuksen asiasta. Luoko se sosiaalista pääomaa, negatiivisuutta vai positiivisuutta, on siis sidoksissa siihen, ketkä ovat kentissä toimijoina.

### 7.2.3 Pimeässä hapuilua vai hyvissä käsissä olemista?

Verkostoitumisella on suuri vaikutus onnistuneeseen opettaja – oppilassuhteeseen ja millaiseksi se voi ajan saatossa muodostua. Tässä kategoriassa painottuu juuri opettajien ja oppilaiden välinen pitkäjänteinen työskentely eri yhteistyötahojen kanssa. Kokemuksia on kertynyt paljon, joita eräs opettajista kertoi näin:

*”...lastenkodin kanssa toimii hyvin, ne tekee hirveen hyvää työtä ja sieltä tulee kontrollia, kun lapsi pääsee lastenkotiin, niin sen asiat kyllä yleensä lähtee parempaan suuntaan, niin kuin siihen olen tosi tyytyväinen.”*

Yhteistyö ja verkostoituminen ovat integraation onnistumisen edellytys, mutta siihen voi löytyä haittaaviakin tekijöitä, joita yksi opettajista kuvasi seuraavasti:

*”...just tää salassapitovelvollisuus on sitä, että ei tietä ja se sitten saahaan itte tietää jonkun ajan kuluttua lapsen kautta nämä asiat, joissakin tilanteissa olis hirveän hyvä, että voi vähän ennakoida, tajuaa minkä takia joku tilanne muuttuu...ihan se huostaanottopäätökset ois aika tärkeä, että se koulussakin teidettäis.”*

Toinen opettaja kertoi samasta asiasta näin:

*”Hyvin usein opettaja kokee jonkun oppilaan suhteen voimattomuutta ja riittämättömyyden tunteita ja miettii päänsä puhki että mitä minä nyt olen tehnyt väärin ja mitä minä voisin tehdä toisin saadakseni tämän oppilaan viihtymään luokassa ym. ja sitten vasta joskus vuoden päästä hänelle selviää tämmöisessä, vaikka oppilashuoltoryhmän palaverin tai muissa, että mikä siellä takan on ja mitä siellä kaikkea on, silloin helpottaa se tilanne.”*

Tärkeää on siis verkostoituminen, asioiden ja tiedon jakaminen. Salassapitovelvollisuus kuuluu lain piiriin, joten sitä ei opettaja eikä eri instanssi, kuten sosiaalityöntekijä voi ylittää. Tämä on osaltaan vaikuttamassa tai enemmänkin se koetaan estävänä tekijänä opettajien ja oppilaiden sekä muiden verkostossa olevien tahojen toiminnalle.



Verkostoissa opettajan kokemustaustaan kuuluvat voimakkaasti viralliset tahot, kuten sosiaalityöntekijä, koulupsykologi, koulukuraattori, päiväkodit, koulut, lastenkoti jne. Vähemmälle huomiolle jäi kolmannen sektorin vaikutus sosiaalisen pääoman kasvattajana oppilaan ja opettajan kohdalla. Vaikka teoriaosuudessa painottuu Ilmosen (2002) ja Kotkavirran (2000) näkemys kolmannen sektorin tärkeydestä koulun ja kodin voimavaran kasvattajana itse haastattelussa tämä ei noussut kenenkään opettajan kohdalla esille, joka tuo oman mielenkiintoisen ajatuksen kolmannen sektorin vaikutuksesta sosiaalisen pääoman kasvuun. Tästä kategoriasta osittain irralliseksi jää Loranca-Garcia (2000, 80 – 82) näkemys kolmannen sektorin vaikutuksesta sosiaaliseen pääomaan, jossa esille tulee hyvin paikallistason elementit sosiaalisen pääoman rakentamisessa. Lisäksi Konu (2002, 44 – 45) tuo esille omassa väitöskirjassaan sosiaalisen pääoman kasvun merkityksen suhteessa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, joka ilmentyy hyvin myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Kiinteät ja pitkäaikaiset verkostot luovat omalta osaltaan jatkuvuutta ja mahdollistavat siinä hetkessä luoda sosiaalista pääomaa yksittäisen oppilaan, mutta myös opettajan kohdalla. Näin sosiaalinen pääoma pääsee yksilöiden kautta kulkeutumaan luokkahuoneisiin, opettajanhuoneeseen ja samalla koko työyhteisöön. Jatkuvuuden merkitys korostuu hyvin myös opettajien kokemuksissa, josta yksi opettajista kertoi näin:

*”...verkostoituminen antaa varmuuden siitä, että tämä lapsi on seurannassa ja niin sanotusti hyvissä käsissä elikkä hänen tilannetta seurataan ja häntä tuetaan...”*

Lisäksi, yksi opettajista kuvasi verkostoitumista seuraavasti:

*”No, hyvää on se, että voi jakaa tietoa ja saa tukea ja tota niin sitten siinä voi jakaa, kehitellä vaihtaa mielipiteitä, ajatuksia, kehitellä keinoja, joilla tämä oppilas menestyis siinä koulumaailmassa paremmin.... siinä on hyvää se jatkuvuus...”*

Jatkuvuuden näkökulma tulee esille hyvin myös Martinjak (2006) interpersoona määritelmässä. Siinä oleellista on ymmärtää muita ihmisiä sekä olla heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. Verkostoitumisen haasteet ovat moninaiset, mutta hyvin hoidettuna ne

tuottavat monenlaisia mahdollisuuksia työskennellä kasvatuksen ja opetuksen eri alueilla. On selvää, että pitkäjänteiset, jatkuvat ja myönteiset verkostosuhteet koetaan positiiivisina ja ne tuovat erityisen tärkeän lisän tuottaa sosiaalista pääomaa. Tätä ajatusta puoltaa myös Gamarnikowin (1999, 7 – 9) ajatus Bourdieun näkemyksestä sosiaalisen pääoman suhteesta verkostoihin ja eri instituutioihin. Lisäksi hän toteaa, että jokaisessa yhteisössä on verkostoitumista, mutta on eri asia, toteutuuko näissä verkostoissa sosiaalinen pääoma. Onnistuessaan verkostoinnilla voidaan ehkä jopa välttää ikävimmit seuraamukset, mutta siihen tarvitaan huomattavasti enemmän resursseja ja erityisesti inkluusiivista toteutusta. Jos inkluusiivisen koulun periaate pääsisi toteutumaan sen laajuudessaan koskettaen jokaista, ei vain integroitua oppilasta, voitaisiin puhua laajemmasta ja huomattavasti mittavammasta ajatuksesta sosiaalisen pääoman luomisesta eri kenttien kautta.

Koulun sisällä on oma kaava, jonka mukaan lapsen tai nuoren integrointi tapahtuu: integrointi luokkaan, mukauttaminen ja hojks eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelman tekeminen. Aluksi oppilashuoltoryhmä ottaa ko. lapsen asian käsitteilyyn, jossa yleensä edustajina ovat oppilas, luokanopettaja, rehtori, erityisopettaja ja lapsen vanhemmat. Työryhmän kokoonpano riippuu usein millaista lasta ollaan integroimassa eli mitkä ovat lapsen omat voimavarat ja millaista apua hän luokassa tarvitsee. Oppilas mahdollisesti testataan perheneuvolan toimesta. Koti on jokaisella integroinnin asteella mukana, joka on synnyttämässä luottamusta erityisesti kodin ja koulun väliselle toiminnalle, joka aikaisemmassa kategoriassa on ollut esillä. Tässä kategoriassa lisänä on erityisesti vanhempien huomioiminen jokaiseen integroinnin vaiheeseen mukaan.

Yksi opettajista kuvasi luottamusksymyksen yhteydessä yksityisyydensuojan estävää vaikutusta luoda luottamusta täydellisesti ja siten, että se kasvattaisi myös ymmärrystä oppilaan ja opettajan välillä seuraavasti:

*”...me pyrimme informoimaan sosiaalitoimistoa ihan lastensuojelusyistä, se on meidän velvollisuus ja mä oon sitä mieltä, että toisinpäin informoiminen kuuluisi ihan ehdottomasti tähän työhön sillä...se on sellaista pimeässä hapuilua se, että sää yrität löytää syytä ja sulla ei oo välineitä eikä*

*keinoja ymmärtää, että mikä siellä, että miten sää voisit sen tilanteen hoitaa...”*

Opettajat kokevat tänä päivänä heidän moraalinsa hyvin korkeaksi ja kuten tässä kategoriassa se on nähtävissä korkean luottamusasteen muodossa. Tiettyjä juridisia linjoja ei lähdetä rikkomaan, eikä niitä missään muodossa rikota. Opettaja ei lähde kotiin katsomaan tilannetta, koska se kuuluu vahvasti yksityisyyden piiriin. Tulee olla toiset keinot, jolla näitä asioita hoidetaan ja yhtenä sellaisena pidetään vahvaa luottamusta koulun ja kodin välillä. Launonen (2004, 102 – 109) puhuu kumppanuuden merkityksestä, joka kiteytyy myös tässä kohtaa oleellisesti tämän tutkimuksen kannalta. Vanhempien on hyvä olla yhteistyössä koulun kanssa, jotta voidaan rakentaa tuttuja käytänteitä myös koulun ja kodin välille. Vanhempien sitoutuneisuus ja osallistuminen lapsen koulunkäyntiin, vahvistaa luottamusta juuri koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön.

#### 7.2.4 No, sehän on kaiken työn perusta

Kuten on jo aikaisemmissa kategorioissa korostunut luottamuksen tarpeellisuus, käsittelee tämä osio juuri luottamusta ja miten se rakentuu ja näkyy opettajan työssä. Luottamus korostuu erityisesti yhteistyössä kaikkien eri instanssien välillä, jota yksi opettajista kuvasi näin:

*”Tuo luottamus, niin sehän on se, jossakin määrin sitä luottamusta pitää olla, jotta sitä voi tehdä ja se on sitten sitä ammattitaitoa, että pystyy luomaan sen luottamuksen ja pyrkiä sitä säilyttämään sen luottamuksen. Ilman sitä luottamusta ei pysty olemaan semmosessa yhteistyössä, joka antaisi oikeastikin semmosta tietoa ja pystyisi välittämään.*

Luottamusteeman ympärillä käyty haastattelu tuo esille kaikkien opettajien näkemyksen siitä, että ilman luottamusta on hyvin vaikea rakentaa yhtään mitään. Tästä hyvänä esimerkkinä on yhden opettajan kuvaus:

*”Oppilaan luottamus opettajaan ja kodin välinen luottamus. No, sehän on kaiken työn perusta... Kaiken kaikkiaan opettajan pitää olla sellainen, jon-*

*ka puoleen voidaan kääntyä ja se luottamuksellisuus on myös sitä, että kynnyksen pitää olla matala, eliikä opettaja ei kuitenkaan saa olla liian etäinen autoritäärinen.”*

Luottamuksen tärkeyden yksi opettajista toi seuraavalla tavalla esille:

*”Luottamus on äärimmäisen tärkeää, jos sitä luottamusta ei ole, niin kyllä se vie pohjan pois siltä työltä...oikeestaan, missä tahansa sektorista se luottamus puuttuu, se on hirveen oleellist, että ne kaikki suhteet on kunossa, että voi luottaa, pitää voida luottaa työkavereihin, yhteistyökumppaneihin. Must niinkö oppilaallekin on hyvä osoittaa, että luottaa häneen, koska se niin ku saa aikaan sitä hyvää kehitystä ja tulosta, et mikä on hänen vastuullaan ja vanhempien kanssa se on hirveen vaikeeta, jos kemiat ei synkkaa, jos sitä luottamusta ei ole.”*

Yleensä ottaen opettajat uskovat koulun ja kodin väliseen luottamukseen. Vanhemmat luottavat siihen, että opettajat tekevät parhaansa oppilaansa eteen. Lisäksi opettajat kokevat tärkeänä sen, että opettaja voi vastavuoroisesti luottaa sekä vanhempiin ja erityisesti oppilaaseen. Oppilaan kokiessa luottamusta opettajan taholta, tuo se esille kehitystä ja tulosta suhteessa sosiaaliseen pääomaan. Oppilas kokee haluavansa olla luottamuksen arvoinen, joten yhteenkin oppilaaseen luottaminen kasvattaa hänen ympäristössään luottamusta.

Toisaalta, jos luottamusta ei päästä hyvissä olosuhteissa kasvattamaan, näkyy se vanhempien ja koulun välisessä luottamuksen syntymisessä. Tämä on luonnostaan myös vaikuttamassa opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen syntymiseen. Usein koetaan, että luottamusta pääsee syntymään, vaikka koulun ja kodin välillä ns. kemiat eivät kohtais, edellyttäen, että oppilaaseen luotetaan. Voidaankin todeta, että luottamus synnyttää luottamusta. Se, miten luottamusta rakennetaan yksittäiseen oppilaaseen luottamisen lisäksi, on puhumalla asioista niiden oikeilla nimillä. Tämä vaatii ammattitaitoa ja rohkeutta opettajalta ja erityistä ja hyvää luottamus pohjaa suhteessa kaikkiin verkostoihin. Tämä on keskiössä myös Launosen & Pulkkisen (2004, 97 – 99) sekä Ilmosen ym. (2002, 170 – 173) määritelmässä millä tavalla hyvää luottamusta ja yhteistyösuhteita

voidaan koulun ja kodin välillä rakentaa. Luottamuksen rakentamiseen tarvitaan pysyviä moniammatillisia verkostoja, mutta myös kiinteämpää suhdetta lasten ja vanhempien välille.

### 7.2.5 Sen tulee hakea se sosiaalinen paikka

Kuten aikaisemmissa kategorioissa yhteisenä opettajien käsityksenä on tullut esille luottamuksen, vuorovaikutuksen ja verkostojen luomisen tärkeys, mutta uutena asiana ja käsitteenä tulee tässä kategoriassa esille sosiaalisen paikan etsiminen. Siten voidaan todeta edellisiin kategorioihin liittyen, että sosiaalisella pääomalla on vaikutusta integroidun yksilön sijoittumisesta sosiaalisiin verkostoihin. Yksi opettajista kuvasi tätä seuraavasti:

*”...niihin tulee sellaisia jänniä sosiaalisia tilanteita, et kun se oppilas, joka tulee näille tietyille tunneille, jossa se on niinku oman porukkansa kanssa, sen tulee hakea se sosiaalinen paikka...”*

Luottamuksen ansaitseminen on yleisesti olemassa oleva asia, joka tulee hankkia, vaikka kyseessä ei olisi integroitu oppilas. Opettajien kokemusten mukaan integroidulla oppilailla on suurempi työ niin sanotusti ansaita sosiaalinen asema ryhmässä. Kuitenkin opettajat ovat näissä asioissa ammatti-ihmisiä ja pystyvät puhumaan ongelmat. Tärkeää ongelmatilanteiden purkamisessa on se, että se tapahtuu asioiden oikeilla nimillä. Epäselvät tilanteet voivat ikävimmässä tapauksessa pahentaa ja turhaan kärjittää tilannetta. Kun ongelmat puhutaan suoraan, voidaan uusi viikko aloittaa uudelta pohjalta. Tämä tuo myös luottamusta yhteisöön ja tiivistää sen käyttäytymistä, koska tiedetään tietyn käytännön olevan vakio. Tämän kategorian käsityksillä läheisenä on Launosen ym. (2004, 97 – 99) kuvaus siitä, että ongelmalähtöisyys ei välttämättä tuo ratkaisua koulun ja kodin välisiin toimintatapoihin. Ongelmalähtöisyyden sijaan tarvitaan joustavia työmuotoja, jossa korostuvat sosiaaliset verkostot, luottamus ja yhteisöllinen tuki.

Yhden opettajan kokemus vakiintuneista käytännöistä oli seuraavanlainen:

*”...jos joku oppilas on alusta pitäen samanlainen, siinä tulee luokassa vakiintuneita käytäntöjä oppilaan ympärille.”*

Se, että oppilas on sama eli integroitu oppilas ei vaihda luokkaa, auttaa pääsemään samankaltaisiin käytänteisiin, mutta ei ole ainut edellytys. Edellytyksenä on saada luokkaan jatkuvuutta, kuten aikaisemmassa kategoriassa tuli esille, myös koulunkäyntiavustajien suhteen, jotta voidaan luoda ko. luokkaan sosiaalista pääomaa. Tähän on vaikuttamassa aika oleellisesti koulutoimessa käytettävät määrärahat. Määrärahojen vähyydestä jokainen opettaja oli sitä mieltä, että ne vaikeuttavat opettajan työtä ja tuovat enemmän ongelmia.

Tästä kertoi eräs opettaja näin:

*”Avustaja eikä erityisopettajan tunteja ole mahdollista siinä määrin kuin lapset sitä tarttis...ja tuntuu aika mielivaltaiselta välillä se määrärahojen jakaminen...”*

Kun ajatellaan sosiaalisen pääoman kasvun mahdollisuuksia ja juuri kenttä näkökulmasta, ei se pääse toteutumaan siinä määrin kuin se voisi olla mahdollista. Haastattelu tuokin esille sen, että määrärahojen oikeiden perusteiden puitteissa jakaminen voisi jollain tapaa ratkaista rahallisia ongelmia. Näin päästäisiin vaikuttamaan oleellisella tavalla jatkuvuuden takaamiseen. Tämä puolestaan olisi synnyttämässä luottamusta jokaisella sektorilla ja verkostoitumisen alueella. Ehkä oleellista ei olekaan se, että minkä verran määrärahoja on, vaan miten ne ylipäättään käytetään ja jaetaan.

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

### 8.1 Luotettavuuden tulkintaa

Fenomenografisessa tutkimuksessa laadullisuutta mitataan kahdesta näkökulmasta: löydetyistä merkityksistä ja itse aineistosta. Syrjälä ym. (1994, 129) tuo esille kaksi kysy-

myksen asettelua siitä, miten luotettavuutta voidaan käsitellä: miten kategoriat vastaavat tutkittavien ilmaisussa tarkoittamia merkityksiä ja missä määrin löydetään niiden vastaavuus teorian kanssa. Aineistoa käsiteltäessä pohditaan sen aitoutta eli sitä, kuinka tutkijan ja tutkittavien oletukset asiasta kävivät yhteen. Toisena seikkana validiteetin suhteen on kysymys siitä, että aineisto on relevanttia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen.

Tutkimushenkilöitä fenomenografisessa tutkimuksessa on vähän, joten laadullisuus ei perustu yleistettävyyteen. Se näkyy käsityksien tulkinnoissa ja siinä, kuinka hyvin tutkija pystyy tuomaan tutkimushenkilöiden käsitykset ilmi. Johtopäätöksiä kohdalla luotettavuutta tarkastellaan suhteessa tutkijaan eli ne ovat sitä mitä tutkija on niillä tarkoittanut jättäen pois ylitulkinnan. Myös johtopäätösten tulee olla relevantteja suhteessa teoriaan. Se, mikä tekee itse lukijalle tutkimuksesta luotettavan, on koko tutkimusprosessin kuvaus. Tutkimuksesta tulee löytyä teoreettinen viitekehys ja tutkimusongelmat. Lisäksi kuvauksesta tulee olla mukana kuvaus tutkittavista ja tutkimustilanne eli miten tutkimus on tehty. Merkitysten tulkinta tulee kuvata esimerkein, jotta se selkiytyy lukijalle ja hän voi tehdä omia arviointeja ilmaisuista. (Syrjälä ym. 1994, 130 – 131, 152.)

## 8.2 Aineisto ja luotettavuus

Aineiston luottavuuteen kuuluu sen hankinnan prosessimaisuus siten, että aineiston hankinta on hyvin järjestetty ja on häiriötöntä. Tällä tavoin voidaan luottaa siihen, että aineisto on riittävä ja että tutkimushenkilöillä on ollut riittävästi aikaa ilmaista itseään. Kun ajatellaan aineiston hankintaa, on huomionarvoista miettiä tutkittavien henkilöiden taustoja, jotka tässä tutkimuksessa ovat oleellisia. Jokaisella tutkimushenkilöllä on taustana erityisopetus joko niin, että he ovat opettaneet erityisluokassa tai normaaliluokkaan on integroitu erityistä huomiota tarvitseva oppilas. Tätä taustaa nähden mielenkiintoista tutkimusta vasten on se, että se ei sinällään eriytä normaaliluokan opettajan toimintaa. (Syrjälä ym. 1994, 152 – 153.)

Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulee huomioida haastattelun aika, paikka ja kesto. Tässä tutkimuksessa paikka oli oivallinen, koska haastattelut tehtiin suljetuissa tiloissa, koulun kirjastossa ja oppilaan ohjaajan huoneessa. Aikaa oli käytettävissä kohtuullisesti siten, että se ei rajannut itse haastattelun tekemistä. Tutkimushenkilöillä oli mahdollisuus kertoa asioista ilman, että aika olisi jollain tapaan rajattu. Mielestäni tutkimuksen aineiston eli haastattelu aineiston laatuun ei jäänyt sellaista tunnelmaa, joka olisi osoittanut kiireellisyyttä tai että ei olisi ollut aikaa vastata kysymyksiin. (Syrjälä ym. 1994, 152 – 153.)

## 8.2 Johtopäätökset ja luotettavuus

Johtopäätöksien luotettavuuden arvioinnissa huomio kiinnittyy kategorioihin sekä niiden perusteella tehtyihin merkityssisältöihin, jonka perusteella tapahtuu luokittelu. Validius näkyy kategorioissa siten, että ne ovat aitoja ja vastaavat tutkittavien esille tuomia merkityksiä. Relevanttius tulee esille teorian ja tutkimustulosten yhdistämisenä eli siinä, että teorian kannalta tutkimustulokset löytävät vastaavuuden. (Syrjällä ym. 1994, 154.)

Omassa tutkimuksessa aitous kategorioissa ilmenee tehdyissä litteroinneissa. Olen litteroinut jokaisen haastattelun ja pyrkinyt kirjoittamaan ne huomioiden ajatustauot jne. Lisäksi olen tehnyt litteroinnin heti haastattelun jälkeen, joten mielestäni se on auttanut tuomaan aitoutta tekstiin. Analyysissä olen tuonut esille litteroidusta haastatteluaineeksesta kokonaisia ilmauksia ilman, että olisin erityttänyt niitä tai saattanut ajatuskokonaisuuksia erilaisiin asiayhteyksiin. Tästä johtuen ylilyönneille ei ole ollut suurta mahdollisuutta. Lisäksi olen tuonut analyysissä esille perustelut sille, miksi kyseinen lainaus haastattelusta on ollut relevanttia. Tutkimuksen relevanssius eli teoreettinen merkityksellisyys tulee esille siten, että olen perustellut lainauksien merkitykset teorian pohjalta.



## 9 DISKUSSIO

### 9.1 Luottamuksen kasvattaminen oppilaissa

Luottamus nähdään kaiken perustana. Vanhempien kanssa luottamuksellinen suhde syntyy poikkeuksetta lähes aina. Joskus tarvitaan paljon työtä, useita tapaamiskertoja vanhempien kanssa, yhteistyön saavuttamiseksi. Opettajat nähdään ammattihenkilöinä, joihin voi luottaa. Tämä auttaa vanhempia luottamuksellisesti kertomaan asioita.

Yhteistyö opettajan ja vanhempien välille on yhteisöllisyyteen perustuvaa. Jokainen kontakti vanhempien ja opettajien välille rakennetaan yksilöllisesti. Kontaktien määrä ja laatu muotoutuu aina vanhempien ja oppilaan tarpeesta. Jos ongelmia on paljon ja ne vaativat paljon, silloin kontaktien lukumäärä luonnollisesti kasvaa. Jos perheen sisällä on paljon ongelmia, opettaja voi käyttää ja käyttääkin omaa harkintaa asioiden tiedottamisesta vanhemmille. Tarkoituksena on, että perhettä ei rasi liikaa, vaan asiat, jotka voidaan hoitaa koulusta käsin, hoidetaan kuormittamatta turhaan perhettä. Tässä tulee esille opettajan ammatillisuus ja taidot, jotta asiat osataan laittaa tärkeysjärjestykseen oppilasta koskevissa oleellisissa asioissa. Myös tällä on luottamusta kasvattava vaikutus juuri opettajan näkökulmasta.

### 9.2 Opettajan huone ja sosiaalinen pääoma

Opettajalla tulisi olla myös huomattavasti enemmän resursseja, jotta työtä voitaisiin tehdä ja toteuttaa siten, miten inklusiivisuus ajatuksena tulisi toteuttaa. Koululla mahdollisuudet toteuttaa juuri inklusiivista koulua on aika mahdotonta. Työ nähdään kulkemisena hallitun ja hallitsemattoman kaaoksen keskiviivalla peläten, ettei tipahda väärälle eli hallitsemattomalle puolelle. Koulun johtoporras nähdään kuitenkin myönteisenä, joka tukee inklusiivista opetusta.

Kursseja tulisi olla myös enemmän. Kunnallisella tasolla kouluttautuminen tarkoittaa sitä, että opettajia koulutetaan suurilla massaluennoilla yhden päivän koulutuksena. Tä-

män ei nähdä yksilöivän opettajien tarpeita saada lisäkoulutusta omaan työhön. Integroituja oppilaita on jokaisella luokalla ja määrän nähdään kasvavan koko ajan, joten koulutuksen tarve on suuri.

Tällä hetkellä kasvatusvastuu nähdään hyvin voimakkaasti vanhemmille kuuluvaksi. Tämä linjaus nähdään samana kuin se on yhteiskunnallisestikin. Koululla on kuitenkin oma rooli kasvattajana ja opettajat kokevat olevan vahvasti kasvattajia. Erityisesti alasteella kasvatus on aivan erityinen asia, jossa se on enemmän pääroolissa opetuksen suhteen kuin ylemmillä luokilla.

### 9.3 Verkostot koulun tukena vai rajoituksena

Haastattelu toi melko yhteneväisen ajatuksen siitä, että tuen antaminen ja saaminen on kasvattamassa sosiaalista pääomaa. Yhteisöllisyys nähdään hyvänä ja myös voimakkaana tukipilarina, voimavarana koulussa. Opettajien huoneessa painotetaan yhteisöllisyyttä siten, että kysymyksiä ja näkemyksiä voidaan esittää asiassa kuin asiassa. Luottamus toisiin opettajiin näkyy juuri uskalluksena tuoda julki asioita. Tietoa ei niin sanotusti pantata, vaan se mielellään jaetaan opettajien kesken. Yhteisöllisyys nähdään hyvänä luokkahuoneissa tapahtuvassa opetuksessa. Esimerkiksi kahdeksannella luokkatasolla oppilaat ovat tehneet puhelinringin, jonka avulla he pystyvät ottamaan yhteyttä esimerkiksi, jos joku oppilaista on nukkunut liian myöhään. Alemmilla luokilla esimerkiksi kolmannella luokalla hieman eripuraisuuttakin voi ilmetä, ottaen huomioon asioiden harjoittelemisen, mutta edistystä yhteisölliseen suuntaan on tapahtumassa. Tässä kohden tulee esille Mukava-hankkeen tuoma huomioiminen eri luokkatasoihin ja niiden mukana tuomat prosessinomaisuus.

Yhteisöllisyyttä painotetaan tekemällä esimerkiksi vanhempieniltoja vanhempia hyvin palvelevaksi toteuttamalla niitä eri konteksteissa, kuten paistamalla makkaraa laavulla ja laskettelemassa lähiympäristössä. Tällä saadaan aikaan rentoutuneempi ilmapiiri, joka edesauttaa vapaampaan vuorovaikutukseen vanhempien ja opettajan välillä.

Kerran kuussa pidetään oppilashuoltopalaveri, jossa mietitään juuri oppilaan tilannetta. Palaverissa on paikalla mahdollisuuksien mukaan aina tarvittava edustaja. Palaverit nähdään hyvänä linkkinä koulun ulkopuolelle ja päinvastoin. Eri yhteistyötahojen kanssa ollaan tekemissä koko oppilaan koulussa olo ajan, joka alkaa jo ennen kuin lapsi tulee kouluun. Yhteistyötahoina tarkoitetaan esikoulut ja päiväkodit.

Esteenä eri yhteistyötahojen kanssa nähdään salassapitovelvollisuus siten, että tiedon siirtoa ei voida tehdä kaikkien tahojen kanssa silloinkaan kun siitä olisi todellista hyötyä oppilaalle, vanhemmille ja opettajille. Tiedon siirto nähdäänkin yhtenä ongelmana, koska se estää tekemästä täysipainoisia päätöksiä ja työtä oppilaan eteen.

Aineistoa analysoitaessa tutkimusaineisto jakautui viiteen eri kategoriaan, jotka nimesin sisällön mukaan: 1) Kaikki kantaa yhteistä taakkaa, 2) Mitä tahansa pystyy puhumaan opettajanhuoneessa, 3) Pimeässä hapuilua vai hyvissä käsissä olemista?, 4) No, sehän on kaiken työn perusta ja 5) Sen tulee hakea se sosiaalinen paikka. Putnam näkee sosiaalisen pääoman liittyvän juuri yhteisölliseen ajatukseen. Loranca-Carsia näkee asian globaalina ilmiönä, jossa perusajatuksena on hyvin myös Suomen yhteiskuntaakin puhutteleva kasvatusvastuu. Hän kokee, että kasvatusvastuu tulee olla perheellä ja vanhemmilla. Tämä näkemys tulee esille myös tutkittavien kuvaamasta kokemuksesta siitä, kuka on tällä hetkellä vastuussa oppilaista. Luottamus nähdään myös keskeisenä toiminnan ajatuksena luotaessa yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajien sekä lähiyhteisön välille.

Luottamus on yksi vaikuttavimmista keinoista päästä yhteisölliseen tapaan tehdä työtä sosiaalisen ja inklusiivisen ajatuksen näkökulmasta. Haastattelussa nousikin juuri luottamus kaiken perustaksi. Luottamus nähdäänkin pitkä-jänteisenä pikku hiljaa rakentuvana kivijalkana niin opettajien kuin oppilaan ja opettajan sekä lähiyhteisön välille. Tärkeänä koetaan myös ammatillisuus ja sen tuominen oppilaan kasvatukseen. Opettajat kokivat itsensä vahvasti kasvattajina. Tällainen vahva tietämys omasta roolista opettajana tuo painoarvoa juuri tähän luottamuksen näkökulmaan. Vaikeissakin tapauksissa, ja erityisesti erilaisissa ongelmatilanteissa, vahva luottamus on se kantava voima, joka te-

kee yhteistyöstä vuorovaikutteisen. Tämä näkökulma pystyy myös vahvistamaan yhteisöllistä toimintaa opettajien ja oppilaiden ja erityisesti vanhempien välille.

Ilman ongelmia ei kuitenkaan voida nähdä sosiaalisen pääoman kehittyvän. Ongelmia tulee käytännön asioiden hoitamisessa. Näiden tavoitteet korostuvat käytännön kasvatus-työssä. Ongelma kohta ei olekaan tässä, vaan pikemminkin tiedon siirrossa. Jos esimerkiksi opettaja haluaisi tietoja muualta siirtyvästä oppilaasta perustellen tietojen hyödyllisyyttä rakentaa hyvä luottamuksellinen yhteistyösuhde opettajan, oppilaan ja vanhempien välille, tämä ei välttämättä ole mahdollista. Laki henkilön tiedoista voi tulla vastaan ja estää liian usein mahdollisuuksia tehdä työtä juuri sosiaalisen ja inklusiivisen ajatuksen näkökulmasta. Tiedon saaminen tekisi helpommaksi myös vuorovaikutuksen etenkin vanhempien kanssa, koska heidän ei tarvitsisi joka kerta uudelleen selittää taustoja, vaan aika olisi mahdollista käyttää itse perusasiaan.

Toinen ongelma-kohta, joka osittain liittyy myös edelliseen ongelma-kohtaan, on resurssit ja koulutus. Jotta työtä voitaisiin tehdä täysipainoisesti kohti inklusiivisuutta ja saavuttaa myös sosiaalinen pääoma, tarvitaan lisäkoulutusta. Jotta tällainen olisi mahdollista, pitäisi haastattelussa esille tulleen massaluentojen periaatteista päästä pois. Tilalle olisi parempi saada yksilöllistä koulutusta. Tutkimuksessa Syracusen koulu-piirissä Yhdysvalloissa inklusio tulee nähdä prosessina, ei yksittäisenä asiakokonaisuutena. Tätä tausta-ajatusta vasten myös henkilökunnan täytyy pystyä vastaamaan yksilölliseen asioiden prosessoimiseen. Tähän tukea voisi antaa juuri edellä mainittu yksilöllinen koulutautuminen ja inklusion näkemisenä kokonaisuutena, ei osana kouluyhteisöä. Myös se, että inklusiivinen koulu nähdään lasten kengissä olemisena, voisi ajatuksena riippua resurssien vähäisyydestä.

Se, miksi inklusio ja sosiaalinen pääoma nähdään vielä lasten kengissä olemisena voi johtua esimerkiksi juuri kulttuurisesta näkökulmasta. Onko suomalainen kulttuuri enemmän yksilöä korostava vai perhettä tukeva yhteiskunta? Tähän ei ole kovinkaan vaikea löytää vastausta. Sosiaalinen pääoma voisi tarjota vaihtoehdon saada inklusioajattelu yhteen kokonaisuuden kannalta. Sitä ei nähtäisi erillisenä, vaan kokemusten kautta voitaisiin nähdä inklusio olemassa olevana, omaan kulttuuriimme kuluvana ajatuksena.

Nämä yllämainitut ongelmakohdat tuovat esille keskeisiä jatkotutkimushaasteita, jossa mielenkiintoista olisi tutkia ensinnäkin kolmannen sektorin vaikutuksesta sosiaalisen pääoman kasvattamiseen ja toisena koulutuksen tuoma hyöty opettajalle inklusiivisen oppilaan sosiaalisen pääoman luomisessa.

## 10 POHDINTA

Inklusiivinen tapa tehdä ja toteuttaa asioita nähdään usein vain erityisoppilaan kohdalla tapahtuvaksi integraatioksi. Erityisoppilas eriytetään tai integroidaan normaaliin luokkaopetukseen. Opettajien mielipiteet ja ajatukset kokonaan inklusiivisesta koulusta on lähes mahdotonta toteuttaa tämän hetkisillä resursseilla. Tarvittaisiin huomattavasti enemmän aikaa, rahaa ja pysyvyyttä koulun sisällä tapahtuvaan kehittämiseen. Usein vain raha määrää sen, mitä opettajat pystyvät luokahuoneissaan tekemään inklusiivisen oppilaan kohdalla. Inklusiivista opetusta tämän hetkisillä resursseilla on vaikea toteuttaa ns. normaalille oppilaalle, joten vaikeus heijastuu todella erityisoppilaankin kohdalla saada mahdollisimman hyvin juuri hänen tarpeitaan vastaavaa opetusta omassa lähikouluunsa.

Yhteiskunnallisesti ajateltuna tällaisella lähikouluperiaatteella, joka toisi mukanaan arkipäivän oppimisen, voisi olla rahallisesti kuntaa ja koko yhteiskuntaa säästäväkin vaikutus. Kun opetus pystyttäisiin näkemään osana oppilaan lähiympäristöä, palvelisi se oppilasta peruskoulun jälkeen itsenäisempään elämään.

Koulutuksessa tulisi huomioida jo opetussuunnitelmista lähtien eriyttämisen ja yhdistämisen näkökulma. Jos opetussuunnitelmia laaditaan erityisopetusta, luokanopettajia varten jne. on tässä ajattelussa jo valmiina erillään pitävä ajatus. Voidaanko jo opetuksessa saada aikaan toisin ajattelevia opettajia, voitaisiinko koulutuksessa jo nähdä sosiaalinen pääoma oppilaan näkökulmasta? Onko tähän uskallusta? Lisäksi pohtimisen arvoista on opetussuunnitelmien lähtökohdat ja näkökulmat eli ketä ne palvelevat, yksilöä, yhteisöä eriyttävästi vai päästäänkö sisällöllisesti yhteneväiseen kouluun, inklusioon?

Tutkimus sinällään toi uusia näkökulmia kohdata yhteiskunnallisia ja kulttuurisidonnaisia asioita. Miten me ihmisinä toteutetaan tarkoituksia ja voidaan saattaa sen koskevaksi lähiyhteisöön. Elämme mielestäni hyvin individualistista, yksilökeskeistä elämää. Ympärillä on paljon asioita, joista päästään kokemaan vain murto-osan, koska rajoitamme, eriytämme, kohdistamme asioita vain osalle kuuluvaksi. Asioiden tuominen eri näkökulmista myös opetukseen luo erilaiset kasvatusmahdollisuudet ja kokemukset myös inklusion ja sosiaalisen pääoman näkökulmasta.

Usein, sanoilla integraatio ja inklusio, on valmiiksi olemassa negatiivinen leima. Tällainen asenne tuo valmiina vaikeuden kohdata asia myönteisenä. Vielä syvemmin ajateltuna tämä saattaa tulla jopa ongelmaksi. Täytyy kuitenkin muistaa, että integraatiolla ja inklusiivisella ajattelulla on olemassa oma historiansa ja oletan tämän vaikuttavan myös tapaan suhtautua näihin käsitteisiin. Toisaalta inklusio ja integraatio voidaan nähdä mahdollisuutena. Näiden asioiden olemassaolo tuo päämäärän ja tavoitteen, jota kohti pyrkiä. Se voidaan kokea jopa vahvuutena opetuksessa. Tämän asian myönteisenä näkeminen voi siis synnyttää sosiaalista pääomaa omaan työyhteisöön. Tätä kautta se luo yhteenkuuluvuutta, vuorovaikutteisuutta ja luottamuksen kasvua sekä opettajissa että erityisesti oppilaissa. Seurauksena tästä voidaan sosiaalinen pääoma saavuttaa myös oppilaan lähiympäristöön kavereita, vanhempia ja lähisukua koskevaksi asiaksi.

Vaikka asiaa tarkastelisi positiivisista tai negatiivisista lähtökohdista, välttämättä ei saada kohdennetuksi asian vaikuttavuutta. Tätä voisi kuvastaa esimerkiksi pienten koulujen lakkauttaminen. Se, mikä vaikuttaa koulujen lakkauttamiseen, jääköön tässä työssä sen suurempaa pohtimista. Mielestäni selvää on kuitenkin se, että suuret koululuokat, resurssien puute, kouluttautumismahdollisuudet, kuten aiemminkin olen maininnut, vaikuttavat enemmän estävällä tavalla sosiaalisen pääoman muodostumiseen kuin sitä edistävällä tavalla. Koulujen yhdistämiset tuovat mukanaan uudenlaisia käytänteitä ja niiden soveltaminen yhteen voi olla vaikeaa. Toisaalta, tämä voidaan nähdä myös positiivisena uusien näkökulmien avartamisena.

## LÄHTEET

Armstrong, C. 2001. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community, by Robert Putnam. Simon & Schuster, 2000. Winter 2001. Knowledge, Technology, & Policy.

Burke, K. & Sutherland, C. 2004. Attitudes Toward Inclusion: Knowledge vs. Experience. Child Study Department, St. Joseph's College, Brooklyn, New York. Education, Winter 2004, Vol. 125 No. 2, 163 - 172. Tulostettu 26.3.2005.

Chenoweth, L. & Stehlik, D. 2004. Implications of social capital for the inclusion of people with disabilities and families in community life. International Journal of Inclusive Education, Jan-Mar 2004, Vol. 8, No. 1, 59 - 72. Originally received 15 January 2003; accepted 7 August 2003, from: <http://www.tandf.co.uk/journals>.

Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 125 - 137.

Gamarnikov, E. & Green, A., G. 1999. The Third Way and Social Capital: Education Action Zones and a new agenda for education, parents and community? International Studies in Sociology of Education, Vol. 9, No. 1, 1999. Pages 3 – 22. Institute on Education, University on London, United Kingdom.

Hautamäki, J. & Lahtinen, U. & Moberg, S. & Tuunainen, K. 2003. Erityispedagogiikan perusteet. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsoaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ikonen, O. 1998. Opetuksen lähtökohdat ja opetusmenetelmät. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) 1998. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitys – vammaliitto, 248 – 334.

Ilmonen, K. 2002. Luottamus paikallisiin instituutioihin ja sosiaalisiin verkostoihin. Teoksessa Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Jyväskylä: Otavan Kirjapaino Oy, 136 – 159.

Ilmonen, K. 2004. Sosiaalinen pääoma: uusi ihmekäsite vai käyttökelpoinen hypoteesi? Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) 2004. Sosiologisia nykykeskusteluja. Helsinki: Gaudeamus Kirja / Oy Yliopiston kustannus University Press. Finland, 99 – 142.

Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: Kopiojyvä Oy.

- Johanson, J. – E. & Siivonen, V. Sosiaalinen pääoma. Verkostonäkökulma organisaatioissa. Luettu 31.1.2007: <http://www.agora.jyu.fi/soca/index.php>.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1996. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1992. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoinnalliseen oppimiseen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kivelä, A. 1997. Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria. Teoksessa Siljanter, P. (toim.) 1997. Kasvatus ja sosiologia. Tampere: Gaudeamus. 32 – 62.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Kotkavirta, J. 2000. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) 2000. Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 55 – 68.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Launonen, L. & Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Loranca-Garcia, S. 2000. Paikallisen sosiaalisen pääoman rakentaminen Euroopan unionissa – kumppanuudet ja kolmas sektori. Teoksessa Kajanoja, J. & Simpura, J. (toim.) 2000. Sosiaalinen pääoma: globaaleja ja paikallisia näkökulmia. Stakes, Raportteja 252. Helsinki 2000. Jyväskylä: Gummerus, 71 – 87.
- Martinjak, N. A. Social Inclusion versus Social Exclusion: school and society. Faculty on Education, University on Ljubljana, Tulostettu 16.4.2006: [http://66.102.9.104/search?q=cache:THabqn24oW4J:www.seeeducoop.net/education\\_in/pdf/erasmus2022-oth-enl-t03.htm+martinjak&hl=fi&ct=clnk&cd=15&gl=fi](http://66.102.9.104/search?q=cache:THabqn24oW4J:www.seeeducoop.net/education_in/pdf/erasmus2022-oth-enl-t03.htm+martinjak&hl=fi&ct=clnk&cd=15&gl=fi). Pages 1 – 16.
- Moberg, S. 1998. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) 1998. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitys – vammaliitto, 38 – 60.
- Mouritsen, P. 2003. What's the Civil in Civil Society? Robert Putnam, Italy and the Republican Tradition. Political Studies: 2003, Vol. 51, 650 - 668. Oxford: Blackwell Publishing.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 47 – 49.



- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 96 – 124.
- Nieminen, P. 1999. Lasten ryhmäkuntoutus. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) 1999. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 47 – 59.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjapaino Oy West Point.
- Robbins, D. 1991. The work of Pierre Bourdieu: recognizing society. Milton Keynes: Open University Press.
- Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa Ruuskanen, P. (toim.) 2002. Jyväskylä: Otava, 5 – 25.
- Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteeta ja mahdollisuuksista. Teoksessa Siljander, P. (toim.) 1997. Kasvatus ja sosialisatio. Tampere: Gaudeamus. 166 – 177.
- Siisiäinen, M. 2000. Two Concepts of Social Capital: Bourdier vs. Putnam. Paper presented at ISTR Fourth International Conference. “The Third Sector: For What and for Whom?” Trinity College, Dublin, Ireland Jyly 5 - 8, 2000. Tulostettu 26.3.2005 <http://www.jhu.edu/~istr/conferences/dublin/workingpapers/siisiainen.pdf>.
- Simpura, J. 2002. Sosiaalista pääomaa mittaamassa. Teoksessa Teoksessa Ruuskanen, P. (toim.) 2002. Jyväskylä: Otava, 200 – 220.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tulkki, P. 1996. Valtion virka vai teollinen työ? Insinöörikoulutus sosiaalisena ilmiönä 1802-1939. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 38. Turku. Turun yliopisto.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väärälä, R. 2000. Paikallinen sosiaalinen pääoma Kommentteja Santiago Loranca-Garcian artikkeliin. Teoksessa Kajanoja, J. & Simpura, J. (toim.) 2000. Sosiaalinen pääoma: globaaleja ja paikallisia näkökulmia. Stakes, Raportteja 252. Helsinki 2000. Jyväskylä: Gummerus, 89 – 91.