

PIENIN ASKELIN KOHTI INKLUSIIVISTA KOULUA

Tapaustutkimus etnografisin keinoin oppilaiden moninaisuuden kohtaamisesta suomalaisessa alakoulussa

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Pienin askelin kohti inklusiivista koulua: tapaustutkimus etnografisin keinoin oppilaiden moninaisuuden kohtaamisesta suomalaisessa peruskoulussa

Tekijä: Sanna Ailunka ja Pauliina Palojärvi

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 111

Vuosi: 2011

Tiivistelmä:

Tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden moninaisuuden kohtaamista suomalaisessa peruskoulussa. Kyseessä on tapaustutkimus etnografisin keinoin. Tutkimuksemme tavoitteena on rohkaista koulua kehittämään niiden toimintakulttuuria inklusiivisempaan suuntaan, jotta kaikki voisivat tuntea kuuluvansa yhteisöön täysivaltaisina jäseninä. Osallistuimme koulun arkeen kahden viikon ajan, jolloin keräsimme monipuolisen tutkimusaineiston. Tutkimusaineisto koostuu havainnoinneista, haastatteluista, kyselylomakkeista sekä videoinneista. Analyysimenetelmänä käytimme Grounded theorya.

Oppilaiden moninaisuuden kohtaamista tarkastelemme opetuksen järjestämisen ja asiantuntijuuden kautta. Molemmista näistä osioista löytyi oppilaiden moninaisuuden kohtaamista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Tutkimus osoitti, että ilmapiiri oli koululla sekä aikuisten että oppilaiden keskuudessa sellainen, joka loi oivan pohjan oppilaiden moninaisuuden kohtaamiseen. Koulussa vallitsi avoin, lämmin, ihmisystävällinen ja vapaa ilmapiiri, jossa jokainen sai olla rauhassa oma itsensä. Ilmapiirin lisäksi rehtorin johtamistapa edisti osaltaan oppilaiden moninaisuuden kohtaamista. Rehtori oli muutoshalukas kehittämään koulua inklusiivisempaan suuntaan yhteistoiminnallisesti henkilökunnan kanssa keskustellen. Muutoshalukkuutta sekä halua kohdata oppilaiden moninaisuutta paremmin kuvasti myös rehtorin tarjoamat täydennyskoulutusmahdollisuudet opetushenkilöstölle. Täydennyskoulutuksia järjestettiin runsaasti ja niihin sai osallistua oman mielenkiinnon mukaan.

Oppilaiden moninaisuuden kohtaamiseen liittyviä estäviä tekijöitä koulussa oli myös useita. Koulun toimintakulttuuria ohjasi vahvasti perinteinen kaksoisjärjestelmäajattelu sekä behavioristinen opettajuus. Estävinä tekijöinä oppilaiden moninaisuuden kohtaamisessa koulussa oli myös oppilaiden luokittelu sekä erityisopetuksen pienryhmän olemassaolo ja sen toimintatapa. Opetushenkilöstön mielestä kaikki oppilaat eivät kuuluneet yleisopetuksen luokkiin, joten koululla toimi erityisopetuksen pienryhmä integraatio-periaatteen mukaisesti.

Avainsanat: inklusio, erityisopetus, yleisopetus, yhteistoiminnallisuus, yhteisöllisyys, yksilökeskeisyys

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X
(vain Lappia koskevat)

Sisältö

1 JOHDANTO	5
2 SEGREGOIVASTA ERITYISOPETUKSESTA KOHTI YHTENÄISTÄ PERUSOPETUSTA	6
2.1 Segregoivan erityisopetuksen kehittyminen.....	8
2.2 Integraatio- ja inklusiokeskustelu maassamme	10
3 INKLUUSIO.....	12
3.1 Inklusio-käsitteen haasteellisuus	12
3.2 Kaksi inklusio-käsitteen hahmottamiseksi luotua mallia.....	13
3.3 Meidän näkemyksemme inklusiosta	15
3.4 Inklusiivisuuden kansainvälinen vertailu	17
3.4.1 Inklusion tilanne kansainvälisesti.....	17
3.4.2 Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden kansainvälistä vertailua.....	18
3.5 Inklusion kritiikkiä	19
4 TUTKIMUSKONTEKSTI	20
4.1 Tutkimuskysymykset	20
4.2 Kuvaus tutkimuskoulusta ja tutkimukseen osallistujista.....	21
4.3 Koulun toimintaa ohjaavat periaatteet.....	22
4.3.1 Lait.....	22
4.3.2 Hankkeet.....	24
4.3.2.1 Hankkeiden esittely.....	24
4.3.2.2 Hankkeiden näkyminen käytännössä.....	26
5 METODOLOGIA	27
5.1 Tapaustutkimus	27
5.2 Etnografia.....	29
5.3 Kenttätyövaihe	31
5.4 Aineistokokonaisuus	34
5.4.1 Havainnointi	34
5.4.2 Haastattelut ja kyselylomakkeet	36
5.4.3 Videokuvaus	38
5.5 Analyysi	39
5.5.1 Aineiston muokkaaminen tekstin muotoon	39
5.5.2 Analyysimenetelmänä Grounded theory	40
5.5.3 Koodaukset.....	42
5.6 Tiedon rakentuminen.....	44
5.6.1 Ihmis-, todellisuus- ja tietokäsityksemme	44
5.6.2 Tutkimuksemme tieteenfilosofiset taustaoletukset.....	45
5.7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	47
5.7.1. Eettisyys.....	47
5.7.2 Luotettavuus	49

6 OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN	51
6.1 Oppimisympäristö	51
6.1.1 Fyysinen oppimisympäristö.....	52
6.1.2 Psykkis-sosiaalinen oppimisympäristö.....	53
6.2 Yleisopetus	55
6.2.1 Oppimiskäsitys	55
6.2.2 Oppilaiden ryhmittely.....	58
6.2.3 Oppilaiden luokittelu	59
6.3 Erityisopetuksen järjestäminen	62
6.3.1 Erityisopettajien työtehtävät	62
6.3.2 Pienryhmän toiminta.....	63
6.4 Avustajat opetuksen tukena.....	65
7 ASIANTUNTIJUUS.....	67
7.1 Johtaminen	67
7.2 Täydennyskoulutus.....	69
7.3 Yhteistyö	71
7.3.1 Opettajien välisen yhteistyön vähyys	71
7.3.2 Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.....	74
7.3.3 Moniammatillinen yhteistyö.....	77
8 YKSILÖKESKEISESTÄ TOIMINTAYMPÄRISTÖSTÄ YHTEISTOIMINNALLISUUTEEN JA YHTEISÖLLISYYTEEN PYRKIVÄN -MALLIN PERUSTELUJA	80
9 POHDINTA	86
LÄHTEET.....	90
LIITTEET	103

1 JOHDANTO

Koulussa kohdataan paljon monenlaisia ihmisiä erilaisissa tiloissa ja tilanteissa. Tämä tapaustutkimus etnografisin keinoin tarkastelee oppilaiden moninaisuuden kohtaamista suomalaisessa alakoulussa. Lähestymme oppilaiden moninaisuuden kohtaamista inklusiivisen eli osallistavan kasvatuksen näkökulmasta. Inklusiivinen eli kaikille avoin koulu on ollut erityisopetuksen ja yleisopetuksen keskeisenä haasteena jo vuosikymmeniä. Inklusiokoulukokeiluja on tehty kuitenkin vähän. Erityiskouluja ja -luokkia on edelleen paljon ja erityisen tuen päätösten määrä on viime aikoina yhä lisääntynyt. Keskustelu segregaatiosta, integraatiosta ja inklusiosta ja siitä, kuka on erityisen tuen oppilas ja missä hänen paikkansa on, jatkuu edelleen.

Inklusiivisuus koostuu eri teorioista ja käsitteistä yhdistävistä kokonaisuuksista. Siinä tarkastellaan ihmisten kasvamista ja oppimista yksilöllisenä ja yhteisöllisenä, yhteiskunnallis-kulttuurisena kokonaisuutena, jossa korostetaan kaikkien ihmisten tasa-arvoista ja täysivaltaista osallistumista ympäröivään yhteisöön (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 13). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme inklusio-käsitettä kasvatustieteellisestä, koulun ja oppimisen konteksteista.

Tutkimuksessa seurattiin kahden viikon ajan koulun arkea. Kysymme tapaustutkimusessamme, miten koulu kohtaa oppilaiden moninaisuuden. Olemme kiinnostuneita siitä, miten koulun aikuisten kohtaamiset ja kokemukset oppilaiden moninaisuudesta heijastuvat koulun toimintakulttuuriin. Etnografisella menetelmällä tehtävä tutkimus mahdollisti arjen käytäntöihin ja prosesseihin pääsemisen.

Tutkimusessamme emme vertaile oppimistuloksia tai opetusjärjestelyiden tuloksellisuutta. Tutkimuksemme tavoitteena on lisätä ja tarkentaa tietämystä inklusiivisesta eli osallistavasta koulusta suomalaisessa koulukontekstissa. Tutkimuksen tarkoituksena on jäsentää toimintoja, joilla voidaan rohkaista kouluja kehittämään toimintakulttuurejaan inklusiivisempaan suuntaan, jotta kaikki voisivat tuntea kuuluvansa kouluyhteisöön täysivaltaisina jäseninä.

Tutkimuksemme toisessa luvussa kerromme Suomen koulujärjestelmän kehityksestä. Kolmannessa pääluvussa määrittelemme laaja-alaisesti inklusio-käsitteen sekä tarkas-

telemme inklusiivisuutta kansainvälisesti. Tuomme inklusiiviseen eli osallistavaan ajattelutapaan liittyviä ilmiöitä ja käsitteitä esille myös jäljempänä tutkimuksemme eri luvuissa empiriasta nostamiemme havaintojen, analysoinnin ja tulkintojen yhteyksissä. Neljännessä luvussa esittelemme tutkimusongelman ja -kysymykset sekä kuvauksen tutkimuskoulusta sekä tutkimukseen osallistujista. Viidennessä pääluvussa käsittelemme tutkimuksemme metodologisen taustan. Pääluvuissa kuusi ja seitsemän esittelemme tutkimustulokset ja luvussa kahdeksan perustelemme samanaikaisesti selektiivisessä koodauksessa muodostunutta mallia sekä kokoamme tutkimustulokset yhteen. Lopuksi luvussa yhdeksän teemme loppupohdinnan ja esitämme jatkotutkimusideoitamme.

2 SEGREGOIVASTA ERITYISOPETUKSESTA KOHTI YHTENÄISTÄ PERUSOPETUSTA

Erityisopetuksen juuret ovat hyvin vanhat. Erityisopetuksen kehityskulku käy ilmi siitä, miten eri aikoina ja eri kulttuureissa on suhtauduttu poikkeaviin ja vammaisiin (Tuunainen & Nevala 1989, 13). Poikkeavien ihmisten historiassa korostuvat laiminlyönti, välinpitämättömyys ja eristäminen. Historiallis-sosiologisessa kuvauksessa on erotettu viisi vaihetta sen mukaan, miten poikkeaviin on suhtauduttu: tuhoaminen, eristäminen, turvakotiin sijoittaminen, segregatio ja integraatio. (Ihatsu 1995, 10.) Pöyhkäri (2010, 33) on lisännyt kuvaukseen vielä kuudennen vaiheen, osallistumisen vaiheen eli inklusion. Seuraavaksi määrittelemme lyhyesti ensin, mitä tarkoitamme segregatiolla, integraatiolla ja inklusiolla.

Segregatio tarkoittaa sivistyssanakirjan mukaan syrjintää (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 2001, 218). Segregatiolla tarkoitetaan koulukontekstissa vammaisten oppilaiden pois-sulkemista yleisestä opetuksesta eli vammaisella ei ole oikeutta käydä sitä asuinalueensa koulua, johon hän kuuluisi (Tuunainen & Nevala 1989, 7). Tutkimuksessamme segregatiolla tarkoitamme kaikkia erityisoppilaisiksi diagnosoituihin oppilaisiin liittyviä toimintoja, jotka estävät heitä käymästä yhteistä koulua ikäistensä kanssa samoilla luokilla. Myös yleisopetuksen oppilas, joka ei ole mukana luokan toiminnassa täysivaltaisesti, voi olla segregatian eli syrjinnän kohteena.

Integraatio nähdään hyvin erilaisena eri näkökulmista. Sivistyssanakirjan mukaan se tarkoittaa yhdentämistä ja eheyttämistä (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 2001, 94). Koulumaailmassa integraatio on liittynyt segregaatioon läheisesti siten, että voidakseen tulla integroiduksi, täytyy ensin tulla segregoiduksi (Ihatsu 1995, 11). Naukkarisen (2005, 54) mukaan integraatio tapahtuu käytännössä erillisenä toimintana yleisopetuksen kyljessä. Integraatiossa luokitellaan ja leimataan oppilas esimerkiksi erityisoppilaaksi, vaikka hän opiskelisi yleisopetuksen luokassa (Pöyhtäri 2010, 24). Moberg (1984, 12–13; 2002, 38–39) jakaa integraation neljään tasoon: fyysinen-, toiminnallinen-, sosiaalinen- ja yhteiskunnallinen integraatio. Mobergin mukaan kehitys kulkee fyysisen-, toiminnallisen- ja sosiaalisen integraation kautta yhteiskunnalliseen integraatioon eli prosessin avulla yksilöstä tulee yhteiskunnan täysiarvoinen jäsen.

Inklusio tarkoittaa sivistyssanakirjan mukaan sisältymistä sekä mukana olemista ja mukaan ottamista (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 2001, 92). Laajasti määriteltynä se tarkoittaa kaikille avointa yhteiskuntaa, jossa edellytetään sellaisten arvojen, käytäntöjen ja politiikan muuttamista, jotka aiheuttavat syrjintää. Inklusiossa jokaisella on oikeus osallistua tasavertaisena jäsenenä lähiyhteisönsä toimintaan eikä ketään jätetä ulkopuolelle. Koulumaailmassa inklusion synonyymeinä käytetään termejä inklusiivinen kasvatus, osallistava oppiminen ja osallistava kasvatus. (Puhakka, Pietiläinen, Hyvärinen, Teittinen & Reiterä-Paajanen 2004.)

Inklusiivinen koulu on paikka, jossa kaikki oppilaat, riippumatta heidän fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai jostain muusta kasvatuksellisista erityistarpeista, käyvät samaa koulua ikätovereiden kanssa yleisopetuksen luokilla, jota kävisivät silloinkin, jos heillä ei olisi kasvatuksellisia erityistarpeita (Salamancan julistus 1994). Inklusiivisessa koulussa kaikki ovat ensisijaisesti tavallisia ihmisiä eikä ketään leimata tai jätetä ulkopuolelle, sillä kaikilla on erilaisia yksilöllisiä kykyjä, mahdollisuuksia ja tarpeita. Tavoitteena on kaikkien oppilaiden osallistumisen lisääminen. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99.) Seppälä-Pänkäläinen (2009, 15) viittaa Lipskyyn ja Gardneriin (1999), joiden mukaan inklusio kehittämissä prosessien tärkeimpänä tavoitteena on yhdistää erityisopetus- ja yleisopetus yhdeksi yhtenäiseksi koulutusjärjestelmäksi, jolloin vallalla oleva kaksoisjärjestelmä päättyisi.

Seuraavaksi esittelemme Suomen koulujärjestelmän ja erityisopetuksen paradigmojen kehityskulkua. Mielestämme eri aikakausien tunteminen on tärkeää, koska se auttaa ymmärtämään, miten erilaisiin oppilaisiin on suhtauduttu, ja miten heitä on kasvatettu ja koulutettu ajan saatossa.

2.1 Segregoivan erityisopetuksen kehittyminen

Mobergin ja Vehmaksen (2009, 57) mukaan erityisopetuksen syntyyn on vaikuttanut oppilaiden erilaisuus ja kouluorganisaation kyky kohdata se. Erityisopetus aloitettiin Suomessa vuonna 1846, kun kuuroille perustettiin ensimmäinen koulu Karl Oskar Malmin toimesta (Tuunainen & Nevala 1989, 28). Erityisopetuksen kehityskulku oli hyvin olematonta 1860-luvulle asti, jolloin perustettiin uusia kuurojen kouluja sekä ensimmäinen sokeain koulu (Ihatsu 1995, 30; Tuunainen & Nevala 1989, 29). Samoihin aikoihin Cygnaeus yritti saada vuonna 1866 perustetun kansakoulun yhteyteen vammaisten opetuksen, mutta hän kuitenkin joutui luopumaan suunnitelmastaan äärimmäisen huonon taloudellisen tilanteen vuoksi (Tuunainen 2001, 13–14). Cygnaeuksen yritystä voidaan pitää suuntaa-antavana koulun kehityksessä. Kansakoulut olivat edelleen tiettyjä oppilaita varten. Oppilaille ei saanut esimerkiksi olla vammoja, jotka voisivat estää heitä kehittymästä täysivaltaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Yhteiskuntaa haluttiin suojella sulkemalla vammaiset kansakoulun ulkopuolelle. (Ihatsu 1995, 7, 30.)

1800-luvun loppupuolella kansanopetusjärjestelmä yleistyi ja muuttui. Kansanopetusjärjestelmän muuttumista ohjasivat ajan aatteelliset virtaukset, kuten valistus, kristillinen etiikka, humanismi, kansallisuusaate ja liberalismi sekä taloudelliset näkökulmat. Kansakoululaitoksen yhteyteen liitettiin tällöin erityiskasvatus suppeasti, kun erityisopetus aloitettiin ensimmäisenä aistivammaisten osalta. (Tuunainen & Nevala 1989, 21–25.)

Rinne ja Jauhiainen viittaavat Illichin vuoden 1977 teokseen, jonka mukaan professionaalisuuden ja medikalisaation aikakausien syntyessä 1900-luvun alussa kehittyi toimintamalli. Mallin mukaan ihmisissä oli ongelma ja asiantuntijalla ratkaisu siihen. Tämän myötä lääkäreiden ja muiden ammattiauttajien arvostus kasvoivat. (Rinne & Jauhiainen 1988, 18.) Lääkärien yhteiskunnallinen erityisasema ja vaikutusvalta näkyivät siinä, että lääkäreillä oli valta luokitella toiset sairaiksi eli poikkeaviksi ja toiset terveiksi eli normaaleiksi. Poikkeavuus nähtiin olevan enemmän lääketieteellinen kuin

pedagoginen ongelma. (Ihatsu 1995, 43–44.) Ammattilaisten, kuten lääkäreiden, psykologien ja opettajien huomattavassa poikkeavuuden yleisyys, heillä syntyi ajatus erityiskoulujen, erityisluokkien ja apukoulujen perustamisen tarpeellisuudesta (Pöyhkäri 2010, 41).

Suurin erityisopetusmuotomme 1900-luvulta lähtien oli apukoulu. Ensimmäinen apukoulu perustettiin Turkuun vuonna 1901, jonka jälkeen apukouluajatus levisi nopeasti. Oppivelvollisuuslain (1921) tullessa voimaan kaikissa Suomen suurimmissa kaupungeissa oli apukoulu. Erityisopetus oli saavuttanut melko vakiintuneen muodon koulu- ja kansakoululaitoksen yhteydessä annettuna apukouluopetuksena. On kuitenkin tärkeä muistaa, että erityisopetusta sai vain pieni osa vajaakuntoisista lapsista 1920-luvun alkuun saakka. (Tuunainen & Nevala 1989, 35, 38, 101.) Apukoulu säilyi kansakoulujen ainoana erityisopetusmuotona 1920-luvulle asti (Ihatsu 1995, 47).

Oppivelvollisuuslaki on suomalaisen koulutushistorian merkittävimpiä uudistuksia. Erityisopetusta koskeneet määräykset olivat yleisluontoisia ja koskivat pääsääntöisesti oppivelvollisuudesta vapauttamista. Oppivelvollisuuslain astuttua voimaan sen ulkopuolelle jäivät kehitysvammaiset, joita kutsuttiin tylsämielisiksi ja idiooteiksi. Oppilaita vapautettiin oppivelvollisuudesta myös heikon käsityskyvyn vuoksi. (Tuunainen & Nevala 1989, 47; Ihatsu 1995, 45–46.) Vapautumiset oppivelvollisuudesta ruumiinvian tai heikon terveyden takia saatiin yleensä lääkärinlausunnoilla. Heikon käsityskyvyn omaavat voitiin vapauttaa oppivelvollisuudesta kansakouluntarkastajan suostumuksella. Oppivelvollisuuden ulkopuolelle jääneet sijoitettiin erilaisiin laitoksiin. Oppilaiden vapauttamista oppivelvollisuudesta perusteltiin sillä, että sopeutumattomat häiritsisivät normaalien lasten koulunkäyntiä. (Ihatsu 1995, 55–56.)

1950-luvun lopulle tultaessa lähes kaikki poikkeavat oppilaat olivat oppivelvollisuuspiirissä (Ihatsu 1995, 63). Kansakoululaki, joka astui voimaan vuonna 1958, vahvisti erityisopetuksen asemaa apukoulujen suhteen. Apukoulusta tuli kansakoulu, jossa annettiin opetusta henkisessä kehityksessä viivästyneille sekä lievästi vajaamielisille. Kansakoulussa voitiin järjestää nyt myös kuulo- ja näkövammaisten, vajaamielisten, kehityksessä viivästyneiden ja sairaiden erityisopetusta. Kansakoulun lisäksi tällaista opetusta annettiin valtion omistamissa erityisoppilaitoksissa. 1960-luvun lopulle asti erityisopetuksen kaksi hallitsevaa muotoa olivat erityiskouluopetus ja erityisluokkaopetus. (Tuunainen & Nevala 1989, 73–74, 99, Ihatsu 1995, 56–57.)

2.2 Integraatio- ja inklusiokeskustelu maassamme

Peruskoulu syrjäytti 1970-luvulla kansakoulun ja oppikoulun (Tuunainen & Nevala 1989, 94). Tavoitteena oli luoda peruskoulusta koko ikäluokan yhtenäiskoulu, jossa mahdollistetaan tasa-arvoinen pääsy koulutukseen sekä taataan yhtäläiset koulutusedellytykset kaikille peruskoulun oppilaille (Ihatsu & Ruoho 2002, 91). Ihatsun (1995, 72) mukaan "peruskoulun ideologia lähtee erilaisuuden hyväksymisestä samassa opetusryhmässä ja työn järjestämisestä niin, että erilaisuus otetaan huomioon luonnollisena asiana". Tasa-arvoinen pääsy koulutukseen ja yhtäläiset koulutusedellytykset toteutuivat kuitenkin vasta vuonna 1997, kun vaikeasti ja syvästi kehitysvammaiset hyväksyttiin viimeisenä peruskoulun erityisopetukseen (Tuunainen 2005, 248).

Samoihin aikoihin 1970-luvulla segregoivan kaksoisjärjestelmän rinnalle alkoi kehittyä integraatio-ajattelu. Integraation syntyyn vaikuttivat segregoitua erityisopetusta koskevat tutkimustulokset sekä muutokset, joita oli tapahtunut oppimisessa, oppilaiden erilaisuuteen ja yksilöiden tasa-arvoon liittyvissä käsityksissä (Moberg 1998, 137). Erityisopetuksen hallitsevana muotona oli tähän asti ollut erillinen erityiskoulu ja -luokkaopetus, mutta nyt erityisopetus pyrittiin integroimaan yleisopetukseen tukiope- tuksena, samanaikaisopetuksena sekä tehostamalla osa-aikaista erityisopetusta. Koulun virkamiesten viralliseen käyttöön integraatio-käsite tuli kuitenkin vasta 1990-luvulla (Saloviita 2001, 152). Käytännössä integraatiopyrkimykset jäivät kuitenkin teorian tasolle virkateksteihin eikä luokka- ja koulumuotoinen erityisopetus vähentynyt, vaan se säilytti asemansa (Ihatsu 1995, 75, 77). Integraation lisäämisen myötä erityisopetuksen painopiste siirtyi vähitellen pois vallalla olevasta erityisluokka- ja erityiskouluopetuk- sesta (Tuunainen & Nevala 1989, 99).

1990-luvulla lääketieteellisen diagnosoinnin rinnalle kehittyi sosiaalinen näkökulma, jossa vammaisuus nähtiin ympäristöstä ja vuorovaikutuksesta johtuvana. Aikaisemmin vika nähtiin yksilössä medikalisaation mukaisesti. (Moberg 2002, 44.) Tässä ajattelus- sa oppilaan vaikeudet nähtiin enemmän koulutyön sisällön, työskentelytapojen, asen- teiden ja koulun ulkopuolisen ympäristön aiheuttamina kuin oppilaan ominaisuuksista johtuvina (Ihatsu 1995, 66). Yksilön toimintakyvyn parantaminen eli integraatio muut- tui yhteisön ja ympäristön parantamiseen eli inklusioon. Tämän myötä pyrittiin syr- jäytymistä vaikuttavien mekanismien purkamiseen ja koulun muuttamiseen. (Pöyhkäri 2010, 45–46.)

Integraatio-ideologia oli hallitsevana suomalaisessa peruskoulussa aina 1990-luvun alkuun asti, jonka jälkeen sen rinnalle nousi uusi ideologia, inklusio. Inklusiivisuuden käsite kehittyi yhdysvaltalaisen TASH-järjestön piirissä 1990-luvun alussa (Saloviita 2011). Suomi sitoutui noudattamaan ja luomaan inklusiivista koulujärjestelmää vuodesta 1994 alkaen allekirjoittamalla Salamancan julistuksen, jossa vaadittiin, että mahdollisimman moni erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista opiskelee yleisopetuksen piirissä.

Vaikka inklusio ideologiana nousi vahvemmin keskusteluun 1990-luvun alussa, silti inklusiivisia ajatuksia on esittänyt Opetusneuvos Jaakko Itälä Joutsan erityisopetuksen ideologiaseminaarissa 1971. Itälän mukaan ei ole mahdollista tehdä tarkkaa jaottelua normaalien ja poikkeavien lasten välillä, sillä kaikki ovat enemmän tai vähemmän erilaisia ja rajojen asettaminen on vain käytännön kysymys. Hänestä erilaisuus tulisi nähdä luonnollisena asiana. (Saloviita 2001, 151.) Samassa seminaarissa Erkki Saari puolusti erillistä erityisopetusta, joka oli hänen mielestään poikkeavien parhaaksi. Poikkeavien lasten tarpeisiin kyettiin hänen mielestään vastaamaan paremmin erityisluokissa. (Ihatsu 1995, 73.)

Edellä mainitusta kehityskulusta voidaan todeta, että suomalainen koulujärjestelmä on aina luokitellut oppilaita eli puhutaan niin sanotusta kaksoisjärjestelmästä. Kaksoisjärjestelmällä on pyritty vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Kaksoisjärjestelmässä oppilaat luokitellaan erityisoppilaiksi ja yleisopetuksen oppilaiksi, normaaleiksi ja poikkeaviksi (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 14–15). Kaksoisjärjestelmää tukevat kaikki ne toiminnot, jotka vievät oppilaan pois yleisopetuksen luokasta. Käytännössä kaksoisjärjestelmä tarkoittaa sitä, että erityisopetus ja yleisopetus ovat eriytyneet hallinnossa, opettajankoulutuksen järjestämisessä sekä tiedeyhteisössä. (Naukkarinen 1998, 183; 2001, 123.) Erityisopetuksen strategiassa 2007 (Opetusministeriö 2007) pyritään muuttamaan kaksoisjärjestelmää. Strategiassa on tavoitteena kehittää sekä erityisopetusta että yleisopetusta. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen erilliset rakenteet luovat kuitenkin suuren haasteen kehitystyölle.

3 INKLUUSIO

3.1 Inklusio-käsitteen haasteellisuus

Inklusiivisuus on laaja-alainen, moniulotteinen ja ongelmallinen käsite eikä sille ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttävää määritelmää (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 27). Inklusiota määriteltäessä tulee muistaa, että se on vahvasti kontekstisidonnaista. Sanat ja merkitykset saavat erilaisia merkityksiä eri konteksteissa. Kontekstilla on keskeinen merkitys oppimisessa ja siten oppimisen esteiden poistamisessa. Inklusiosta kirjoitettaessa tulisi Väyrysen (2001, 13–14, 18) mielestä pyrkiä lähemmäksi etnografista kuvausta ja tietyn kulttuurin ymmärtämistä sen sijaan, että pyrittäisiin yleisten ohjelmien ja toimintalinjojen laatimiseen. Inklusio on hänen mukaan perimmiltään opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelua sekä muokkaamista paikallisiin olosuhteisiin sopiviksi. Opetuksen tulee olla joustavaa, joka ottaa huomioon tasapuolisesti kaikki oppilaat ja kohtelee heitä kunnioituksella. Laajassa merkityksessä inklusiossa pyritään ratkaisemaan, miten oppimisen ja osallistumisen esteitä voidaan poistaa tai vähentää oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Biklenin (2001, 55–56) mukaan inklusio on kaikkien oppilaiden opetusohjelmien tietoista integroimista yhteiseksi ohjelmaksi ja oppimisympäristöksi. Päinvastoin kuin Väyrysen (2001) mielestä, Biklenin mukaan inklusio ei ole kontekstisidonnaista: ”Inklusio ei viittaa tiettyyn opetuksen paikkaan eikä edes tiettyihin näkyviin käytänteisiin”. Biklen kutsuu inklusiota pikemminkin ajattelutavaksi. Inklusio on hänen mukaansa päämäärä, johon tulisi pyrkiä, sillä normaalien ja erityistä tukea tarvitsevien yhteen tuoma koulutus on kasvatuksen kannalta hyödyllistä.

Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 96) mukaan inklusiivisen koulun idea koskee paljon muutakin kuin vain niin sanottuja erityisoppilaita ja heidän opetuksensa järjestämistä. Inklusiossa pyritään lisäämään kaikkien lähikoulun oppilaiden oppimis- ja osallistumismahdollisuuksia (Booth & Ainscow 2005, 14). Inklusiivisessa koulussa oppilaalla on oikeus käydä omaa lähikouluaan eli sitä koulua, mihin hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu ja mitä muut samalla alueella asuvat lapset käyvät (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101). Myös Murto (2001, 46) korostaa, että inklusiivisesti toimivassa koulussa kaikki oppilaat ovat samassa ryhmässä. Koulua ja opettajan työtä tulee

kehittää sellaiseksi, että kaikkien oppilaiden tuen tarve voidaan ottaa huomioon.

Inklusio-käsitteen käytössä ilmenee sekavuutta ja epämääräisyyttä myös sen suhteen, että inklusiota ja integraatiota käytetään usein toistensa synonyymeinä. Mobergin ja Savolaisen (2009, 85) mukaan inklusio-käsitteen käyttö ei välttämättä ole tarpeellista, koska integraation syvin olemus, sosiaalinen integraatio, on hyvin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Ehtona on kuitenkin se, että integraatio tulee käsittää tällöin muuksi kuin sijoitusratkaisuksi tai fyysiseksi yhdessäoloksi.

Lakkalan mukaan (2008, 24) suurin ero integraation ja inklusion -käsitteissä on niiden lähtökohdissa: ”Inklusio tarkoittaa mukaan kuulumista ja integraatio mukaan ottamista”. Inklusiossa erilaisuutta pidetään luonnollisena asiana, mikä ei estä yhdessä olemista. Integraatiossa sitä vastoin puolustetaan jo erilaisiksi leimattujen ihmisten oikeuksia.

3.2 Kaksi inklusio-käsitteen hahmottamiseksi luotua mallia

Koska inklusio on monimutkainen käsite, Dyson (1999) on kehittänyt mallin, jolla sitä pyritään ymmärtämään paremmin. Hän hahmottelee inklusiota neljästä eri näkökulmasta: oikeuksien ja etiikan diskurssista, tehokkuuden diskurssista, poliittisesta diskurssista ja pragmaattisesta diskurssista. Dyson korostaa, että nämä diskurssit eivät sulje toisiaan pois, vaan täydentävät toisiaan. Diskurssit voidaan käsittää inklusion eri ulottuvuuksina. Kaksi ensimmäistä diskurssia, *oikeuksia ja etiikkaa painottava diskurssi* sekä *tehokkuusdiskurssi*, perustelevat inklusion oikeutusta. Kaksi jälkimmäistä diskurssia, *poliittinen diskurssi* ja *pragmaattinen diskurssi*, liittyvät inklusion toteutamisulottuvuuteen, joka pyrkii pääsemään segregoidusta koulutusjärjestelmästä inklusiiviseen järjestelmään. (Dyson 1999, 39–43.)

Oikeutta ja etiikkaa painottavassa diskurssissa inklusio on seurausta oikeuksien puolustamisesta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Diskurssi kritisoi erillistä erityisopetusta. Sen lähtökohtana on näkemys, jonka mukaan koulujärjestelmä usein ylläpitää sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta luokittelemalla ihmisiä. Tulkinnan mukaan koulujärjestelmä pikemminkin ylläpitää kuin vähentää sosiaalista epätasa-arvoa. Käytännössä epätasa-arvon toteutuminen näkyy oppilaissa, jotka on luokiteltu erityisen tuen tarpeessa oleviksi. Samalla nämä oppilaat siirretään pois yleisopetuksesta. Näin syr-

jäytyminen yhteiskunnasta alkaa jo lapsuudessa ja jatkuu todennäköisesti koko elämän. Diskurssin mukaan segregoidun erityisopetuksen todellisena tavoitteena on palvella vallanpitäjien ja ammattiryhmien etua ja marginalisoida ne, joita se väittää auttavansa. (Dyson 1999, 39–40.)

Tehokkuusdiskurssi suhtautuu myös kriittisesti erilliseen erityisopetukseen. Diskurssi puolustaa inklusion kannattavuutta, sillä segregoivan erityisopetuksen ylläpitäminen on kallista. Toisin sanoen inklusiiviset koulut ovat taloudellisempia verrattuna perinteiseen kouluun. Inklusiiviset koulut ovat myös perinteisiä kouluja tehokkaampia sekä edistävät paremmin sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja hyviä oppimistuloksia. (Dyson 1999, 40–41.)

Poliittinen diskurssi näkee siirtymisen inklusiiviseen järjestelmään poliittisena tapahtumana, sillä inklusiiviseen järjestelmään pääseminen segregatiota tukevasta kaksoisjärjestelmästä edellyttää yhteiskunnallista poliittista taistelua. Segregoivaa erityisopetusta tukevat muun muassa jotkut erityisopettajat, luokanopettajat sekä lasten vanhemmat, joita vastaan on käytävä taistelua inklusion toteuttamiseksi. Taistelussa yksittäiset henkilöt tai ryhmät voivat toimia suoraan tai toiminta voi olla edustuksellista eli toimintaa niiden puolesta, jotka tuntevat itsensä sorretuiksi. Edellä mainitun lisäksi saatetaan tarvita myös kriittistä suhtautumista käsitteellisiin rakenteisiin, jotka kannattavat ja perustelevat erillistä erityisopetusta. Tällaisessa yhteiskunnallisessa taistelussa segregoidun kaksoisjärjestelmän ja yhdistyneen järjestelmän eli inklusion kannattajien välille syntyy erimielisyyksiä. (Dyson 1999, 41–42.)

Pragmaattisessa diskurssissa tarkastellaan inklusiivista koulua organisaationa sekä inklusiivisen kasvatuksen toteutumista käytännössä. Inklusiivisessa koulussa on selkeästi erilaisia erityispiirteitä, joita ei ole koulussa, joka ei ole inklusiivinen. Esimerkiksi rakenteet, käytännöt ja ilmapiiri ovat erilaisia. Tämän diskurssin tehtävänä on määrittää inklusiivinen pedagogiikka olemassa olevista oppimisteorioista tai käytännön ohjeista käsin. Pragmaattisen diskurssin kehittämien käytäntöjen avulla voidaan tehdä selkeitä ohjeita, joita muun muassa opettajat, johtajat ja poliittiset päättäjät voivat noudattaa inklusion toteuttamiseksi. Diskurssin tehtävänä on myös tehdä erilaisia oppaita ja käsikirjoja inklusiivisen koulun toteuttamiseksi. (Dyson 1999, 42–43.) Tutkimuksemme painottuu pragmaattiseen diskurssiin, koska tutkimme koulun tasolla inklusion toteutumisen esteitä ja mahdollisuuksia.

Myös Ainscow, Booth ja Dyson (2006, 15–20) ovat kehittäneet mallin kuudesta eri tavasta ymmärtää inklusiota. Mallissa hahmotellaan inklusiota kohderyhmittäin. Ensimmäisessä tyypittelyssä inklusion kohteena ovat vammaiset ja erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat. Toisen lähestymistavan mukaan inklusiivinen opetus koskee oppilaita, jotka ovat kurinpitosyistä erotettu koulusta. Kolmannessa ryhmässä on mukana kaikki koulutuksen ulkopuolelle jäävät ryhmät eli kyse on niin sanotusta laajasta inklusiokäsityksestä, jossa kohderyhmänä ovat myös esimerkiksi köyhyyden, sukupuolen, raskauden, äidinkielen ja etnisen alkuperän vuoksi syrjityt lapset. Tämä näkemys on saanut kannatusta erityisesti kehittyvissä maissa.

Neljäs inklusionäkemys on kaikille yhteisen koulun luomiseen liittyvä käsite. Se on saanut alkunsa Englannin kaltaisista maista, joiden kouluissa on perinteisesti vahvistettu yhteiskuntaluokkien välistä eriarvoisuutta. Viidennen lähestymistavan kannattajien mielestä inklusiivisuus on keino edistää UNESCON:n vuodesta 1990 lähtien ajamaa ”Education for all (EFA)”-ohjelmaa, jonka tarkoituksena on luoda inklusiivinen koulutusjärjestelmä kaikille lapsille. Kuudennen inklusionäkemys mukaan inklusiivisuus on koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvä periaate, jonka pyrkimyksenä on siirtää painopiste inklusion kohderyhmistä inklusion arvoihin ja periaatteisiin. Ainscowin, Boothin ja Dysonin mukaan inklusiivisia arvoja ovat oikeudenmukaisuus, osallistuminen, yhteisöllisyys, myötätunto, monimuotoisuuden kunnioittaminen, kestävä kehitys ja oikeutus. He painottavat, ettei inklusiivisuus ole mikään saavutettavissa oleva staattinen olo-tila vaan jatkuva prosessi, jonka aikana koulut muuttavat käytänteitään yhä inklusiivisemmiksi. (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 15, 20–25.)

3.3 Meidän näkemyksemme inklusiosta

Inklusion lähtökohtana näemme luonnollisen erilaisuuden, jolloin tärkeää on ymmärrys jokaisen ihmisen yksilöllisyydestä. Oppijat huomioidaan kokonaisvaltaisesti yksilöinä erilaisine ominaisuuksineen, heikkouksineen ja vahvuuksineen. Näemme jokaisen ihmisen erilaisuuden ja yksilöllisyyden resurssina ja rikkautena. Kiusaaminen ja syrjittäminen pyritään minimoimaan.

Inklusiivinen koulu on mielestämme turvallinen, esteetön, osallistava, hyväksyvä, oikeudenmukainen, suvaitsevainen ja tasa-arvoinen. Jokainen on yhteisön täysivaltainen jäsen. Ketään oppilasta ei suljeta tavallisen oppimisympäristön ulkopuolelle yksilöllis-

ten piirteiden takia. Kaikki oppilaat opiskelevat yleisopetuksen luokassa ja tarvittava tuki tuodaan sinne. Oleellista on, että oppilaan ei tarvitse olla valmis kouluun, vaan koulun tulisi olla valmis oppilaaseen.

Inklusio estää syrjäytymistä kouluissa ja koko yhteiskunnassa. Yhteiskunta säästää, kun se satsaa lasten ja nuorten varhaiseen puuttumiseen. Ilman varhaista puuttumista ongelmia kasaantuu lisää, ja niiden hoitaminen tulee yhteiskunnalle kalliiksi. Lisäksi kaksoisjärjestelmän ylläpito on kallista.

Mielestämme nykyinen kaksoisjärjestelmä tuottaa käsityksiä, jossa oppilaita luokitellaan hyviin ja huonoihin. Erityisen tuen piirissä opiskelevat oppilaat saavat leiman ottaensa, mikä saattaa vaikeuttaa jatko-opintomahdollisuuksia ja edesauttaa syrjäytymistä yhteiskunnasta. Mielestämme on tärkeää opettaa oppilaita heti ensimmäisestä luokasta lähtien tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa, koska sitä taitoa tarvitaan koko elämän ajan.

Mielestämme inklusiota kohti kannattaa pyrkiä. Uskomme, että inklusion toteutuminen on täysin mahdollista, jos yleisopetuksen luokkaan järjestetään kaikki mahdolliset tukitoimet ottaen huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Se vaatii suuria muutoksia koko yhteiskunnassa ja koulujärjestelmässä. Yhteiskunnallisilla muutoksilla tarkoitamme muun muassa lainsäädännön uudistamista ja kaikkien tarvittavien resurssien mahdollistamista kouluille. Koulujärjestelmän muutoksilla tarkoitamme muun muassa pedagogiikan ja opiskeluympäristön kehittämistä ja uudistamista, asenteiden pitkäjänteistä muokkaamista sekä suvaitsevaisuuden lisääntymistä erilaisuutta kohtaan. Kun inklusio toteutuu täysin, silloin ei ole enää olemassa erityiskouluja, -luokkia eikä -oppilaita. Yleisopetus ja erityisopetus ovat sulautuneet yhdeksi järjestelmäksi.

Oppilaista käytettävä terminologia on muuttunut vuosien aikana. Aikaisemmin puhuttiin poikkeavista (ks. Ihatsu 1995) ja normaaleista oppilaista (ks. Biklen 2001). Erityisopetuksessa opiskelevista oppilaista on käytetty myös nimityksiä erityisoppilas sekä erityistä tukea tarvitseva oppilas. Haluaisimme puhua tässä tutkimuksessa erilaisista oppilaista ennemmin kuin erityistä tukea tarvitsevista oppilaista tai erityisoppilaista, koska nämä kaksi nimitystä leimaavat oppilaan negatiivisesti emmekä halua tehdä sitä työssämme. Koulun henkilökunnan puheissa tuli kuitenkin vahvasti esiin nämä kaksi nimitystä, joten tekstin selkeyden vuoksi puhumme tutkimuksessamme samoilla ter-

meillä kuin aineistossa käytettiin.

3.4 Inklusiivisuuden kansainvälinen vertailu

3.4.1 Inklusion tilanne kansainvälisesti

Kansainvälisesti on syntynyt merkittävä ymmärrys siitä, että koulujärjestelmiä halutaan yleisesti kehittää inklusiiviseen suuntaan. Inklusiiviset koulutuspyrkimyksen tavoitteet riippuvat ympäröivästä kulttuurista, lainsäädännöstä ja jokaisen maan omista ominaisuuksista (Lakkala 2008, 39). Inklusiivisuus on siis maailmanlaajuinen ilmiö, jossa on vahva paikallinen maku. Se ei ylitä rajoja sellaisenaan, vaan se saa joka maassa oman merkityksensä ja sovelluksensa. Mielestämme tämä selittyy sillä, mitä Fischbein ja Österberg (2009, 38) ovat todenneet: ”Mitä yhdessä paikassa pidetään ylivoimaisena ongelmana, voi toisessa paikassa olla ongelmaton ja helposti hoidettavissa lasta tyydyttävällä tavalla.”

Eri mailla on erilaisia käsityksiä erityisoppilaiden opetuksen järjestämisestä. Joidenkin maiden tavoitteena on täydellinen inklusiivinen opetus, kun taas toisissa maissa opetustarjonnan jatkumolla pyritään erilaisten tarpeiden täyttämiseen. On myös maita, joissa on tarkkarajaiset erilliset järjestelmät yleis- ja erityisopetukselle. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 8.) Maat voidaan jaotella kolmeen eri toimintamalliin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistamista koskevan politiikan perusteella: yksiväyläinen-, moniväyläinen- sekä kaksiväyläinen toimintamalli. Yksiväyläisen toimintamallin tavoitteena on lähes kaikkien oppilaiden integroiminen yleisopetukseen. Tätä toimintaa tuetaan monenlaisilla palveluilla. Tämä toimintamalli on käytössä muun muassa Espanjassa, Kreikassa, Italiassa ja Ruotsissa. (Erityisopetus Euroopassa 2003, 7.)

Moniväyläisessä toimintamallissa käytetään useita osallistamisen menetelmiä, joista keskeisenä on yleis- ja erityisopetusjärjestelmiä yhdistävät palvelut. Tätä toimintamallia käyttävät Tanska, Ranska, Itävalta, Suomi ja Iso-Britannia. Kaksiväyläisessä toimintamallissa on kaksi selvästi erillistä koulutusjärjestelmää. Erityisopetuksen piirissä olevat oppilaat sijoitetaan yleensä erityiskouluihin tai -luokille. Suurin osa erityisopetuksessa olevista oppilaista ei useinkaan opiskele yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan yhdessä ikätovereidensa kanssa. Yleis- ja erityisopetusta koskevat eri lait. Tä-

tä toimintamallia toteutetaan Sveitsissä ja Belgiassa, joissa erityisopetus on varsin kehittynyttä. (Erityisopetus Euroopassa 2003, 7.)

Vaikka inklusio on kansallisista konteksteista sidonnainen, on olemassa kuitenkin monia kansainvälisiä sekä Euroopan unionin tasolla olevia vammaisuutta, inklusiota ja erityisopetusta koskevia perussopimuksia ja julistuksia, kuten Salamancan julistus (1994). Nämä sopimukset ja julistukset ohjaavat toimintaa sekä luovat perustan maiden kansallisille linjauksille ja viitekehyksen niiden työlle. (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009, 8, 11.) Vaikka Suomi on sitoutunut useisiin kansainvälisiin inklusiota edistäviin asiakirjoihin, asiat eivät kuitenkaan ole edistyneet tavoitteita kohti, vaan jopa vastakkaiseen suuntaan. Suomalainen koulujärjestelmä ja opettajankoulutus ovat edelleen kaukana inklusiivisen koulun ideologiasta. (Naukkari & Ladonlahti 2001, 121.)

3.4.2 Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden kansainvälistä vertailua

Euroopan erityisopetusneuvosto on koonnut tietoja erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista. Tietojen mukaan Suomi luokittelee oppilaita perusopetuksessa enemmän kuin mikään muu länsimaa (Saloviita 2011). Syksyllä 2009 Suomessa oli siirretty kokonaan tai osa-aikaisesti erityisopetukseen 8,5 % kaikista peruskoulun oppilaista. Suomessa siirrettyjen määrä on yli kaksinkertaistunut 1990-luvun puolivälin jälkeen. (Tilastokeskus 2010.)

Muualla maailmassa kehitys kulkee kohti inklusiota, mutta Suomessa vammaisiksi tai poikkeaviksi nimettyjä oppilaita poistetaan tavallisilta luokilta yhä enenemissä määrin ja segregatio lisääntyy. Monissa Euroopan maissa alle kaksi prosenttia oppilaista on siirretty erityisluokille, kun vastaavasti Suomessa vuonna 2008 siirrettiin kokonaan tai osa-aikaisesti erityisluokille 6,1 % kaikista peruskoulun oppilaista. Luku on prosentuaalisesti jopa suurin koko maailmassa. Esimerkiksi Italiassa ei ole enää erityisluokkia, sillä ne kaikki lakkautettiin vuonna 1977. Siellä opettajien apuna luokissa toimivat hyvin koulutetut "tukiohjaajat" ja jokaiselle oppilaalle on tehty henkilökohtainen opetus-suunnitelma. (Saloviita 2011.)

Suomessa on kehittymässä aina vain suurempi kuilu lainsäädännön ja käytännön välille. Kun lait ja kansainväliset ohjelmat ajavat yhä enemmän takaa inklusiota, suoma-

laiset peruskoulut ohjaavat oppilaita erityisluokille. (Saloviita 2011.) Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 29) todetaankin, ”mikäli oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista, opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä”.

Erityisopetuksen kehittämisen tavoitteena on erityisluokkasiirtojen ja yksilöllisten oppimäärien kasvun pysäyttäminen sekä näiden määrän vähentäminen. Jotta tavoitteeseen päästäisiin, se edellyttäisi etenkin Suomen perusopetuslain tekstin täsmentämistä. Tavoitteeseen pääseminen vastaisi tällöin voimassa olevaa perusoikeuslainsäädäntöä sekä kansainvälisiä sopimuksia ja julistuksia. Suomessa erityisopetussiirtojen määrässä pyritään pääsemään kahden prosentin tuntumaan, joka on keskimääräinen prosenttiosuus Euroopassa. (Ojala 2007, 1.)

3.5 Inklusion kritiikkiä

Inklusiosta on käyty viime vuosikymmeninä kiivaasti keskustelua. Se jakaa paljon erilaisia mielipiteitä ja siitä on olemassa erilaisia käsityksiä. Joskus voi jopa huomata käsitteen ympärillä voimakkaan tunnelatauksen. (Pihlaja 2009, 146; Moberg 2002, 34.) Inklusion kritiikki kytkeytyy monelta osin inklusion edellytyksiin. Jos niitä ei ole olemassa, inklusio ei ole toimivaa ja sen varjopuolet pääsevät enemmän esille. Esimerkiksi Vehmaksen (2009, 112) mielestä kaikkien oppilaiden opettaminen samassa oppimisympäristössä on vahingollista, jos ei ole riittävästi tukitoimia. Hän korostaa, että on tärkeää miettiä oppilaskohtaisesti opiskelupaikkaa. Näkemuserot kaksoisjärjestelmän (segregaation) ja yhdistyneen järjestelmän (inklusion) kannattajien välillä ovat Naukkarisen (1999, 182) mukaan suuret. Inklusion kannattajien mielestä yhdistynyt järjestelmä on hyödyllinen, koska koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen tasa-arvo toteutuisi paremmin. Inklusion vastustajat näkevät kaksoisjärjestelmän hyvänä, sillä koulutuksen paikka ei ole tärkeä, vaan oppilaan mahdollisuus saada parasta mahdollista opetusta.

Inklusiivista koulua kannatetaan usein erityisluokkien ja -koulujen synkän historian takia. 1800-luvulta lähtien lapsia, jotka olivat liian poikkeavia, ei otettu mukaan tavalliseen kouluun eikä yhteiskuntaan. Tästä johtuen useat oppilaat kokivat erityisluokan tai -koulun halventavaksi. Samaan aikaan oli myös oppilaita, jotka viihtyivät erillisessä

erityisopetuksessa ja kokivat sen keskeiseksi voimavaraksi omassa elämässään. Näiden edellä mainittujen kokemusten myötä voi todeta, etteivät erityisluokat ja -koulut sinällään nöyryyttä oppilaita tai loukkaa heidän oikeuksiaan vaan ainoastaan huonot ja epäonnistuneet luokka- ja kouluratkaisut tekevät niin. On siis tärkeää tunnustaa sekä negatiiviset että positiiviset erityisopetuskokemukset. (Vehmas 2009, 113.)

Vaikka inklusiivinen koulu on ihanteellinen ja tavoiteltava asia, se on käytännössä vaikea, jopa mahdoton toteuttaa kaikille oppilaille (Vehmas 2009, 114). Takala (2010, 20) pitää inklusiota tavoiteltavana tilanteena, mutta joskus oppilaat tulevat hänen mukaansa kuitenkin parhaiten huomioiduksi erityiskoulussa tai -luokassa. Hän korostaa, että opetuksen valinta tulee tehdä oppilaan etua ajatellen. Myöskään Shakespeare (2006, 49–50) ei pidä inklusiota tavoiteltavana tilana, sillä hänen mielestään esimerkiksi autistiset oppilaat eivät välttämättä viihdy isossa ryhmässä. Hän painottaa, että autistiset oppilaat voivat jopa itse haluta segregoitua ja vetäytyä syrjään isosta ryhmästä mieluummin kuin päästä osalliseksi inklusiivista kouluyhteisöä.

4 TUTKIMUSKONTEKSTI

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimusongelmana on selvittää, miten koulu kohtaa oppilaiden moninaisuuden. Tutkimustehtävämme on kuvata, analysoida ja tulkita, **miten koulun toimintakulttuuriin kuuluvat tekijät estävät tai edistävät inklusion kehitystä**. Jotta pääsisimme mahdollisimman syvään analyysiin, jaamme tutkimusongelmamme kahteen tarkentavaan tutkimuskysymykseen, jotka muovautuivat aineiston analyysiprosessin edetessä:

- 1) Miten koulun opetusjärjestelyt estävät tai edistävät oppilaiden moninaisuuden kohtaamista?
- 2) Millaisena asiantuntijuus näyttäytyy inklusiivisen kouluyhteisön rakentumisessa?

Vastausten etsiminen näihin kysymyksiin avaa koulun kulttuuria ja paljastaa koulu-

kulttuurissa olevia inklusiivisen koulun kehitystä estäviä ja edistäviä tekijöitä. Haluamme oppia ymmärtämään oppilaiden moninaisuuden kohtaamista suomalaisessa koulussa, jossa oppilaiden moninaisuus on aidosti läsnä.

4.2 Kuvaus tutkimuskoulusta ja tutkimukseen osallistujista

Tutkimuskohteena on kouluorganisaatio, suomalainen taajamassa sijaitseva alakoulu ja sen toimintakulttuuri. Koulu sijaitsee elinvoimaisella ja rauhallisella asuinalueella, jossa tyypillinen asumismuoto on joko omakotitalo- tai rivitaloasuminen. Koulun ympäristö on viihtyisä ja rauhallinen, ja ympärillä on paljon puustoa. Koulun pihalla sijaitsee kiipeilytelineitä, jääkiekkokaukalo ja pallokenttä, jonka sivuilla sijaitsevat koripallokorit sekä lentopalloverkko. Koulu perustettiin 1900-luvun alussa ja nykyinen koulurakennus on rakennettu 50 vuotta sitten. 2000-luvulla koululle on rakennettu uusi liikuntasali sekä tehty perusteellinen peruskorjaus, jonka yhteydessä kouluun rakennettiin myös hissi. Koulupäivät rakentuvat 45 minuutin oppitunneista ja 15 minuutin välitunneista.

Tutkimuskoulu on 1–6-luokkien alakoulu, jossa oppilaita on noin 300. Koulu on kaksisarjainen, jossa perusopetusluokkia on 13 ja yksi erityisopetuksen pienryhmä. Koulun henkilökuntaan kuuluu 25 henkilöä. Opetushenkilöstöä ovat rehtori, luokan-, erityis- ja tuntiopettajat sekä koulunkäyntiavustajat. Kouluyhteisöön kuuluvat myös kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori, siistijät sekä ruokalan henkilökunta. Kouluterveydenhoitaja on tavattavissa kahdesti viikossa. Hän työskentelee myös saman alueen neuvolassa, joten useimmat oppilaat ja heidän vanhempansa ovat hänelle tuttuja monien vuosien takaa. Koulukuraattori on koululla joka toinen viikko. Koulupsykologin palvelut tarjotaan ostopalveluna.

Rajaamme tutkimuksemme ytimeen kouluyhteisön aikuiset ja heidän kokemuksensa eli tarkastelemme tutkittavaa ilmiötä kouluyhteisön aikuisten näkökulmasta. Tutkimuksemme osallistajat ovat pääasiassa koulun varsinaiseen henkilökuntaan kuuluvat, koulun jokapäiväisessä arjessa toimivat ihmiset:

- opettajat (luokan- ja erityisopettajat)
- rehtori
- koulunkäyntiavustajat
- muu henkilöstö: terveydenhoitaja

Koulun henkilökunnan jäsenet osallistuivat tutkimukseemme oman mielenkiinnon mukaan. Kaikki olivat havainnointimme kohteena, mutta haastatteluun tai kyselylomakkeen täyttämiseen eivät kaikki osallistuneet. Esimerkiksi muun kuin opetushenkilöstön osalta haastattelun antoi ainoastaan terveydenhoitaja.

Koulua tai opettajuutta ei voida kuitenkaan tutkia ilman oppilaita. Vaikka emme haastatelleet oppilaita, he olivat kuitenkin osallisena tutkimuksessa havainnoidessamme. Oppilaat olivat osallisena tutkimuksessa myös koulun aikuisten puheissa ja kertomuksissa.

4.3 Koulun toimintaa ohjaavat periaatteet

4.3.1 Lait

Koulun toimintaa ohjaavat seuraavat viralliset säädökset: Suomen perusopetuslaki ja -asetus (1998/628, 1998/852), Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) sekä kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Nämä säädökset kulkevat myös taustalla koko tutkimusprosessimme ajan. Säädöksiin linjaukset ja tavoitteet ovat lähtökohdiltaan pitkälti inklusiivisia eli kaikkien oppilaiden osallisuutta ja tasa-arvoa edistäviä sekä kaikkien oppilaiden yhdessä oppimisen mahdollistavia ja siihen kannustavia normeja. Suomi on myös sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin, ohjelmiin ja julistuksiin, kuten Salamancan julistukseen (UNESCO 1994) ja Lapsen oikeuksien sopimukseen (UNICEF 1989), jotka ovat inklusiivisen opetuksen tukena ja edellyttävät opetuksen järjestämistä siten, että lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata yhteisessä koulussa. Erilaiset julistukset, ohjelmat ja sopimukset ohjaavat Suomen lainsäädäntöä.

Hankimme tutkimusaineistomme lukuvuoden 2009–2010 aikana, joten käytämme sinä aikana voimassa olevia valtakunnallisia sekä kunta- ja koulukohtaisia virallisia säädöksiä. Perusopetuslaki (1998/628) velvoittaa, että opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoa yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen. Opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti edistäen heidän tervettä kasvua ja kehitystä. Erityisopetuksen strategian (2007, 21) mukaan opetus tulee järjestää yleisopetuksen ryhmässä aina, kun se on mahdollista. Jos oppilaan opiskelu ei onnistu yleisopetuksessa eikä ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista, opetuspaikkana on tällöin osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmä (Perusopetuk-

sen opetussuunnitelman perusteet 2004, 29). Perusopetuslaki (17§) luo mahdollisuuden ottaa tai siirtää oppilas erityisopetukseen, jos oppilaalla vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyminen tai tunne-elämänhäiriön tai muun niihin verrattavan syyn vuoksi voidaan antaa opetusta muuten. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä tai erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Erityisopetuksen piirissä opiskelevalle oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Ennen erityisopetuksen siirtoa tulee neuvotella oppilaan huoltajan kanssa ja hankkia psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 29) korostetaan, että erityisopetuksen lähtökohtana on auttaa ja tukea oppilasta siten, että hänellä on tasapuoliset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus omien edellytystensä mukaisesti yhdessä samanikäistensä seurassa.

Kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa (2007) otetaan huomioon Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) mukaiset perusopetuksen arvopohjat, joita ovat muun muassa ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja demokratian hyväksyminen. Perusopetuksen tulee edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa. Tavoitteena on luoda kasvu ympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä.

Kuntakohtaisen opetussuunnitelman (2007) mukaan opetus ja kasvatus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Opetuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot. Erityistä huomiota tulee kiinnittää oppimisvaikeuksien varhaiseen tunnistamiseen ja voittamiseen sekä syrjäytymisen torjumiseen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen. Kunnan tavoitteena on luoda sisällöltään yhtenäinen peruskoulu, jossa opetuksen tulee olla yhdenvertaista ja tasapuolista koko kunnan alueella.

Koulukohtaisen opetussuunnitelman (2007) mukaan koulun toiminnan päämääränä on tasapainoinen, vastuuntuntoinen, itseensä luottava, yhteistyökykyinen, luova, oikeudenmukainen, ympäristöään ja lähimmäistään kunnioittava ihminen. Kouluyhteisön

arvioinnin avulla pyritään edistämään avoimuutta, innovatiivisuutta, suvaitsevaisuutta, joustavuutta, yhteistoiminnallisuutta ja tutkivaa asennoitumista.

Tutkimusprosessimme aikana sekä Perusopetuslaki ja -asetus että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistuivat. Uudistukset kohdistuivat muun muassa oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Perusopetuslaki (642/2010) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallitus 2010) jakavat oppilaan tuen muodot yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Jokainen oppilas on oikeutettu saamaan yleistä tukea. Sen muotoja ovat muun muassa tukiopetus, eriyttäminen sekä osa-aikainen erityisopetus. Yleisen tuen ollessa riittämätön oppilaalle voidaan antaa tehostettua tukea oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostettu tuki on säännöllistä ja siinä on käytössä useita eri tukimuotoja. Tuessa painottuu oppilashuollollinen tuki, avustajapalvelut sekä osa-aikainen erityisopetus. Tehostettu tuki perustuu pedagogiseen arvioon. Mikäli tehostettu tuki ei ole riittävä, oppilaalle voidaan tehdä erityisen tuen päätös. Oppilas voi myös siirtyä tehostetun tuen piiristä takaisin yleisen tuen piiriin. Erityisen tuen antaminen perustuu pedagogiseen selvitykseen. Pedagoginen selvitys on pohjana erityisen tuen päätökselle, joka on hallinnollinen päätös. Tuessa painottuvat oppilashuollollinen tuki, osa-aikainen- ja kokoaikainen erityisopetus sekä avustaja-, ohjaus- ja tukipalvelut. Erityisen tuen oppilaille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka on pedagoginen asiakirja. Tuen kolmiportaisen mallin tarkoituksena on, että oppilas voi joustavasti siirtyä tuen tasoilta toiselle.

4.3.2 Hankkeet

4.3.2.1 Hankkeiden esittely

Tutkimuskoululla on lähdetty avoimin mielin mukaan erilaisiin hankkeisiin. Tutkimuskoulu oli lukuvuonna 2009–2010 mukana useissa eri hankkeissa, joista seuraavaksi esittelemme kaksi. Valitsimme nämä kaksi hanketta tarkasteluun, koska ne liittyvät oppilaiden moninaisuuden kohtaamiseen koulussa. Anonymiteetin suojaamiseksi nimesimme hankkeet työssämme Hanke1 ja Hanke2 -nimillä.

Hanke1 liittyi poikien oppimisen kehittämiseen. Hanke1:n tarkoituksena oli tuottaa pedagogisia ratkaisuja, joilla pyrittiin poikien oppimis- ja koulumotivaation, oppimis-

tulosten sekä kouluviihtyvyyden parantamiseen. Tavoitteena oli edistää sosiaalista hyvinvointia sekä sukupuolten välistä ja alueellista tasa-arvoa. Hankkeessa kehitettiin toiminnallisia ja käytännöllispainotteisia opetus- ja opiskelumuotoja, vahvistettiin yhteisöllisyyttä ja ryhmätoimintaa sekä integroitiin opetusta poikien mielenkiinnon kohteisiin ja elinympäristöön. Opettajien näkökulmasta hanke pyrki murtamaan yksin työskentelyn perinnettä, uudistamaan koulujen toimintakulttuuria sekä kasvattamaan kumppanuuteen ja vastavuoroiseen asiantuntijuuden jakamiseen muun muassa vertais-tukiryhmien ja mediavälitteisen yhteistyön avulla.

Hanke2:n tavoitteena oli kehittää perusopetuksen laatua. Hanke2:n peruslähtökohtana valtakunnallisesti oli erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden määrän kasvu, yleisen tuen muotojen vähäinen käyttäminen, sosioemotionaalisten oirehtimisten lisääntyminen, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen etäisyys toisistaan sekä lähikoulujen opettajien tietotaidon tarve. Hanke2:n kehittämistoiminnassa lähdettiin liikkeellä seuraavasta kysymyksestä: Miten tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus ja tukitoimet järjestetään? Tämän ongelman ratkaisemiseksi hankkeen työryhmä sovelsi tuen kolmiportaisuus -mallin.

Hanke2:n tarkoituksena oli jalkauttaa uuden Erityisopetuksen strategian (2007) linjauksia paikallisiin käytänteisiin. Hanke2:n keskeisiä valtakunnallisia tavoitteita olivat ennaltaehkäisevä ja varhainen tuki, lähikouluperiaatteen mukainen opetuksen järjestäminen, monihallinnollisesti luodut opiskelun tuen rakenteet ja toimintamallit, yleisten tuen muotojen tehostaminen kaikille oppilaille kuuluvina tukitoimina sekä tehostetun ja erityisen tuen vahvistaminen.

Vaikka Hanke2:n lähtökohtana oli kehittää kouluja inklusiivisemmiksi, niin siitä huolimatta hankkeesta paistoi läpi segregatio. Segregatio ilmeni mahdollisuutena ottaa tai siirtää oppilas erityisopetukseen: ”Jos oppilas tarvitsee tukiovetusta ja osa-aikaista erityisopetusta vaativampia erityistoimenpiteitä, tulee hänet ottaa tai siirtää erityisopetukseen” (Opetusministeriö 2007, 22). Hanke2:ssa käytetään myös integraatio-käsitettä, mikä on täydellisen inklusion vastaista.

Hanke2:n myötä tutkimuskoulun kunnassa oli tavoitteena ottaa käyttöön tuen kolmiportainen tukijärjestelmä sekä määritellä seuraavat käsitteet: lähikouluperiaate, varhainen puuttuminen, moniammattillisuus, joustavat järjestelyt opetuksen tueksi, inklusii-

visuuteen pyrkivä kasvatus, oppilashuoltopalvelut, kasvatuskumppanuus, esi- ja alkuopetuksen yhteistyö, tehostettu tuki esiopetuksessa sekä alakoulu–yläkoulu -nivelevaiheen yhteistyö. Hankkeen tavoitteena oli jalkauttaa edellä mainitut käsitteet esi- ja perusopetukseen sekä suunnitella, toteuttaa ja arvioida tukijärjestelmiin kuuluvien toimintojen kokeilu. Hanke2:n kehittämistoiminnan painopisteet pilottialueella lukuvuonna 2009–2010 olivat kasvatuskumppanuus, nivelevaiheiden edelleen kehittäminen oppilashuollon strategian linjausten pohjalta sekä erilaiset joustavat ryhmittelyt, joihin kuului samanaikaisopetusta ja tiimiopettajuus. Myös osa-aikainen pienryhmäopetus / integraatio yleisopetuksen luokkaan sekä tukiovetus ja osa-aikainen erityisopetus ennaltaehkäisevinä tuen muotoina olivat koko alueen painopisteitä.

4.3.2.2 Hankkeiden näkyminen käytännössä

Hanke1 näkyi koulun käytännössä oppitunneilla erilaisten projektien muodossa. Hanke näkyi ensinnäkin esimerkiksi äidinkielen opetuksessa, kun eräs opettaja opetti lukemaan kirjoittamalla. Projektin tavoitteena oli opettaa oppilaat lukemaan kirjoittamisen kautta. Draaman mukaan tuominen opetukseen oli toinen hankkeen projekteista. Draaman avulla pyrittiin monipuolistamaan opetusmenetelmiä ja motivoimaan oppilaita. Oppilaiden, erityisesti poikien oppimista pyrittiin motivoimaan myös oppimateriaalin avulla. Esimerkiksi eräs opettajista pyrki motivoimaan poikien oppimista käyttämällä matematiikan tunneilla muttereita oppimisen tukena helmien sijaan.

Neljäntenä projektina koululla toimi animaatiopaja, jossa oppilaat suunnittelivat neljän hengen ryhmissä animaatioidensa aiheet sekä tekivät kuvakäsikirjoituksen animaatiotapahtumista. Animaatiopajan tavoitteena oli kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja ryhmäytymisessä, vuorovaikutuksessa sekä myönteisen ja kannustavan ilmapiirin luomisessa. Opettajien mukaan tämäntapainen työskentely animaatioprojektissa osoitautui toimivaksi ratkaisuksi ryhmäytymisen edistämiseksi.

Hanke2:n tuoma suurin muutos tutkimuskoulun käytäntöön oli se, että syksystä 2009 alkaen ketään ensimmäisen luokan oppilasta ei siirretty pienryhmään, vaan kaikki aloittivat koulunkäyntinsä yleisopetuksessa. Samaan aikaan siirryttiin määräaikaan erityisopetussiirtoihin. Hanke2:n koulukohtaisena tavoitteena oli syventää esi- ja alkuopetuksen välistä yhteistyötä sekä moniammatillista yhteistyötä.

Hanke2:n myötä koululle perustettiin läksykerho ja oppilaiden bänditoiminta. Oppilaita alettiin jakaa joustaviin opetusryhmiin ensimmäisen luokkien oppilaiden äidinkielen ja kuudesluokkalaisten matematiikkaopetuksessa. Myös pienryhmää alettiin käyttää joustavasti.

Tutkimuskoulun Hanke2:n toiminnan tavoitteena oli luoda jotakin sellaista, jonka avulla henkilökunnalle tulee mahdolliseksi nykyistä tehokkaammin ja syvemmin edistää työssään oppilaan parhaan toteutumista. Koulu korosti sitä, että voidakseen tehdä jotakin kelvollista, se vaatii henkilökunnalta luovuutta, luottamusta, lujuuutta ja lämpöä. Koulun Hanke2:n toiminnan lähtökohtana on Maria Jotunin sanoin, että ”Lasta ei kasvateta siksi, että hän olisi mahdollisimman mukava ja vaivaton meille. Vaan siksi, että hän terveenä ja väkeväenä voisi täyttää tulevan paikkansa ja löytää itsensä”.

5 METODOLOGIA

5.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimukset ovat suosittuja ja yleisiä. Vaikka tapaustutkimuksia on tehty paljon, sitä on vaikea määrittellä (Mäkelä 2007, 81). Määrittämistä vaikeuttaa se, että useissa maissa käytetään tapaustutkimuksesta eri käsitteitä. Esimerkiksi Englannissa tapaustutkimuksella puhutaan soveltavasta tutkimuksesta, Australiassa ja Skandinavian maissa tarkoitetaan usein toimintatutkimusta ja Yhdysvalloissa esiintyy käsite evaluatio. (Syrjälä & Numminen 1988, 6.) Vaikka kyseessä voisi olla tapaustutkimus, tutkijat eivät kuitenkaan välttämättä määritä tutkimustaan tapaustutkimukseksi, vaan määrittelevät sen metodisesti esimerkiksi etnografiseksi tai fenomenologiseksi tutkimukseksi (Mäkelä 2007, 81–82).

Yin (2003, 23) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, jossa monipuolisilla ja monilla tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkitaan nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Tavoitteena on ymmärtää ilmiötä yhä syvällisemmin (Metsämuuronen 2006, 91; Hammersley ja Gomm 2000, 2–3). Tapaustutkimus ymmärretään olennaiseksi laadullisen metodologian tiedonhankinnan strategiaksi,

sillä melkein kaikki strategiat käyttävät lähestymistapanaan tapaustutkimusta. Useimmat laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia. (Metsämuuronen 2001, 18.) Tapaustutkimuksessa tulkitaan inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostetaan merkityksiä maailmasta. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta ilmiön laadusta ja todellisuudesta eri näkökulmista käsin (Syrjälä 1994, 13).

Tapaustutkimuksen kohde voi olla mahdollisimman tyypillinen, mutta myös ainutlaatuinen ja poikkeuksellinen tapaus (Eskola & Suoranta 1998, 65). Yinin (2003, 13) mukaan tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, jossa jotakin ilmiötä tutkitaan sen todellisessa tilanteessa ja tapahtumakontekstissa eli siinä ympäristössä, jossa ilmiö tapahtuu. Tapaustutkimuksessa tutkittavia tapauksia on vähän, usein vain yksi (Hammersley & Gomm 2000, 2–3). Meidänkin tutkimuskohteena on yksi tapaus, suomalainen lähikoulu. Pyrimme intensiivisen ja yksityiskohtaisen tiedon tuottamiseen tutkimuskohteestamme sekä syvään tulkintaan koulun toimintakulttuurista.

Syrjälä ja Numminen (1988, 7–11) esittelevät kattavasti tapaustutkimuksen pääpiirteitä. Heidän mukaan tapaustutkimus on naturalistista, koska sille on tyypillistä ilmiön tutkiminen omassa, luonnollisessa ympäristössään. Tapaustutkimus on arvosidonnaisista, jolloin tutkijan arvomaailma on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittavat ovat tuntevia, osallistuvia ja toimivia subjekteja, jotka ovat vuorovaikutuksessa tutkijoiden kanssa tutkimusaineistoa kerätessä.

Yinin (2003, 17) mukaan on kolmenlaisia tapaustutkimuksia: 1) tutkiva tapaustutkimus, joka on toisen tutkimuksen pilottina tai esivalmistelelee tutkimuksen kysymyksiä, 2) kuvaileva tapaustutkimus sekä 3) selittävä tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on testata teoriaa. Tutkimuksessamme on sekä tutkivan tapaustutkimuksen että kuvailevan tapaustutkimuksen piirteitä. Tulkitsemme tutkimuksemme tutkivaksi tapaustutkimukseksi, koska tutkimuskoulua ei aikaisemmin ole tutkittu inklusion näkökulmasta. Tutkimuksemme on myös kuvailevaa tapaustutkimusta, sillä pyrimme mahdollisimman syvälliseen kuvailuun, joka toimii kertomuksena koulusta.

Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2000, 181) tapaustutkimuksen määritelmä on paikallinen, ajallinen ja sosiaalinen konteksti, mikä korostuu myös meidän tutkimuksessamme. Tutkimuskoulussa, niin kuin muissakin kouluissa on yksilöllinen paikallinen,

ajallinen ja sosiaalinen konteksti. Tarkoitamme tällä sitä, että tutkimuskoululta saatuja tuloksia ei voi täysin sellaisenaan siirtää toiseen kouluun, vaan niitä voidaan soveltaa koulun yksilöllisiin tarpeisiin.

Tapaustutkimuksessa yhdistellään yleensä erilaisia aineistoja, kuten myös etnografisessa tutkimuksessa tehdään. Hammersley (1998, 31–32) näkee etnografisen tutkimusmenetelmän soveltuvan tapaustutkimukseen. Myös Syrjälä ja Numminen (1988, 27) näkevät etnografisen tutkimuksen yhtenä tapaustutkimuksen lajina. Yin (2003, 12, 21–22) näkee tämän virheellisenä tapana. Hän kuitenkin myöntää, että useasti tapaustutkimuksen oletetaan olevan etnografisen tutkimuksen tai osallistuvan havainnoinnin tiedonkeruumenetelmä.

5.2 Etnografia

Etnografisen tutkimuksen juuret ovat yhteiskuntatieteellisessä laadullisen tutkimuksen historiassa sekä antropologiassa. Antropologia viittaa vieraiden kulttuurien tutkimukseen. Etnografinen tutkimus on laajentunut eri tieteenaloille ja se levisi kasvatustieteen alueelle 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa (Palmu 2007b, 160; Syrjäläinen 1994, 72).

Etnografia on kuin sateenvarjo, jonka alle mahtuu erilaisia metodologisia ja metodisia lähestymistapoja (Rantala 2006, 226; Lappalainen 2007a, 14). Sillä viitataan tutkimusmetodiin tai joukkoon menetelmiä, johon kuuluu etnografian osallistuminen tutkittavien arkeen. Etnografia on havainnointia sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. (Hammersley & Atkinson 1995, 1.) Etnografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten muodostamasta kulttuurista (Patton 1990, 67–68). Osallistuimme koulun arjen kulkuun aktiivisesti kahden viikon ajan. Havainnointipäiviämme ohjasivat koulun rytmit, jotka koostuivat 45 minuutin oppitunneista ja 15 minuutin välitunneista. Osallistuvan havainnoinnin keinoin voimme ymmärtää ja analyttisesti kuvata tutkittavaa yhteisöä ja ihmisryhmää, jota Hammersley & Atkinson (1995, 1) pitävät etnografisen tutkimuksen tavoitteena. Tavoitteena oli selvittää tutkittavan kulttuurin ominaispiirteet ja ymmärtää, miksi yhteisö toimii niin kuin se toimii. Etnografiin liittyy tutkijan osallistuminen ihmisten arkielämään tietynä ajanjaksona, jolloin hän katselee mitä tapahtuu, kuuntelee mitä sanotaan ja kysyy kysymyksiä eli kerää saatavilla olevaa aineistoa, joka on oleellista tutkimusongelman kannalta (Hammersley & Atkinson 1995, 1). Etnografista tutkimusotetta voidaan käyttää esimerkiksi halutta-

essa kuvata ja ymmärtää tietyn yhteisön toimintaa, sen ihmissuhteita tai toiminnan organisoitumista (Metsämuuronen 2001, 18–20).

Etnografiselle tutkimukselle on yleistä aineistojen monipuolisuus, perusteellisuus ja syvällisyys (Mietola 2007, 151; Rantala 2006, 251). Tyypillisiä etnografisia tiedonkeruumenetelmiä ovat haastattelut, havainnointi sekä osallistuminen (Palmu 2003, 6). Tutkijan tavoitteena on saada monella tavalla tietoa tutkittavasta ilmiöstä, joten tutkija tarkkailee ja nauhoittaa tilanteita, esimerkiksi oppitunteja, sekä haastattelee ja keskustelee tutkittavien kanssa (Metsämuuronen 2001, 20). Videokuvaamisen ja haastattelujen lisäksi kävimme kentällä olemisen aikana lukuisia keskusteluja koulun henkilökunnan kanssa. Näitä keskusteluja emme nauhoittaneet, vaan kirjoitimme kenttämistiinpanoihin, kun keskustelut päättyivät. Näin muistiinpanoihin tallentuivat pääasiat keskustelujen vaiheista.

Etnografia on myös kokemuksellista oppimista. Tutkijan mentäessä tutkittavaan yhteisöön, hän tutustuu tutkimuskohteen ajattelu- ja toimintatapoihin sisältäpäin. Hän pyrkii hahmottamaan toiminnallisia käytäntöjä ja näkemään maailmaa yhteisössä totutulla tavalla, elämällä yhteisön arkipäivää. (Eskola & Suoranta 1998, 106.)

Etnografiselle tutkimukselle on luonteenomaista kriittisyys. Kriittisessä etnografiassa kyseenalaistetaan yhteiskunnan järjestyksiä ja tähdätään muutokseen. (Lahelma & Gordon 2007, 23.) Tutkimuksessamme on kriittisen etnografian piirteitä, sillä kyseenalaistamme valloilla olevan koulun kaksoisjärjestelmän tarpeellisuuden.

Työmme etnografinen konteksti on koulu. Tällaista tutkimusta voidaan kutsua kouluetnografiaksi. Suomessa kouluetnografista tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Eija Syrjäläinen (1990), jonka tutkimuskohteena oli oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Kouluetnografiaa on tehnyt myös Tarja Palmu (2003), jonka tutkimus kohdistui sukupuolten rakentumiseen yläasteen äidinkielen oppimateriaaleissa. Kansainvälisesti kouluetnografiaa on tutkittu yli kolmen vuosikymmenen ajan, joista suurin osa on tehty 7–16-vuotiaiden oppilaiden keskuudessa (Gordon ym. 2001, 189).

Koulun arjen kuvauksissa tarkoituksemme ei ole kuvailla tiettyä koulua, vaan yleisemmin niitä prosesseja, joita koulun käytännöt ja järjestykset tuottavat. Työssämme

koulu rakentuu tutkimuskentäksi, joka koostuu luokista, pihasta, käytävistä, opettajainhuoneesta, ruokasalista, oppilaista ja liikuntasalista. Koulun eri paikat muodostavat tilan sosiaalisille ja kulttuurisille toiminnoille. Erilaisilla tiloilla on merkityksensä, käyttötarkoituksensa ja käyttäytymissääntönsä.

Vaikka kouluetnografian juuret ovat antropologiassa, kouluetnografia on kuitenkin erilaista tutkimusta, sillä antropologista tutkimusta tehdään vieraista kulttuureista. Kouluetnografiaa ei voida tehdä vieraista kulttuureista, koska jokaisella meillä on kokemuksia koulusta. Etnografian tulee nähdä koulun tuttuus uusin silmin. (Gordon, Lahelma, Hynninen, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 43.) Tuttuuden voidaan nähdä etnografisessa tutkimuksessa ongelmallisena, mutta sen voi kääntää myös tutkimuksen voimavaraksi (Palmu 2007b, 161). Kamppinen (2004, 184) esittelee yhtenä etnografian tärkeänä taitona hallitun etäännyttämisen, jossa oleellista on nähdä tuttuus toiseudessa ja toiseus tuttuudessa.

Gordonin ja muiden (2007, 44) mukaan kouluetnografien tulisi käyttää rohkeasti erilaisia lähestymistapoja sekä tekniikoita ja näkökulmia aina kulloisen tutkimusaiheen mukaisesti. Lähestyimme tutkimuskohdettamme, suomalaista alakoulua, usealla tavalla: havainnoimalla koulun arkea ja käytänteitä, haastatteleamalla sekä videokuvaamalla. Näin pyrimme saamaan mahdollisimman tiheän ja syvällisen kuvauksen kohteestamme. Etnografialle on eduksi, jos tutkija kykenee niin sanottuun tiheään kuvaamiseen, jonka tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti antamalla tarkkoja kuvauksia tutkitusta kohteesta (Eskola & Suoranta 1998, 106–107). James (2001, 246) määrittelee etnografian ”tiheäksi kuvaukseksi”, jonka avulla etnografit analysoivat ihmisen toimintaa. Alvessonin (2003, 171) mukaan tiheä kuvaus on sosiaalisten ilmiöiden huolellisia huomioita. Tiheä kuvaus on etnografian validiteettia.

5.3 Kenttätöövaihe

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu pitkähkö kenttätöövaihe, jonka aikana tutkija tarkkailee tutkimuskohdetta ja pyrkii ymmärtämään tapahtumien merkitystä osallisten omasta näkökulmasta. Tutkija tutustuu tutkimuskohteeseensa ja opettelee toimimaan sen arkisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestyksissä sekä tulkitsemaan niitä mahdollisimman monipuolisesti (Lappalainen 2007a, 10). Tavoitteena on oppia yhteisön kulttuuri, -toiminta ja -ajattelutavat sisältäpäin (Eskola & Suoranta 1998, 106). Kenttä-

työvaiheessa tutkija hankkii aineistonsa pääosin osallistuvan havainnoinnin ja haastattelujen kautta. (Syrjäläinen 1994, 68.)

Aloitimme valmistautumisen kentälle menoon pohtimalla, mikä koulu sopisi tutkimuksellemme. Helpottaaksemme valintaa, juttelimme usean yliopiston lehtorin kanssa mahdollisista vaihtoehtoista. Kyseiseen kouluun päädyimme, koska lehtorit olivat sitä mieltä, että tämä koulu palvelisi meidän tutkimustarkoitustamme parhaiten. Lisäksi valintaamme vaikutti se, että koulu oli mukana eräässä hankkeessa, joka oli keskeinen tutkimuksemme kannalta. Päätimme lähestyä valitsemaamme koulua menemällä suoraan keskustelemaan koulun rehtorin kanssa tutkimusaikeistamme ja pyytämään lupaa häneltä tutkimuksen suorittamiselle. Rehtori suhtautui ajatukseen myönteisesti, ja ohjasi meidät laaja-alaisen erityisopettajan luokse esittelemään tarkemmin tutkimussuunnitelmaamme. Hän innostui myös ideastamme ja otti yhteystietomme ylös. Hän lupasi olla meihin yhteydessä viikon sisällä, jotta hän ehtisi kertoa muille opettajille tutkimuksestamme ja miettiä heidän kanssaan sopivaa luokkaa kohteeksemme. Tarkoituksemme oli saada yksi yleisopetusluokka havainnoinnin kohteeksi. Sopivan luokan löydettyä ja saatuaamme tutkimuslupa myös koulupalvelupäälliköltä, toimitimme luokan oppilaille tutkimuslupalaput, joissa kysyimme vanhempien lupaa havainnointiin, videokuvaukseen ja valokuvaamiseen. Havainnointiin ja videokuvaukseen saimme luvat kaikilta vanhemmilta, mutta valokuvaus kiellettiin kahden oppilaan kohdalta. Näitä kahta oppilasta emme valokuvanneet. Tutkimusluokaksi saimme yleisopetuksen toisen luokan, koska koulun henkilökunnan mielestä tämä luokka oli alustavan tutkimusongelmamme kannalta antoisin vaihtoehto.

Tutkimuskoulun- ja luokan varmistuttua sekä lupa-asioiden järjestytyttyä, aloimme valmistautua konkreettisesti aineiston keruuseen. Kouluetnografeina tarkoituksenamme oli tunnistaa ja kyseenalaistaa omia itsestään selviä koulua koskevia olettamuksiamme. Huolellisesta suunnittelusta ja valmistautumisesta huolimatta kouluun meno jännitti ja mielessämme risteilivät monenlaiset kysymykset. Pohdimme kouluun sisäänpääsytavalla tavalla meidät otetaan vastaan, missä on paikkamme tutkijoina koulun sosiaalisissa järjestyksissä ja minkälaisia neuvotteluja joudumme käymään oppilaiden ja opettajien kanssa. Halusimme tulla hyväksytyksi ja pelkäsimme olevamme häiriöksi.

Kouluetnografin on hyvä olla tietoinen, että opettajainhuoneet ovat kiireisiä ja opettajat saattavat olla sulkeutuneita ulkopuolisia kohtaan. Kentälle pääsy saattaa tuntua vai-

kealta, mutta se helpottuu, kun tutkija kykenee esittämään asiansa vakuuttavasti ja luottamusta herättävästi. Tutkija asettuu monenlaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joita luovat muun muassa viralliset suhteet, sosiaaliset asemat ja yhteiskunnalliset rakenteet. Tutkijan sosiaalinen asema kentällä on usein häilyvä. Monet kokevat kentälle pääsyn kaoottisena toimintana. (Tolonen & Palmu 2007, 89.) Mitä tiiviimpään ja avoimempaan vuorovaikutukseen tutkija pääsee tutkittavan kanssa alusta alkaen, sen paremmin tuleva yhteistyö onnistuu ja sen luotettavampia tulkintoja tutkija voi tehdä. Yhteistyötä vaaditaan tutkimuksen onnistumiseen. (Syrjäläinen 1994, 77, 82.)

Ensimmäisen havainnointipäivän aamuna seisoimme lukitun opettajainhuoneen oven ulkopuolella jännittyneinä. Oven aukaisu tiesi profiloitumista konkreettisesti tutkijoiksi. Opettajainhuoneessa esittelimme itsemme siellä oleville opettajille, jotka kertoivat, että tutkimusluokan luokanopettaja oli sairauslomalla ja sijaisena toimi luokan vakituinen koulunkäyntiavustaja. Sovimme, että menisimme etukäteen luokkaan valmistelemaan videokamerat, jotta emme häiritsisi oppitunnin aloitusta.

Odotimme ensimmäisen oppitunnin alkua jännittyneinä, koska emme tienneet, miten oppilaat ja luokan koulunkäyntiavustaja suhtautuisivat meihin ulkopuolisiin tarkkailijoihin. Tunsimme olomme ulkopuoliseksi, kiusaantuneiksi ja irtonaisiksi luokkatilassa, koska koulunkäyntiavustaja ei toivottanut meitä tervetulleiksi eikä esitellyt meitä tai antanut mahdollisuutta meille esittäytyä luokan oppilaille. Vaikka emme esittäytyneetkään oppilaille, oppilaat keskittyivät mahtavasti oppitunnilla opiskeltaviin asiaan eivätkä kiinnittäneet meihin eikä kuvaaviin kameroihin huomiota. Mielestämme läsnäolomme ei vaikuttanut myöskään koulunkäyntiavustajan työskentelyyn. Saimme tilaisuuden esittäytyä oppilaille vasta ensimmäisen tutkimuspäivämme viimeisellä oppitunnilla, joka oli musiikkitunti. Musiikin opettajan sijaisena toimi vastavalmistunut luokanopettaja. Oppilaille annettiin mahdollisuus kysellä meidän tutkimuksestamme. Oppilaille esittäytymisen myötä saimme paremman kontaktin oppilaisiin ja tunsimme kuuluvamme luokkayhteisöön.

Kahden ensimmäisen päivän aikana koimme olomme ulkopuoliseksi myös opettajainhuoneessa emmekä tunteneet oloamme tervetulleiksi koulun yhteisöön, koska osa koulun henkilökunnasta ei ollut tietoisia tulostamme ja aikeistamme. Toisena tutkimuspäivämme saimme tilaisuuden esittäytyä koulun opetushenkilökunnalle rehtorin pitämän infotilaisuuden päätteeksi. Tämä edesauttoi pääsemistä mukaan kouluyhteisöön ja

suurimman osan opetushenkilökunnan ennakkoluulot hävisivät meitä kohtaan ja he suhtautuivat meihin avoimesti. Myös me vapauduttiin tämän myötä ja uskallettiin olla rohkeammin tutkijan roolissa. Kuitenkin oli muutamia opettajia, jotka eivät ottaneet meihin minkäänlaista kontaktia.

Kolmantena tutkimuspäivänä tutustuimme tutkimusluokan luokanopettajaan hänen palattuaan sairauslomalta töihin. Hän otti meidät hyvin ja avoimin mielin vastaan. Mielistämme meidän läsnäolomme vaikutti aluksi luokanopettajan työskentelyyn luokassa. Hän otti meihin katsekontakteja useita kertoja oppituntien aikana sekä kävi kertomassa luokan tapahtumista ja omista opetusmenetelmistään. Tuntui, että hän pohti läsnäoloamme luokassa eikä kyennyt opettamaan täysin rennosti ensimmäisten päivien aikana. Toisella viikolla opetus oli luontevaa.

Kahden viikon kentälläoloaika oli kokonaisuudessaan antoisaa ja opettavaista, mutta samalla myös henkisesti melko raskasta, koska koko ajan täytyi olla tarkkaavaisena ympärillä tapahtuvista asioista. Kentälläolo muuttui koko ajan helpommaksi ja tuntui, että pääsimme päivä päivältä enemmän sisälle kouluyhteisöön.

5.4 Aineistokokonaisuus

5.4.1 Havainnointi

Koulun tilat vaikuttavat siihen, miten siellä voi olla ja liikkua. Tilat antavat puitteet sosiaalisille ja kulttuurisille prosesseille sekä fyysiselle toiminnalle. Etnografi osallistuu kouluyhteisön arkeen kohdistamalla kaikki aistinsa havainnointiin katselemalla, kuuntelemalla ja tunnustelemalla tutkimaansa yhteisöä (Lappalainen 2007b, 113). Tutkija valitsee ja muokkaa paikkaansa jatkuvasti tilannekohtaisesti. Häntä sitovat koulun säännöt, tutkijan eettiset normit sekä aikuisuuteen liittyvät oikeudet ja velvollisuudet. (Gordon ym. 2007, 46–47, 50–51.) Tutkija katselee objektiivisesti tutkimuskohdetta ja tekee havainnoinnin aikana muistiinpanoja (Metsämuuronen 2001, 43). Tutkijan ollessa kentällä hän kuuluu joltakin osin tutkimansa yhteisön sosiaaliseen järjestykseen, eikä voi olla täysin vaikuttamatta siihen (Lappalainen 2007b, 113).

Etnografisen tutkimuksen havainnointivaiheessa tutkijan tapa ja intensiteetti, jolla hän osallistuu yhteisön jokapäiväiseen elämään, vaihtelevat (Lappalainen 2007b, 113).

Havainnointi voidaan jakaa neljään eriasteiseen osallistumiseen: 1) havainnointi ilman varsinaista osallistumista, 2) havainnoija osallistujana, 3) osallistuja havainnoijana ja 4) täydellinen osallistuja (Adler & Adler 1994, 379). Meillä havainnointi tapahtui pääsääntöisesti ilman osallistumista. Grönforsin (1982, 88) mukaan kenttätyövaiheen alussa on tärkeää tutustua henkilöihin ja tilanteisiin ulkopuolisena tarkkailijana ja vasta myöhemmin mahdollisesti osallistua enemmän tutkittavaan yhteisöön. Muutaman päivän luokassa olon jälkeen osallistuimme muutaman kerran luokan toimintaan auttamalla oppilaita erilaisissa tehtävissä, joten tutkimuksessamme voidaan puhua myös osallistuvasta havainnoinnista. Osallistuva havainnointi on aineistonkeruutapaa, jossa tutkija osallistuu jollakin tapaa tutkimansa yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 1998, 99–100).

Havainnoimme koulun eri tiloissa; luokassa, opettajainhuoneessa, ruokalassa ja välitunneilla pihalla. Ajattelimme, että näin pääsisimme sisälle koulun henkilökunnan käytänteisiin, ajatteluun ja uskomuksiin. Vaikka emme kokeneet olevamme erityisesti kentän ”sisällä”, emme kuitenkaan kokeneet jäävämmen sen ulkopuolellekaan. Luokan havainnoimisen koimme tärkeäksi, koska näin saimme realistisen kuvan koulun käytänteistä. Luokan havainnoimisen etuna pidimme ensinnäkin sitä, että sillä saa kyselyä ja haastattelua yksityiskohtaisempaa ja syvällisempää tietoa tutkimuskohteesta. Toiseksi havainnoimalla luokkaa pääsimme myös tarkastelemaan, tulkitsemme käytännön tapahtumia ja haastattelun sisältöä samoin.

Tutkijalta puuttuu opettajan asemaan liittyvä valta järjestää tunnin kulkua ja arvioida oppilaita, joten tutkija sijoittuu konkreettisesti luokkahuoneessa oppilaan paikalle (Gordon ym. 2007, 46). Havainnoidessamme luokkaa, istuimme luokan takana yhteisen pöydän ääressä. Koimme luokan takana istumisen luontevimpana, koska emme halunneet häiritä oppituntien kulkua ja halusimme saada mahdollisimman autenttisen kuvan luokasta. Jos olisimme istuneet luokan edessä, olisimme mahdollisesti voineet häiritä opetusta sekä oppilaiden keskittymistä. Seurasimme luokassa opettajan, avustajan ja oppilaiden toimintaa sivusta, mutta muutaman kerran osallistuimme luokan toimintaan oppilaita ohjaten, esimerkiksi pienryhmän erityisopettajan pitämällä matematiikan tunnilla. Havainnoidessamme teimme myös muistiinpanoja, joista oli suuri apu analyysivaiheessa.

Opettajainhuoneessa olimme havainnoimassa joka päivä kahden tai kolmen välitunnin

ajan. Istuimme opettajainhuoneessa olevalla isolla sohvalla opetushenkilökunnan joukossa. Kun olimme saaneet tilaisuuden esitellä itsemme, tunsimme luonteviksi osallistua opetushenkilökunnan keskusteluihin. Keskustelumme aiheet liittyivät tutkimukseemme, yleisesti kouluun liittyviin asioihin sekä muihin ajankohtaisiin asioihin. Kiinnitimme havainnoidessamme huomiota erityisesti siihen, miten opetushenkilökunta puhui oppilaista ja minkälainen ilmapiiri vallitsi henkilökunnan keskuudessa.

Olimme viitenä päivänä havainnoimassa ruokalan käytänteitä luokan mennessä syömään. Ensimmäisellä kerralla jäimme kahdestaan pohtimaan, mihin uskaltaisimme istua, koska emme halunneet käyttää tutkijoina valtaa ja rikkoa koulun normaaleja käytänteitä. Joka päivä pyrimme myös havainnoimaan kahta välituntia ulkona. Välitunneilla ollessa juttelimme pääsääntöisesti välituntivalvojan kanssa tutkimuksestamme ja kouluun liittyvistä asioista. Toisella havainnointiviikollamme myös oppilaat lähestyivät meitä välituntien aikana. Leikimme oppilaiden kanssa muun muassa ”hippaa”. Tunsimme kuuluvamme tällöin enemmän koulun yhteisöön. Ruokalassa ja välitunneilla havainnointia pidimme tärkeänä, koska ne ovat tärkeä osa koulupäivää. Silloin eri luokkien oppilaat kohtaavat sekä ruokalassa että välitunneilla muiden luokkien oppilaita. Ajattelimme myös, että saisimme näistä tilanteista aineistoamme rikastuttavaa tietoa tutkimusongelmaan liittyen.

5.4.2 Haastattelut ja kyselylomakkeet

Etnografisen tutkimuksen oiva aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, koska tutkimustehtävät suorastaan ohjaavat tällaiseen aineistonkeruutapaan. Haastattelut kannattaa aloittaa vasta sitten, kun on tarpeeksi pitkä kentälläoloaika takana. Haastattelun tekeminen vaatii tutkijan huolellista valmistautumista sekä henkisesti että tiedollisesti. (Syrjäläinen 1994, 86.) Koimme luontevimmaksi aloittaa haastattelut kentälläolon toisella viikolla, jotta pääsimme ensin tutustumaan hieman koulun käytänteisiin. Teimme haastattelurungon ennen koululle menoa lukemamme tutkimuskirjallisuuden pohjalta (liite 4). Pyrimme rakentamaan kaikki haastattelutilanteet avoimiksi ja luottamukselliseksi. Syrjäläisen (1994, 86) mukaan haastattelurunko koostuu tutkimustehtävän kannalta oleellisista teemoista, joita yhdessä haastateltavan kanssa käydään läpi joustavasti, mutta kurinalaisesti. Haastattelija ei saa olla jumittunut omiin teemoihinsa, vaan täytyy hyväksyä se, että useimmat haastateltavat puhuvat asioiden vierestä ja toiset eivät saa puhutuksi juuri mitään. Näin ollen onkin tärkeää, että tutkija tarkkailee haasta-

teltaviaan.

Etnografisen tutkimuksen vahvuus on monipuolisessa ja pitkäaikaisessa aineistonkeruussa, joten pelkkä haastattelu ei riitä aineistoksi (Syrjäläinen 1994, 88). Haastattelut ovat yksi tapa päästä keskusteluihin eri tutkittavien kanssa kenttätyön aikana. Haastattelusuhde on aivan erityinen suhde kenttätyössä. Haastattelijan ja haastateltavan suhteella on vaikutusta siihen, miten tutkimuksen teemoja ja kysymyksiä lähestytään, miten niihin reagoidaan ja vastataan sekä siihen, miten merkitysten yhteinen rakentuminen tapahtuu (Sherman Heyl 2001, 379). Annoimme jokaiselle haastateltavalle mahdollisuuden puhua avoimesti omista tunteistaan ja kokemuksistaan. Haastattelujen avoimuuden ja syvyyden asteet vaihtelivat jokaisen osallistujan yksilöllisten ominaispiirteiden ja luottamuksellisuusasteen mukaisesti. Tunnelma haastattelutilanteessa riippui paljon haastateltavasta.

Jokaisessa haastattelussa merkityksellistä on sosiaalinen konteksti, haastattelutilanne, -aika ja -paikka (Tolonen & Palmu 2007, 91). Haastateltavat valitsivat itse haastattelun ajankohdan ja paikan koulun tutuista tiloista. Tilan tuttuus auttoi opettajia suhtautumaan rennosti haastattelutilanteeseen. Pyrkimyksenä oli, että haastattelutilanne olisi mahdollisimman rauhallinen, jotta kaikki osapuolet pystyisivät keskittymään rauhassa haastatteluun. Haastattelupaikkoina toimivat laaja-alaisen erityisopettajan huone, rehtorin työhuone, terveydenhoitajan huone, kuvaamataidonluokka, oppimateriaalivarasto sekä opettajien omat luokat. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluita yhtä lukuun ottamatta, sillä yksi työpari, luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja halusivat yhteisen haastattelun. Haastattelupituudet vaihtelivat puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Haastateltavia oli yksitoista. Haastattelut olivat osallistujille vapaaehtoisia. Haastattelumme olivat puolistrukturoituja, sillä kysymykset olivat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei käytetty, vaan haastateltava sai vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 87). Haastattelutilanteessa annoimme haastateltaville haastattelurungon selkeyttääksemme heille haastattelun kulkua. Lisäksi nauhoitimme jokaisen haastattelun. Olimme molemmat mukana jokaisessa haastattelussa.

Haastattelutilanne ei ole ohi varsinaisen haastattelun jälkeen, sillä sen jälkeen nousevat erilaiset pohdinnat pintaan. Tutkija saattaa kokea monenlaisia tunteita, kuten onnistumisen, epäonnistumisen, tyytyväisyyden, väsymyksen, oivaltamisen, helpotuksen tai ilon tunteita. (Tolonen & Palmu 2007, 102.) Haastattelun jälkeen vaihdoimme tois-

temme kanssa päällimmäiset ajatukset. Koimme, että onnistuimme haastattelujen teossa ja olimme tyytyväisiä niiden antiin. Olimme iloisia, koska saimme haastatteluja runsaasti.

Haastattelun sijaan henkilökunnalla oli mahdollisuus täyttää kyselylomake (liite 5), joka sisälsi samat kysymykset kuin haastattelu. Kyselylomakkeen haastattelun sijaan täytti kolme opetushenkilöstöön kuuluvaa henkilöä, koska he kokivat kyselylomakkeen mielekkäämmäksi kuin haastattelun tai heillä oli niin kiireinen aikataulu, etteivät ehtineet osallistua haastatteluun.

5.4.3 Videokuvaus

Merkittävä osa tutkimusaineistostamme haastattelujen lisäksi koostui videokuvasta. Videointia on käytetty useissa koulun arkeen kohdistuvissa tutkimuksissa aineistonkeruumenetelmänä, esimerkiksi koulun järjestyksen ja käytäntöjen hahmottamisessa (Salo 1999) sekä oppimisprosessin kuvaamisessa ja tutkimisessa (Mutanen 2000).

Videokuvassimme kahdella kameralla kahden viikon ajan tutkimuskoulun yleisopetuksen toista luokkaa. Toinen kameroista sijaitsi luokan edessä ja toinen luokan perällä. Tämä mahdollisti koko luokan kuvaamisen. Kuvassimme kaikki muut oppitunnit kahden viikon aikana paitsi liikuntatunnit, koska liikuntatunneilla oli mukana pienryhmän oppilaita, joilta emme olleet kysyneet lupaa kuvaamiseen. Lisäksi koimme, ettei ollut turvallista videoida, koska heillä oli lentopalloa liikunnassa.

Luokan oppilaat, luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja suhtautuivat videokameroihin luontevasti ja mielestämme kamerat eivät häirinneet heitä muuten kuin hetkellisesti silloin, kun kameran kasetti täyttyi. Videokuvaus oli tärkeää, koska luokassa tapahtuu samanaikaisesti useita asioita, joten emme olisi millään kyenneet pelkällä havainnoinnilla ja muistiinpanoja tekemällä huomaamaan kaikkia tapahtumia. Lisäksi videokuvatukset toimivat muistimme ja havainnointimuistiinpanojen tukena. Videoinnin myötä saimme laajemman ja syvemmän käsityksen luokan tapahtumista kuin pelkällä havainnoinnilla.

5.5 Analyysi

5.5.1 Aineiston muokkaaminen tekstin muotoon

Kenttätyövaiheen jälkeen siirryimme aineiston järjestämisen, puhtaaksikirjoittamisen, tulkinnan ja kirjoittamisen pariin. Jotta etnografi voi tehdä havainnoistaan analyysiä, tulee hänen saattaa havaintonsa tekstuaaliseen muotoon (Lappalainen 2007b, 114). Aineiston purkaminen alkoi hitaasti elämäntilanteidemme vuoksi. Keräämämme aineiston laajuus kauhistutti meitä ja mielessämme pyöri monenlaiset ajatukset: Miten saamme kolme erilaista aineistoa järkevään ja yhtenäiseen muotoon? Miten me pystymme raportoimaan arkojakin asioita eettisesti oikein? Miten pystymme säilyttämään osallistujien anonymiteetin? Miten pystymme kertomaan mahdollisimman selkeän, ytimekkään ja luotettavan kuvan tutkimuskoulun inklusiivisuudesta? Nämä ajatukset alkoivat hahmottua pikku hiljaa tutkimusprosessin edetessä. Kaiken kaikkiaan aineiston parissa työskentely oli raskasta, mutta antoisaa.

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston rajaus on haastava kysymys. Haasteena on usein aineiston laajuus. (Palmu 2007a, 141.) Koska tutkimusaineistomme oli monipuolinen ja aineistoa oli paljon, asetti se aineiston analysoinnin haastavaksi. Miten tiivistää kaikki kohtuulliseen pituuteen niin, että kentän moninaiset tapahtumat, suhteet ja vivahteet tulevat tallennetuiksi?

Fyysisestä kentälläolosta oli seurauksena valtaisa määrä havainnointimuistiinpanoja. Aineiston puhtaaksikirjoittamisessa meni huomattavasti pidempään kuin olimme etukäteen suunnitelleet. Puhtaaksikirjoittaminen nopeasti kirjoitetuista ja epäselvistä muistiinpanoista oli hidasta, mutta antoisaa puuhaa, sillä koulun tapahtumat palautuivat taas elävinä mieleen. Haastattelujen litteroinnit olivat myös aikaa vieviä, mutta analyysin kannalta tärkeitä tutkimusvaiheita. Jokainen nauhoitettu haastattelu litteroitiin sanasta sanaan. Litteroinnissa emme kiinnittäneet huomiota taukoihin, nauruun tai muihin täyteilmaisuihin. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 89 sivua. Videonauhoja analysoitiin katsomalla videokuvauksia kahden viikon ajalta ja tekemällä niistä muistiinpanoja. Kiinnitimme videokuvaa analysoitaessa huomiota luokan käytänteisiin. Videonauhojen analysoinnista kertyi muistiinpanoja yhteensä 31 sivua.

5.5.2 Analyysimenetelmänä Grounded theory

Analysoimme aineiston aineistolähtöisesti grounded theory -lähestymistavalla. Halusimme lähestyä aineistoa aineistolähtöisesti, koska halusimme antaa myös analyysissa tilaa tutkittavien omille tulkinnoille ja saada mahdollisesti tietoa, jota aiemmat teorit eivät tuottaneet. Strauss & Corbin (1990, 23) painottavat, että grounded theoryssa ei pyritä todistamaan teoriaa, vaan lähtökohtana on tutkittava kohde ja sieltä esiin nousevat ilmiöt.

Grounded theory on laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, joka esiteltiin ensimmäisen kerran Glaserin ja Straussin vuonna 1967 ilmestyneessä teoksessa “The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research” (Metsämuuronen 2005, 212–213). Grounded theoryn tavoitteena on kehittää ja luoda teoria tutkittavasta ilmiöstä. Teorian muodostamiseen pyritään aineistosta nousevien käsitteiden ja niiden välisten suhteiden tarkastelun avulla. Grounded theoryssa käsitejärjestelmän ja teorian esityksessä käytetään abstraktin ja pelkistetyn tason käsitteitä. (Strauss & Corbin 1990, 22–23.)

Grounded theory -menetelmä sopii erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen, sillä ”se on tarkoitettu ensisijaisesti ihmisten välisen sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen”. Ihmisten välisen sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen liittyvät muun muassa yksilöllisten kokemusten ja merkitysten sekä merkitysrakenteiden kuvaaminen. (Martikainen & Haverinen 2004, 134.) Tutkimme työssämme kokemuksia ja merkityksiä inkluusiosta ja oppilaiden moninaisuuden kohtaamisesta, joten grounded theory -menetelmä sopii hyvin analyysitavaksemme. Tavoitteenamme on luoda uusi teoria. Uusi teoria sisältää aineistosta esiin nousseiden käsitteiden abstrahointia ja käsitteiden välisten suhteiden tutkimista (Strauss & Corbin 1990, 116).

Aineistolähtöisessä grounded theoryssa analysoinnin alkuperäisenä pyrkimyksenä on, että tiedonhankinta ja analyysi tutkittavasta ilmiöstä olisivat mahdollisimman riippumattomia aikaisemmista tutkimuksista tai tutkijan ennakkokäsityksistä (Glaser & Strauss 1967, 3–6). Menetelmän luoneet Glaser ja Strauss eivät myöhemmin kuitenkaan enää olleet samaa mieltä siitä, mistä grounded theory -menetelmässä oli kyse, jo-

ten he kehittivät alkuperäistä mallia tahoillaan eri suuntiin (Martikainen & Haverinen 2004, 136). Strauss ja Corbin ovat hyväksyneet, että aineistolähtöistä grounded theorya hyödyntäessään tutkijalla voi olla esitietoa tutkimuskohteestaan ja hän voi tutkimusongelman määrittelyn jälkeen perehtyä jo olemassa oleviin tutkimuksiin ja alan kirjallisuuteen. Aineistoa lähestytään tällöin induktiivis-deduktiivisesta suunnasta, joka tuo aineiston käsittelyyn lisää joustavuutta. (Corbin & Strauss 1994, 208.)

Me nojaamme tutkimuksessamme pääosin Straussin ja Corbinin näkemykseen grounded theory -lähestymistavasta, koska siinä hyväksytään tutkimusongelman asettaminen deduktiivisesti etukäteen sekä se, että tutkija on etukäteen perehtynyt teoreettiseen kirjallisuuteen (Strauss & Corbin 1990, 34–35). Tutkimuksessamme huomioimme, että omat aiemmat ammatilliset ja henkilökohtaiset kokemuksemme sekä aiempi teorian tietomme tutkittavasta ilmiöstä vaikuttivat taustalla, kun keräsimme tietoa tutkittavasta aiheesta. Meille oli kehittynyt tietynlainen käsitys ennen kentällemenoa, millainen inklusiivisen koulun pitäisi olla, koska olemme opiskelujemme aikana tehneet laajan kirjallisuuskatsauksen inklusioon liittyen tehdessämme erityispedagogiikan proseminaria ja tätä tutkimusta. Aiempi teorian tietomme ja kokemuksemme vaikuttivat haastattelurungon muodostumiseen, mutta analyysivaiheessa emme antaneet haastattelurungon emmekä esitietomme ohjata analyysia, vaan lähestyimme aineistoa avoimesti aineistolähtöisesti ottamalla kaiken huomioon. Häivyttämällä esitietomme annoimme aineistolle mahdollisuuden luoda uutta tietoa, mitä teoriassa ei välttämättä ole tullut esille. Straussin ja Corbinin (1990, 40–44) mukaan esitiedon häivyttäminen on välttämätöntä, jotta välttyään teorialähtöisiltä tulkinnoilta. Teoreettinen herkkyyks on kuitenkin välttämättömyys, jotta huomaa ilmiön vaihtelua.

Straussin (1991, 8) mukaan grounded theoryssa ei ole tiukkoja ja yksityiskohtaisia etenemisohjeita, vaan menetelmää sovelletaan tutkimuskohtaisesti. Tietyt perusteet täytyy kuitenkin sisällyttää: analyysiprosessin aineistopohjaisuus, aineiston analysointi jatkuvalla vertailulla, aineiston koodaus sekä teorian kehittäminen analyysiprosessin myötä. Grounded theory -analyysiprosessin pyrkimyksenä on uskottava ja vakuuttava teoreettinen käsitteellistäminen eli käsitteistön kehittäminen ja käsitteiden välisten suhteiden tarkentaminen. Teorian rakentamisen tavoitteena on, että kehitetyille käsitteille tulisi löytyä monia yhteneväisiä kytkentöjä. (Strauss & Corbin 1994, 278, 283; Glaser 2001, 9.) Straussin ja Corbinin (1990, 58) mukaan Grounded theory noudattaa seuraavia kolmea vaihetta: avoin koodaus, aksiaalinen koodaus ja selektiivinen koodaus. Groun-

ded theoryn systemaattiset ja tarkat analyysin tekniikat ja menettelytavat sopivat aineistolähtöiseen lähestymistapaan, jolloin mahdollistuu se, että tutkittava ilmiö tulee kartoitettua mahdollisimman laajasti ja yksityiskohtaisesti (Strauss & Corbin 1990, 31). Koska nojaamme Straussin ja Corbinin koulukuntaan, analysoimme systemaattisesti avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodauksen avulla. Analyysin tuloksena määrittelemme ydinkategorioita, joiden ympärille rakennamme teorian.

5.5.3 Koodaukset

Grounded theory -menetelmässä aineiston analyysi perustuu koodaukseen, jota tehdään jatkuvan vertailun avulla. Koodauksessa keksitään ja nimetään kategorioita. Koodauksen tavoite on rakentaa teoriaa ja tarjota tutkijalle analyttisiä työkaluja aineistonsa käsittelyyn (Corbin & Strauss 2008, 66–67). Koodauksen tarkoituksena on myös paloitella aineistoa, jonka myötä tutkija joutuu tulkitsemaan aineistoa pelkän kuvailun sijaan. Koodaus on tärkeässä osassa ydinkategorioiden löytymisessä. (Strauss 1991, 27–31, 55.) Seuraavaksi esittelemme avoimen -, aksiaalisen - ja selektiivisen koodauksen.

Alustavaa koodausta nimitetään avoimeksi koodaukseksi, jossa aineisto koodataan hyvin tarkasti ilman ennakkojäsentelyä. Olennaista tässä vaiheessa on löytää ja nimetä alustavasti tutkimuskohdetta kuvaavia indikaattoreita, jotka kuvaavat tutkimuskohdetta. (Strauss 1991, 27–31, 55.) Käytännössä tällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta etsitään indikaattori, kuten tekstikatkelma, käyttäytyminen, toiminta tai tapahtuma ja vertaillaan näitä toisiinsa etsimällä eriasteisia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Näistä indikaattoreista nimetään käsitteet ja pyritään muodostamaan näistä toisiinsa kytkeytyvä kategoria. (Metsämuuronen 2001, 25–26.) Straussin ja Corbinin (1990, 63, 65) mukaan käsitteet ovat ilmaisuja, joilla viitataan tapahtumiin, tapauksiin ja muihin ilmiöiden esiintymiin. Kategoriat he puolestaan määrittelevät käsitteiden luokitusjärjestelmäksi, joka yritetään löytää vertailemalla käsitteitä toisiinsa etsimällä käsitteiden samankaltaisuus tai samaan ilmiöön liittyminen.

Aloitimme aineistoon perehtymisen lukemalla litteroidut haastatteluaineistot huolellisesti läpi. Analysoimme aineistoa merkitsemällä indikaattorit eli näkökulmamme kannalta merkittävät aineiston osat yhteen haastattelu kerrallaan. Aineiston tiheän lähiluvun perusteella tulkitsimme haastattelujen muodostavan koodaukselle rikkaan perus-

tan. Videonauhoista tehdyt muistiinpanot sekä havaintomuistiinpanot toimivat haastattelujen peilauskohteena, mikä mahdollisti sen, että pystyimme tarkastelemaan, että näkyivätkö henkilökunnan puheet koulun käytännössä. Tutkittavasta ilmiöstä haastatteluista muodostuva kuva voi näin ollen olla erilainen kuin havainnoinnissa muotoutuva (From 2010, 30).

Avoin koodaus voidaan tehdä usealla eri tarkkuudella: joko rivi riviltä tai jopa sana sanalta, lause tai kappale kerrallaan tai kokonainen dokumentti kerrallaan (Strauss ja Corbin 1990, 72–73). Kävimme aineiston hyvin tarkasti läpi. Tavoitteena oli analysoida tekstiä lause kerrallaan, mutta aineiston sisällöstä johtuen muodostimme osan indikaattoreista useamman lauseen mittaisiksi. Tämä johtuu siitä, että joidenkin indikaattoreiden todellinen merkitys ei käynyt ilmi yhdessä lauseessa, vaan kokonaisuuden hahmottamisen ja ymmärtämisen kannalta vaadittiin useampi lause.

Pohdimme jokaisen indikaattorin kohdalla sitä kuvaavaa teoreettista käsitettä. Tarkastelimme, onko indikaattorilla yhteisiä piirteitä jonkin toisen indikaattorin kanssa. Yhteisiä piirteitä löytäessä sijoitimme indikaattorin saman käsitteen alle. Jos yhteisiä piirteitä ei löytynyt, muodostimme indikaattoria paremmin kuvaavan uuden käsitteen. Kävimme läpi kaikki haastatteluista muodostuneet indikaattorit yksi kerrallaan tarkastellen niitä ensin itsenäisinä ja myös suhteessa muihin indikaattoreihin. (Strauss & Corbin 1990, 61.) Pilkoimme aineistomme ensin karkeasti 41 eri käsitteeseen. Tämän jälkeen aloimme käsitellä näitä käsitteitä etsien niistä jälleen yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Muodostimme niistä vielä seitsemän abstraktimpaa yläkäsitettä eli kategoriaa: täydennyskoulutus, johtaminen, yhteistyö, erityisopetus, yleisopetus, oppimisympäristö ja avustajat opetuksen tukena.

Analyysin toista vaihetta eli kategorioiden täsmentämisen vaihetta Strauss ja Corbin (1990, 96) kutsuvat aksiaaliseksi koodaukseksi, jossa aineistoa luokitellaan uudella tavalla etsimällä kategorioiden välisiä suhteita. Avoimen koodauksen jälkeen käsitteistä muodostui seitsemän alustavaa kategoriaa, joita ei oltu vielä tarkasteltu suhteessa toisiinsa. Tarkastelimme kategorioiden välisiä suhteita sekä ryhmittelimme niitä ominaisuuksien mukaan pyrkien systemaattisesti luomaan kategorioita. Tavoitteenamme oli tehdä selkeä kategoriarakenne, jossa kategoriat ovat muodostuneet niitä yhdistävien tekijöiden mukaan. Näin saimme muodostettua ylä- ja alakategoriat.

Aksiaalisen koodauksen vaiheessa kävimme läpi yhden kategorian kerrallaan niin, että pohdimme, onko sillä yhteisiä piirteitä joidenkin muiden kategorioiden kanssa vai muodostaako se uuden kategorian (Strauss 1991, 32). Kun olimme saaneet muodostettua kategoriaryhmät, aloimme jäsentää ryhmien keskinäisiä suhteita. Jäsennelyämme yhteen kuuluvat alakategoriat, niitä kokoavan kategorian nimen nimesimme jostain jo olevasta kategoriasta tai keksimme sen itse siten, että uusi kategoria kuvaa jokaista siihen liittyvää alakategoriaa. Aksiaalisessa koodauksessa seitsemän kategoriaa tiivistyi kahteen yläkategoriaan: asiantuntijuus ja opetuksen järjestäminen. Liitteissä 6 ja 7 kuvaamme avoimen ja aksiaalisen koodauksen vaiheitamme tarkemmin tiivistetysti.

Selektiivisessä koodauksessa jatkuu tiiviimmin aksiaalisen koodauksen aikana alkanut kategoriarakenteiden jäsentäminen ja kategorioiden välisten suhteiden pohtiminen. Selektiivinen koodaus on kategorioiden kautta muodostuvan teorian rakentamisen prosessi, jossa kehitetään tutkimuksen ydinkategoria. (Strauss 1991, 33, 36.) Selektiivinen koodaus eroaa aksiaalisesta koodauksesta ainoastaan siltä osin, että se on abstraktimpaa ja yleisemmällä tasolla (Strauss & Corbin 1990, 117). Selektiivisen koodauksen vaiheessa tarkastelimme kaikkia muodostuneita kategoriaryhmittymiä ja niistä muodostuneita kategoriarakenteita uudelleen. Menimme vielä abstraktimmalle tasolla pohdittien, mitkä kategoriaryhmittymistä kuuluvat yhteen ja mitkä kuvaavat useampaa ryhmittymää. Kategorioiden yhdistelemisen kautta muodostimme ydinkategorian eli tutkimuksen pääteeman. Ydinkategoria ja eritasoiset alakategoriat jäsennettiin loogiseksi ja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Ydinkategoriaksi muodostui sellainen kategoria, joka selvästi kuvasi koko aineistoa ja piti sisällään kaikki muut kategoriat. Ydinkategorian nimesimme yksilökeskeisestä toimintaympäristöstä yhteistoiminnallisuuteen ja yhteisöllisyyteen pyrkiväksi malliksi, josta kerromme tarkemmin luvussa kahdeksan.

5.6 Tiedon rakentuminen

5.6.1 Ihmis-, todellisuus- ja tietokäsityksemme

Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan tulee hahmottaa, millaisella ihmis-, todellisuus- ja tietokäsityksellä tutkimuksessa toimitaan. Yksilön elämäkokemukset vaikuttavat ontologian kehittymiseen. Erilaiset opintomme ja elämäkokemukset ovat auttaneet jäsentämään omaa ihmiskäsitystämme. Ihmiskäsityksessämme on paljon piirteitä humanistisesta ihmiskäsityksestä. Näemme kaikki ihmiset perusluonteeltaan hyvinä ja

pidämme heidän kasvat- ja kehitysmahdollisuuksia rajattomina. Ihmisen oppimista ja kehittymistä ohjaavat intentionaalisuus ja motiivit. Pyrimme aina huomioimaan ihmiset yksilöllisinä ja ainutlaatuisina yksilöinä ja oppijoina sekä auttamaan ihmisiä saavuttamaan tavoitteensa ja arvioimaan tuloksia. Tavoitteenamme on luoda turvallinen, motivoiva, kannustava ja suotuisa toimintaympäristö.

Näemme, että todellisuus rakentuu kielen ja kommunikaation kautta. Ihmiset rakentavat todellisuutta antamalla asioille nimiä ja merkityksiä, jolloin todellisuus rakentuu jatkuvina merkitysneuvotteluina ja alati uusiutuvina kertomuksina. Tiedon nopea muuttuminen ja lisääntyminen ovat vaikuttaneet tietokäsityksemme muodostumiseen. Käsityksemme on muuttunut valmiin tiedon siirtämisestä aktiiviseksi tiedon rakentamiseksi, jolloin jatkuvasti muokataan omia ajatusrakennelmia ja kytketään uutta tietoa aikaisempiin kokemuksiin ja tietorakenteisiin. Tällöin voidaan puhua konstruktivistisesta tietokäsityksestä. Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 25) mukaan konstruktivistisessä tietokäsityksessä ihminen on aktiivinen tiedon käsittelijä, joka konstruoi käsityksensä tapahtumista ja ilmiöistä omien kokemustensa ja aikaisempien skeemojen perusteella.

5.6.2 Tutkimuksemme tieteenfilosofiset taustaoletukset

Tieteenfilosofiset taustaoletukset vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen. Paikantamalla tutkimus kasvatustieteen laajempaan tieteenfilosofiseen kenttään, lisää se laadullisen tutkimuksen luotettavuutta avaamalla tutkijan ymmärrystä ontologisista ja epistemologisista kysymyksistä. Tieteenfilosofiset taustaoletukset koskevat todellisuuden luonnetta eli ontologiaa, tiedon luonnetta eli tieto-oppia sekä tutkimukseen sopivia menetelmiä eli metodologiaa. Koska samalla tieteenalalla on useita tieteenfilosofisia paradigmoja, tutkijan tulee olla tietoinen tekemistään tieteenfilosofisista valinnoistaan ja kyettävä perustelemaan ne. (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 131–132.)

Tutkimuksemme tietoteoreettinen tausta on sosiokonstruktivismissa, jossa tieto ja sosiaalinen todellisuus rakentuvat jatkuvassa ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tieto ja todellisuus rakentuvat ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä. Ihminen luo oman todellisuutensa pääosin kielen avulla ja sosiaalistuu antamiensa merkitysten kautta. (Linnilä 1999, 167.)

Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä (2005, 348) esittävät karttakuvion avulla tieteofilosofisten suuntausten ja metodologian keskinäistä suhdetta. Kuvion mukaan etnografia ja tapaustutkimus sijoittuvat metodologisesti lähekkäin toisiaan. Tämä vahvistaa Hammersleyn (1998, 31–32) sekä Syrjäläisen ja Nummisen (1988, 27) tulkintaa siitä, että etnografinen tutkimusmenetelmä soveltuu tapaustutkimukseen. Olemme sijoittaneet etnografisen metodin fenomenologiseen ja hermeneuttiseen paradigmaan. Syrjäläinen (1994, 72–73) ajattelee myös etnografian ja fenomenologian tukevan toisiaan. Hermeneuttisen näkökulman sijoittuminen tutkimukseemme on ongelmallisempaa. Hermeneuttisuus merkitsee tulkintojen ja ymmärtämisen moninaisuutta. Hermeneuttisessa tarkastelutavassa ei kuitenkaan pyritä toisen täydelliseen ymmärtämiseen, koska se ei ole edes mahdollista. (Varto 1992, 59.) Hermeneutiikalla tarkoitamme tutkimuksessamme sitä, mitä tulkintoja koulussa ilmeni ihmisten erilaisuutta kohtaan. Tulkinnassamme ei ole kyse tekstin tulkinnasta, vaan ilmiön, ihmisten, tekojen ja sanojen tulkinnasta ja ymmärtämisestä.

Osallistujien kokemuksellisuuteen kiinnipääsemisen ymmärrämme fenomenologiseksi näkökulmaksi. Koemme, että ihmisten kokemukset vaikuttavat koulun arjen käytänteisiin. Koska tutkimme koulun arjen käytänteitä, tämän myötä liitämme kokemuksellisuuden eli fenomenologisen näkökulman tutkimukseemme. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohdetta ja tutkittavaa ilmiötä lähestytään oma subjektiivisuus ja omat lähtökohdat tiedostaen. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä teoreettisia viitekehyksiä ja malleja, jotka ohjaisivat tutkimusta jo ennakolta. Pyrimme lähestymään aineistoamme puhtaasti aineistolähtöisesti emmekä pyri sijoittamaan sitä mihinkään valmiiseen muottiin. Lähestymme tutkimusilmiötä suoraan ilman ennaltamäärättyä teoriaa tai käsitystä. (Laine 2001, 26–28, 32–33.)

Naturalistinen luonne tulee esiin myös tutkimuksessa, koska pyrkimyksenämme on tavoittaa osallistujien erilaisia maailmoja, heidän omia näkökulmiaan heidän omassa ympäristöissään. Naturalistisuus tulee esille erityisesti kenttätyön merkityksellisyydessä, sillä tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisena kuin se on ja tavoittamaan tutkittavien oman näkökulman (Eskola & Suoranta 1998, 16). Myös tavoite mahdollisimman syvään aineistolähtöisyyteen analyysiprosessissa sekä tutkimuksen tapauksellisuus kuuluvat naturalistisuuteen (Lincoln & Guba 1985, 40–42).

Kriittisen teorian lähtökohtana on maailman ja siinä vaikuttavien ilmiöiden yhteiskun-

nalliset ja historian aikana muotoutuneet suhteet (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 42). Tutkimuksessamme on myös kriittisen teorian piirteitä. Tutkimuskohteena oleva koulu on historiallisesti muodostunut organisaatio, jonka toimintaa ohjaavat ja määrittävät yhteiskunnalliset, poliittiset ja kulttuuriset voimat. Näitä ovat koulun viralliset normit eli lait, asetukset ja virallinen opetussuunnitelma sekä epäviralliset ja piilossa olevat, monesti historiallisesti muotoutuneet tavat ja uskomukset, jotka näkyvät muun muassa koulun aikuisten keskinäisissä ja myös koulun sidosryhmien valtasuhteissa ja rooleissa. Kouluorganisaatiota leimaa myös lokaalisuus ja kontekstisidonnaisuus eli jokainen koulu on alueensa ja ihmistensä tuottama. Suomalaisen koulun kaksoisjärjestelmä ja siihen liittyvät erilaiset oppilaiden ja aikuisten roolit ja maailmat näyttävät muotoutuneen luonnonlain kaltaiseksi muuttuneeksi järjestelmäksi, jota tämä tapaustutkimus etnografisin keinoin pyrkii kyseenalaistamaan.

5.7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

5.7.1. Eettisyys

Laadullisissa tutkimuksissa keskeistä ovat eettiset kysymykset. Eettiset kysymykset voivat liittyä tutkimuskohteen ja menetelmän valintaan, aineiston hankintaan, tieteellisen tiedon luotettavuuteen, tutkittavien kohteluun, tutkimuksen raportointiin, tutkimustulosten vaikutuksiin tai tiedeyhteisön sisäisiin toimintaperiaatteisiin (Kuula 2006, 11). Tutkimuslupaan liittyvät kysymykset kuuluvat myös tutkimuksen eettisyyteen (Suojanen 1996, 42–43).

Eettisessä ajattelussa pohditaan omien ja yhteisön arvojen avulla sitä, mikä on oikein tai väärin. Etiikkaan liittyvät moraaliset valinnat ja päätökset kattavat koko tutkimusprosessin aiheen valinnasta tutkimustulosten vaikutuksiin saakka. (Kuula 2006, 11, 21.) Pohdimme läpi tutkimuksen teon ajan eettisiä valintojamme. Kysymyksiä herätti muun muassa, miten voimme kirjoittaa koulun arjessa tapahtuvia arkojakin asioita eettisesti oikein ja miten pystymme säilyttämään anonymiteetin. Pohdimme myös sitä, keneltä kaikilta tahoilta meidän tulee pyytää lupa, jotta meneminen kouluun onnistuisi. Etenkin vanhempien lupalappujen tekeminen oli eettisesti haastavaa.

Tutkimuksessa esiintyvien henkilöiden sekä kunnan ja koulun nimiä emme tuo tutkimuksessa julki anonymiteetin suojaamisen takia. Vaikka suojaamme anonymiteetin

emme koskaan voi olla varmoja, etteivät oppilaat ja koulun henkilökunta loukkaannu siitä, mitä kirjoituksissamme heistä kerromme. Anonymiteetin suojaamisesta huolimatta olemme varmoja, että kouluyhteisön henkilökunta tunnistaa itsensä kertomuksissamme, koska on mahdotonta tehdä kuvausta henkilökunnalta näkymättömäksi.

Tutkimukseemme kysyimme luvat kunnan koulupalvelupäälliköltä ja tutkimuskoulun rehtorilta sekä oppilaiden huoltajilta (liitteet 1, 2 ja 3). Oppilaiden huoltajat saivat päättää lastensa osallisuusmuodosta tutkimukseen. Vaihtoehtoina olivat osallistuminen sekä videointiin että havainnointiin, osallistuminen vain havainnointiin tai kieltäytyminen täysin tutkimukseen osallistumisesta. Lisäksi kysyimme luvat valokuvaukseen. Havainnoinnin ja videokuvauksen sallivat kaikki huoltajat. Valokuvaus kiellettiin kahden oppilaan kohdalta, joten meidän täytyi olla tarkkoja aineistoa kerätessämme, että emme ota valokuvia näistä kahdesta oppilaasta.

Tutkimusta tehdessä tulee kiinnittää huomiota tutkittavien suojaan, jonka lähtökohtana on selvittää tutkimukseen osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Tutkittavien suojaan kuuluu tutkimukseen osallistuvien vapaaehtoinen suostumus osallistua tutkimukseen. Tutkimustietojen on oltava luottamuksellisia eikä tietoa saa käyttää muuhun kuin tarkoitettuun tutkimukseen. Osallistujien nimiä ei saa tuoda julki anonymiteetin säilyttämiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128–129.) Ensitaapaamisesta lähtien pyrkimyksemme oli luoda perusta luottamukselle, joka on onnistuneen kenttätutkimuksen edellytys. Tutkimuskoulussa ollessamme korostimme, että meihin voi olla yhteydessä milloin vain, myös havainnointijakson päätyttyä. Vanhemmilla oli meidän yhteystietomme, jotta halutessaan voivat kysyä tarkemmin tutkimuksestamme. Yhdenkään oppilaan vanhempi tai huoltaja ei kuitenkaan ottanut meihin yhteyttä. Luottamuksen edistämiseen pyrimme myös kertomalla avoimesti tutkimuksen vaiheista koulussa ollessamme mukana välituntikeskusteluissa.

Tutkimuksemme havainnointiosuuteen osallistui koko koulu, mutta haastatteluihin ja kyselylomakkeiden täyttämiseen eivät kaikki suostuneet. Tutkijoina annoimme tutkimuskohteena oleville mahdollisuuden lähestyä meitä ja valita itse, kuinka aktiivisesti ja syvällisesti he halusivat osallistua tutkimukseemme. Tutkittavilla oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää tutkimuksessa mukana olonsa missä tahansa tutkimuksen teon vaiheessa.

5.7.2 Luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat aineiston kerääminen monin eri tavoin, etnografisen tutkimuksen ajallinen kesto, aineiston analyysi ja tutkijan asema. Tutkimusaineistomme on monipuolinen ja laaja, sillä keräsimme aineistoa useilla tavoilla: havainnoimme, haastattelimme, videoimme, teimme muistiinpanoja sekä valokuvasimme. Lisäksi haastattelun tilalta oli mahdollista täyttää kyselylomake, joka sisälsi samat kysymykset kuin haastattelu. Erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien eli triangulaation käyttöä samassa tutkimuksessa perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta, joten triangulaation käytön oletetaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 69). Triangulaatio on erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien käyttöä yhdessä tutkimuksessa. Useampi tutkija voi myös tutkia samaa kohdetta. Triangulaatioita on olemassa neljä: aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio ja menetelmätriangulaatio. (Denzin 1978, 295.)

Meidän tutkimuksessamme voidaan puhua Denzinin (1978, 295–302) triangulaatioiden pohjalta ensinnäkin aineistotriangulaatiosta, sillä tutkimuksessamme käytetään useita erilaisia aineistoja: haastatteluja, kyselylomakkeita, videokuvauksia sekä havainnoiteja. Koska hankimme aineistoa näin usealla tavalla, saimme laajan ja syvällisen kuvan tutkimuskohteestamme. Toiseksi tutkimuksessamme on myös tutkijatriangulaatio. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa sitä, että samaa kohdetta tutkii useampi tutkija. Hyödyntämällä kummankin erilaisia tietoja ja kokemuksia inkluusiosta, se rikastutti tutkimustamme.

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu yleensä pitkäkö kenttätyövaihe (Syrjäläinen 1994, 68), mutta meidän tutkimuksessamme se oli vain kahden viikon pituinen. Tiedostamme, että tämä on tutkimuksen heikko kohta, ja tämän takia tutkimuksemme on tapaustutkimus, jossa aineisto on kerätty etnografisin keinoin. Näemme kahden viikon aineiston keräämisajan riittäväksi, koska yhtä lyhyellä kenttäjaksolla esimerkiksi Ulla-Maija Salo (1999) on tehnyt väitöskirjan. Riittävyyttä perustelemme myös sillä, että meitä tutkijoita oli kaksi, joten saimme kerättyä paljon laajemman ja monipuolisemman aineiston kuin jos olisi ollut vain yksi tutkija. Omat subjektiiviset kokemuksemme vaikuttivat siihen, että kiinnitimme havainnoidessamme eri asioihin huomiota, ja tä-

män myötä saimme moniulotteisuutta aineistollemme.

Aineiston analyysissä pyrimme mahdollisimman tarkkaan ja yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Syrjäläisen (1994, 100–101) mukaan luotettavuutta lisää parhaiten se, että tutkimuksen eri vaiheet, keskeiset käsitteet, tekniikka ja teorialatki raportoidaan mahdollisimman tarkasti. Lopullinen luotettavuuden arviointi jää jokaisen tutkimuksen osalta kuitenkin tutkimuksen lukijalle, joten tarkan raportoinnin osuus korostuu jälleen.

Tutkimusolosuhteet vaikuttavat myös siihen, kuinka luotettavan ja todellisen aineiston saamme kerättyä. Esimerkiksi haastattelun onnistuminen tai epäonnistuminen riippuu paljon olosuhteista. (Syrjäläinen 1994, 100–101.) Onnistuimme luomaan luotettavan ja vuorovaikutteisen suhteen meidän ja haastateltavien välille. Saimme haastatteluista irti tutkimuksemme kannalta tärkeää ja rikastuttavaa tietoa, mitä emme olisi saaneet pelkällä havainnoinnilla. Haastattelujen kautta tutkija saa myös kuulla toimijoiden itsensä tulkinnat sen sijaan, että tutkija luottaisi havainnoidessaan vain omiin huomioihinsa (Tolonen & Palmu 2007, 90). Tutkimusluokan käytänteistä emme välttämättä saaneet täysin todellista kuvaa, sillä noin puolet luokan oppilaista oli havainnointiviikkojen aikana sairastumisten vuoksi poissa koulusta.

Kun teimme tutkimusta yhdessä, sitouduimme tiiviiseen yhteistyöhön toistemme kanssa, johon liittyy paljon yhteistä suunnittelua, yhteisiä aineistoja, yhdessä jaettuina ja koettuja tilanteita, keskusteluja ja analyysia. Jouduimme kehittämään keinoja jakaa kokemuksia ja aineistoja sekä analysoida niitä yhdessä. Uskomme, että tutkimuksen tekeminen yhdessä tuo reflektointia otetta tulkintoihin. Tutkimuksen tekeminen toisen kanssa voi altistaa erilaisille tilanteille, joista voi syntyä ongelmia ja erimielisyyksiä. Yksi ongelma oli henkilökohtaisen elämän aikataulujen sovittaminen tutkimustyöskentelyyn. Pystyimme kuitenkin löytämään yhteistä aikaa ja sovittamaan ajankäyttöön liittyvät ongelmat keskenämme. Esiin tulleet ongelmat eivät kuitenkaan haitanneet olennaisesti yhteistyötämme. Uskomme, että yhteistyön onnistumiseen ilman suurempia ongelmia vaikutti osaltaan vuonna 2008 tutkimuksen tekeminen yhdessä, jonka pohjalta tunnumme toisemme ja toistemme työskentelytavat. Lisäksi tärkeimmät periaatteelliset näkemyksemme yhteiskunnasta ja tutkimuksesta ovat samanlaisia.

Ei ole olemassa yhtä tiettyä kuvausta, minkälainen on onnistunut etnografia, koska tutkimus voi olla merkittävä monella eri tavalla (Syrjäläinen 1994, 103). Kvalitatiivi-

sessä tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, joten luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkija tekee myös tutkimustyötään koskevat eettiset ratkaisut viime kädessä itse (Kuula 2006, 26). Tutkijan tulee pohtia tekemiään ratkaisujaan ja ottaa kantaa analyysin kattavuuteen ja työnsä luotettavuuteen. Analyysissa tutkijan apuna ovat ainoastaan omat ja tutkijakollegan ennakko-oletukset, arkielämän peukalosäännöt ja vahva teoreettinen tietämys. (Eskola & Suoranta 1998, 209, 211.)

6 OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN

Tässä luvussa avataan tutkimuskoulun toimintakulttuuria opetuksen järjestämisen näkökulmasta. Etsimme vastauksia kysymykseen, miten opetuksen järjestämisen rakenteet edistävät tai estävät oppilaiden moninaisuuden kohtaamista. Tarkastelemme opetuksen järjestämistä neljästä ulottuvuudesta: oppimisympäristö, yleisopetus, erityisopetus ja avustajat opetuksen tukena. Oppimisympäristö-osion jaoin kahteen osaan: fyysinen oppimisympäristö ja psyykkis-sosiaalinen oppimisympäristö. Yleisopetuskappale koostuu kolmesta osiosta: oppimiskäsitys, oppilaiden ryhmittely ja oppilaiden luokittelu. Koulun erityisopetusta tarkastelemme kahdesta eri näkökulmasta: erityisopettajien työtehtävät ja pienryhmän toiminta. Avustajat opetuksen tukena -kappaleen tarkastelemme yhtenä kokonaisuutena. Liitteestä 6 voi tarkastella tarkemmin, miten opetuksen järjestäminen -osio rakentuu.

6.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristö tarkoittaa opiskelun tapahtumispaikkaa (Saarinen 2002, 113), jonka tulisi olla sellainen, missä oppimiselle annetaan tavoitteita (Ihme 2009, 172). Oppimisympäristö koostuu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä. Fyysinen oppimisympäristö rakentuu erityisesti koulun rakennuksista, tiloista, opetusvälineistä, oppimateriaaleista sekä muusta rakennetusta ympäristöstä ja ympäröivästä luonnosta. Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön rakentumiseen vaikuttavat oppilaiden kognitiiviset ja emotionaaliset kyvyt sekä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

6.1.1 Fyysinen oppimisympäristö

Tutkimuskoulun tilat olivat hyvin perinteikkäät. Useiden luokkahuoneiden lisäksi siellä oli opettajain- rehtorin- ja terveydenhoitajan huoneet. Koululla oli myös tilat liikuntatunneille, ruokailulle, opetusvälineille, kirjastolle ja iltapäiväkerholle.

Tutkimuskoulun luokkahuoneet olivat hyvänkokoisia ja valoisia. Muutama luokkahuone oli kuitenkin muita pienempiä. Luokkahuoneet sijaitsivat pitkien käytävien varrella, ja niistä oli näkymä välituntipihalle tai metsään. Joihinkin käytävien päätyihin oli sijoitettu kirjahyllyjä ja käytävät toimivat näyttelytilana oppilaiden töille. Kerrosten välisille tasanteille oli kiinnitetty suuria ilmoitustauluja, joissa oli oppilaiden piirustuksia ja maalauksia. Opettajainhuoneen läheisyydessä sijaitsi myös iso ilmoitustaulu, jossa ilmoitettiin erilaisista vapaa-ajan tapahtumista ja harrastuksista. Koulu oli hyvin perinteinen, vaikka sitä oli remontoitu. Opettajainhuoneen viihtyvyyteen oli panostettu.

Tutkimusluokassa oli 22 oppilasta, joista 10 oli tyttöjä ja 12 poikia. Luokan edessä sijaitsivat opettajan ja avustajan pöydät, liitutaulu, hylly sekä vedenottopiste. Luokan peräseinällä oli taulu luokan oppilaiden töitä varten. Luokan oikealla puolella oli useita isoja ikkunoita, jotka toivat päivänvaloa luokkaan. Vasemmalla puolella oli pitkäkööki, jossa säilytettiin muun muassa kuvaamataidon tarvikkeita. Luokkahuone oli kaiken kaikkiaan hyvin perinteisesti rakennettu.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet on otettava huomioon inklusiivisessa koulussa. Koulussa tulee miettiä esimerkiksi, onko ympäristössä esteitä pyörätuolilla liikkumiselle. (Ikonen & Virtanen 2007, 243.) Koulun rakennukset tulee rakentaa sellaisiksi, että kaikki pääsevät niihin ja voivat liikkua niissä esteettä (Booth & Ainscow 2005, 51). Koulun tilojen suunnittelussa ei oltu täysin otettu huomioon esteettömyyttä ja tilojen muunneltavuutta, joten koulu ei vastannut kaikkien oppilaiden moninaisuuteen. Esteettömyydellä taataan turvallisen liikkumisen mahdollisuudet muun muassa pyörätuolissa oleville. Näin ollen kaikkiin tiloihin ja kerrosten sisäisiin on helppo päästä. Osittaisen esteettömän liikkumisen mahdollisti koulussa sijaitseva hissi. Esteettömän liikkumisen esti kuitenkin ovien pielissä olevat kynnykset ja portaat sisätiloissa. Koska koulussa ei ollut sähköisiä ovia, se esti myös esimerkiksi pyörätuolissa olevien oppi-

laiden itsenäisen kulkemisen.

Tilojen muunneltavuudella tarkoitamme mahdollisuutta jakaa luokkatilat erilaisiin työpisteisiin. Esimerkiksi, jos jollakin oppilaalla on suuria keskittymisvaikeuksia, luokkatila on muunneltavissa hänelle sopivaksi. Tilojen muunneltavuudella voidaan rikastuttaa pedagogiikkaa, ja sillä myös pyritään ylläpitämään työrauhaa. Tutkimusaineistomme mukaan luokkien tiloja ei muunneltu erilaisiin työpisteisiin, emmekä havainneet edes tarvittavia välineitä tilojen muunneltavuuteen. Oppilaat istuivat luokissa yksin, pareittain tai neljän hengen ryhmissä pääsääntöisesti kasvot opettajaan ja taululle päin. Toisaalta tilojen muunneltavuutta ei edes tarvittu, koska oppilasaines ei vaatinut sitä, niin kuin haastatteluissakin kävi ilmi:

”Tällä alueella ei oikeesti ole niin haasteellisia nämä oppilaat. Nämä on ihan oikeesti niin helppoja tapauksia, ettei pitäisi olla isosti ongelmia. Joskus tulee tunne, ettei tee edes omaa työtään.” (Opettaja)

”Minusta ei ne ainakaan erityisesti hyppää silmille erilaiset oppilaat. Itse koen, ettei täällä ole kovin paljoa erilaisuutta, esimerkiksi ei ole eri kulttuureja edustettuna.” (Opettaja)

”...koulun oppilaat ovat äärimmäisen kilttejä. Täällä maalla oleva koulu, huomaa, että kilttejä lapsia.” (Opettaja)

Myöskään me emme havainneet oppilailla paljoa oppimisvaikeuksia emmekä käytöshäiriöitä. Esimerkiksi diagnosoidut oppilaat eivät erottuneet joukosta. Koulussa ei myöskään ollut eri kulttuureja edustettuina, joten kielimuuriongelmaa eikä muita kulttuurisia vaikeuksia ollut.

6.1.2 Psyykkis-sosiaalinen oppimisympäristö

Yksi tapa lähestyä koulun yhteisöllisyyttä on perehtyä koulun ilmapiiriin muodostumiseen. Ilmapiirillä on vaikutusta moniin yksilöihin, kuten oppilaisiin, opettajiin, koulun muuhun henkilökuntaan ja vanhempiin. (Lindh & Sinkkonen 2009, 137.) Ilmapiiri koululla oli lämmin, kodikas, välittävä, viihtyisä, ihmisystävällinen ja vapaa, jossa jokainen sai olla rauhassa oma itsensä. Koulun mottona olikin, että ”jokainen kukka saa

kukkia semmoisena kuin on”.

Henkilökunnan keskuudessa ei esiintynyt kuppikuntia. Opettajainhuoneessa oli hyvä ja vapaa tunnelma, jossa pystyttiin avautumaan ja puhumaan kaikista, myös vaikeista asioista. Toisia pyrittiin tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla. Seuraava erään opettajan kertoma esimerkki kuvaa hyvin lämmintä ja avointa ilmapiiriä henkilökunnan kesken:

”Tässä koulussa toimii hyvin toisten tuki. Opettajainhuoneeseen saa mennä makaamaan sohvalle ja purkaa ja haukkua tai kehua eikä sua sillä tavalla tyrmätä. Ja joskus asioista saa puhua niiden oikeilla nimillä.” (Opettaja)

Koulun aikuisten keskuudessa vallitsevalla ilmapiirillä on vaikutusta ensinnäkin henkilökunnan keskuudessa vallitsevaan henkeen ja oppilaisiin, kuten oppilaiden käyttäytymiseen ja toimintaan. Vallitseva ilmapiiri vaikuttaa myös siihen, kuinka valmiita ja halukkaita koulun henkilökunta on viemään inklusion ideologiaa eteenpäin. Ilmapiiri koulun aikuisten keskuudessa oli sellainen, joka olisi mahdollistanut inklusion kehittämisen huomattavasti rohkeammin kuin mitä se oli. Myös opettajat korostivat haastateluissa ilmapiirin tärkeyttä:

”Sehän näkyy jo siinä aikuisten mallissa, että sellainen koulu, jossa erilainen työporukka viihtyy työssään ja kokee mahdolliseksi olla oma ittensä koulun yhteisössä, niin se heijastuu luokkaan ja oppilaisiin jos ei ole sellaista.” (Opettaja)

”Se on minun mielestä tärkein asia näissä, että jos ilmapiiri ei ole kunnossa, niin silloin ei voi tämmöistä asiaa lähteä kunnolla viemään eteenpäin. Silloin se menee pakkopullaksi, pakotetaan tekemään näin.” (Opettaja)

”Ilmapiiri, joka täällä on, niin se on semmoinen, joka parhaimmillaan mahdollistaa sitä.” (Opettaja)

Ilmapiiri ja vuorovaikutus oppilaiden keskuudessa oli myös lämmin, ystävällinen, sopeutunut ja hyväksyvä. Oppilaat kunnioittivat toisia ja välittivät toisistaan. Oppilaat tulivat toistensa kanssa hyvin toimeen, emmekä havainneet kiusaamista oppilaiden keskuu-

dessa kahden viikon aikana, jonka olimme koululla. Välitunneilla kukaan oppilaista ei jäänyt yksin, vaan kaikki otettiin mukaan leikkeihin ja muihin toimintoihin. Henkilökunnan ja oppilaiden välisestä ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta emme voi sanoa tarkemmin muuta kuin tutkimusluokan osalta. Tutkimusluokassa ilmapiiri opettajan ja oppilaiden välillä oli hyväksyvä, kunnioittava ja avoin, jossa oppilaille annettiin mahdollisuus olla omanlaisensa. Opettaja sekä oppilaat keskustelivat vaikeistakin asioista, esimerkiksi erityisopetukseen liittyen. Ilmapiiri tutkimusluokassa oli muuten sopuisa, mutta suurta erimielisyyttä esiintyi avustajan ja erään oppilaan kohdalla. Emme tiedä tarkkaan, mistä erimielisyydet johtuivat, mutta mielestämme osasy siihen oli koulun henkilökunnan suvaitsemattomuus erilaisuutta kohtaan. Suvaitsemattomuus näkyi henkilökunnan rajatessa oppilaita terveydellisistä syistä pois yleisopetuksen luokista sekä luokitellessa oppilaita hyväksi ja huonoiksi sekä normaaleiksi ja poikkeaviksi.

Koulun ilmapiiriin vaikuttaa huomattavasti se, millainen ilmapiiri vallitsee luokissa. Luokan ilmapiirin kehittymiseen tarvitaan yhteisöllisyyttä. Jotta yhteisöllisyys voisi toteutua, luokan ilmapiirin tulisi olla ystävällinen, välittävä ja kunnioittava. Yhteisöllisen ilmapiirin takaamiseksi tarvitaan yksinkertaisia, mutta ei autoritaarisia ohjaustapoja, joissa oppilasta kehuaan, kannustetaan yhteistyöhön ja ongelmanratkaisuun sekä annetaan oppilaalle mahdollisuus ilmaista tarpeitaan ja osaamistaan. Tärkeää on myös antaa oppilaalle mahdollisuus toimia itsenäisesti. (Lindh & Sinkkonen 2009, 142–143.)

6.2 Yleisopetus

6.2.1 Oppimiskäsitys

Aineistomme perusteella tutkimuskoulussa näyttäisi olevan vallalla vahvasti behavioristinen oppimiskäsitys. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tietojen ja taitojen siirtämistä opettajalta oppilaalle eli puhutaan opettajajohtoisesta opettamisesta. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä tieto on jotakin valmista, joka jaetaan sopivan kokosiin paloihin ja siirretään sellaisenaan oppilaille. Behavioristisen oppimiskäsityksen keskeinen periaate on ärsyke-reaktio-suhde, jonka mukaan oppilas vastaa johonkin ärsykkeeseen reaktiolla, johon opettaja puolestaan reagoi palkitsemalla tai rankaisemalla. (Tynjälä 2000, 29–31.)

Tutkimuskoulussa opetus tapahtui aineistomme mukaan pääsääntöisesti opettajajohtoisesti niin, että opettaja opetti edessä ja oppilaat kuuntelivat hiljaa omilla paikoillaan. Osa opettajista koki behavioristisen opetustyylin hyväksi ja kannattavaksi eikä heillä ollut aikomusta muuttaa sitä. Eräs opettajista totesikin, että ”jotkut opettajat eivät aio muuttaa omaa opetustyyliään, he ovat 20 vuotta sitten tätä opiskelleet ja tämä on sitä mitä tekevät.”

Osa opettajista taas tiedosti muutoksen tarpeen eli heidän mielestään tulisi irrottautua behavioristisesta opetustavasta muuttamalla sitä konstruktivistisempaan suuntaan. Tämä muutos ei kuitenkaan vielä näkynyt heidän tavoissaan toimia ja opettaa. He halusivat, että oppilaat saisivat nykyistä isomman roolin oppimisprosessissa. Heidän mielestään olisi tärkeää, että oppilaat oppisivat mahdollisimman itseohjautuviksi ja aktiivisiksi tiedon etsijöiksi:

”Yritän mahdollisimman monipuolisesti käyttää opetustapoja ja ikään kuin häivyttää itteni tai se olisi ikään kuin se tavoite, että mie voisin häivyttää itteni mahdollisimman olemattomiin täällä. Opettaa oppilaat mahdollisimman itseohjautuviksi ja aktiivisiksi tiedon etsijöiksi ja hakijoiksi. Mutta toki nää on vasta nelosluokkalaisia, niin sitä kohti ollaan menossa. Mutta kyllähän se valitettavasti tahtoo olla, että mie opetan ja sitten oppilaat harjoittelevat ja sitten kerrataan ja opiskelu jatkuu kotona.” (Opettaja)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään oman oppimisensa aktiivisena toimijana ja vaikuttajana, ei passiivisena tiedon vastaanottajana. Tieto ei tule oppilalle valmiina, ulkoa päin annettuna. Konstruktivismiin mukaan oppimisessa oleellisia tekijöitä ovat oppilaan aikaisemmat kokemukset ja tiedot (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25). Oppilas rakentaa itse tietämystään omien tulkintaprosessiensa kautta, joten oppilaan aktiivinen, omakohtainen osallistuminen oppimisprosessiin on välttämätöntä. Opetuksen tarkoituksena on kehittää tällaiselle oppimiselle suotuisa ja sitä tukeva ilmapiiri ja ympäristö. (Kohonen 1990, 91.)

Inklusioon pyrkivä opetus perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jolloin oppilas nousee aktiiviseen rooliin, ja opettajan rooli muuttuu entistä enemmän ohjaajan rooliksi. Olennaista on oppilaan osallistuminen vuorovaikutukseen ja yhteiseen toimintaan. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen konstru-

oidaan eli rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiokonstruktivistit pitävät sosiaalista vuorovaikutusta oppimiselle välttämättömänä. (Kauppila 2007, 42–43, Ojanen 2000, 41–42.) Oppilas on aktiivinen tiedon muokkaaja. Oppiminen on laaja-alainen prosessi, johon kuuluu muun muassa itseohjautuvuutta, keskustelua, yhteistoiminnallisuutta ja yhteistyötä. Sosiaalisten taitojen merkitys korostuu ja niitä on tarpeen harjoittaa. (Kauppila 2007, 38–39, 48.)

Tutkimuskoulussa oppimiskäsitys oli aineistomme mukaan kaukana myös sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, koska oppiminen ei tapahtunut vuorovaikutteisesti eikä yhteistoiminnallisesti. Kohosen (1990, 92) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen on kurinalaista, yhteisvastuullista ja tavoitteellista ryhmässä suoritettavaa oppimista. Siinä jokainen osallistuu aktiivisesti yhteiseen työskentelyyn tietoisesti kantamallaan vastuuta oman työskentelynsä ohella myös toisten oppimisesta. Kohosen mainitsemia yhteistoiminnallisen oppimisen piirteitä ei tutkimuskoulussa ollut. Koulun ryhmätyöskentelyissä korostui ainoastaan jokaisen oppilaan vastuu vain omasta oppimisesta.

Opetuksen järjestämisessä keskeistä on, että opetusta suunnitellaan ja järjestetään siten, että kaikki oppilaat voivat oppia. Opetusta tulee järjestää oppilaita arvostaen ja kunnioittaen yksilöinä suorituksistaan riippumatta. (Booth & Ainscow 2005, 51–52.) Aineistomme perusteella tutkimuskoulussa yleisopetuksen järjestämisessä ei huomioitu oppilaiden moninaisuutta, koska osa oppilaista opiskeli pienryhmässä. Jos oppilaiden moninaisuuteen olisi pystytty vastaamaan, heitä ei olisi siirretty erityisopetuksen pienryhmään. Naukkarisen ja Ladonlahden (2001, 98) mukaan onnistuneeseen inklusioon vaaditaan yleisopetuksessa opetuksen eriyttämistä sekä jatkuvaa oppilasarviointia, jolloin oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin kyetään vastaamaan. Erillisiä erityisluokkia ja -ryhmiä luo todennäköisemmin sellainen yleisopetus, jossa ei eriytetä opetusta eikä ole jatkuvaa oppilasarviointia, vaan oppilaita siirretään muualle paremman eriyttämisen ja arvioinnin toivossa. Edellä mainittu inklusion vastainen malli kertoo hyvin tutkimuskoulun tilanteesta. Aineistomme perusteella luokanopettajat eivät käyttäneet eriyttävää materiaalia oppilaiden opetuksessa, vaan kaikki oppilaat tekivät samoja tehtäviä. Haastatteluista ei käynyt ilmi yleisiä periaatteita oppilaiden arvioinnista, mutta havaintomme perusteella luokanopettaja ei tehnyt aktiivisesti oppilasarviointia. Arviointi tapahtui pääsääntöisesti formaalisilla kokeilla.

6.2.2 Oppilaiden ryhmittely

Koulussa ei ollut yhtä ainoaa tapaa ryhmitellä oppilaita istumaan, vaan jokainen opettaja suunnitteli itse istumajärjestyksen luokallensa omien mieltymystensä mukaan. Useimmissa luokissa oppilaat istuivat yksin, mutta muutamissa luokissa oppilaat istuivat pareittain tai ryhmissä. Istumajärjestystä suunniteltaessa opettajat ottivat huomioon sukupuolen sekä oppilaiden oppimistyylin. Opettajat eivät erotelleet oppilaita sukupuolen eivätkä oppimistyylin mukaan. Opettajien mielestä oli tärkeää, että oppilaat oppivat työskentelemään kaikkien kanssa ja hyväksymään erilaisuuden.

Oppituntien aikana tapahtuvista satunnaisista oppilaiden ryhmittelyistä ei kertonut haastatteluissa muut kuin tutkimusluokan luokanopettaja. Täten muiden luokkien tavoista emme tiedä. Myöskään havainnointien pohjalta emme voi kertoa muiden luokkien tavoista, koska havainnoimme ainoastaan yhden luokan käytänteitä. Tutkimusluokassa istuttiin yksin jonossa. Pari- ja ryhmätyöskentelyjä tehtiin harvoin, ja kun niitä tehtiin, ryhmät muodostettiin arpomalla. Opettaja käytti arpomista, jotta oppilaat oppisivat työskentelemään ja tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Syksyisin opettaja muodosti aamu- ja iltapäiväryhmät, joiden ryhmittelyä opettaja mietti tarkemmin. Hän mietti ryhmittelyissä etenkin sitä, että ”ketkä tulisivat toimeen kenenkin kanssa”.

Inklusiivisessa koulussa keskeistä on oppilaiden joustava ryhmittely. Tärkeää on tiedostaa kriteerit, joilla ryhmät muodostetaan sekä niiden koostumus. Inklusiivisuutta tukevia käytänteitä ovat heterogeeniset, ryhmän moninaisuutta kunnioittavat sekä yhteistoiminnalliset ryhmittelyt. (Peterson & Hittie 2003, 126–127.)

Tutkimuskoulussa oppilaita ryhmiteltiin myös taitotasoittain, joka oli koulussa ensimmäistä vuotta käytössä. Ryhmittely ilmeni ensimmäisten luokkien äidinkielen lukutunneilla sekä viides- ja kuudesluokkalaisten matematiikan tunneilla. Tutkimuskoulussa kaikki ensimmäisen luokan oppilaat aloittivat syksyllä koulunkäyntinsä yleisopetuksen luokissa. Jotta kaikki oppilaat pystyisivät aloittamaan koulunkäyntinsä ja opiskelemaan yleisopetuksessa mahdollisimman pitkään, koulussa pyrittiin ennaltaehkäisemään oppimisvaikeuksia sekä antamaan oppilaille taitotasonsa mukaista opetusta. Esimerkiksi äidinkielen lukutunneilla ensimmäisen luokan oppilaat jaettiin neljään op-

pimistasoan vastaavaan ryhmään, joita opettivat kaksi erityisopettajaa ja luokanopettajaa. Lisäksi ryhmien käytössä oli kaksi koulunkäyntiavustajaa. Erityisopettajat opettivat taitotasoltaan heikompi tasoisia oppilaita ja luokanopettajat sujuvampia lukijoita. Joustavissa ryhmissä oli mukana myös pienryhmän kakkosluokkalaisia. Ryhmät koontuivat kahdesti viikossa, ja niiden kokoonpanot muuttuivat oppilaan kehityksen mukaisesti. Aineistostamme ilmeni, että myös viides- ja kuudesluokkalaisilla oli käytössä samantyyppinen ryhmittely matematiikassa, mutta tarkempia tietoja siihen liittyen ei selvinnyt.

Lisäksi muutama opettaja ryhmitteli oppilaita temperamentin mukaan. Eräs koulun opettajista oli suunnitellut ottavansa käyttöön temperamenttijaottelun ja yhdellä opettajalla temperamenttijaottelu oli jo käytössä. Opettaja, jolla tämä oli käytössä, oli jakanut oppilaat kahteen ryhmään: aamupäivä- ja iltapäiväryhmään. Aamupäiväryhmään kuuluivat eläväiset oppilaat ja iltapäiväryhmään pohtivaiset oppilaat. Rimpiläisen ja Bruunin (2007, 37) mukaan temperamentin ymmärtäminen helpottaa opettajaa asennoitumaan oppilaiden toimintaan ja käytökseen kärsivällisesti. Temperamentti tulisi nähdä mahdollisuutena kehittää erilaisia temperamenttipiirteitä tukeva oppimisympäristö. Hyvässä oppimisympäristössä sallitaan erilaisten oppilaiden opiskella asioita eri tavalla ja eri tahdissa.

6.2.3 Oppilaiden luokittelu

Ihmisten luokittelulla luodaan erityisyyttä (Sarromaa Hausstätter 2010, 170). Aineistomme perusteella suurin osa henkilökunnasta hyväksyi ja suhtautui erilaisiin oppilaisiin myönteisesti ja suvaitsevaisesti puheissa, mutta käytäntö oli toinen. He luokittelivat oppilaita termeillä ”hyvät oppilaat-huonot oppilaat” ja ”normaalit oppilaat-pienryhmän-/erityisoppilaat”. Normaalit ja hyvät oppilaat eivät tarvitse erityisopetusta, mutta huonot ja pienryhmä- ja erityisoppilaat tarvitsevat (Sarromaa Hausstätter 2010, 173). Henkilökunnan mielestä kaikki oppilaat eivät kuulu yleisopetuksen luokkaan. Seuraavassa on haastatteluista poimittuja lainauksia, keitä oppilaita henkilökunta rajasi perusopetuksen ulkopuolelle:

”Ellei sillä ole niin sanottu terveydellinen ja terveydentilaan kuuluva oireyhtymä niin welcome.” (Rehtori)

”On edelleenkin niitä oppilaita, joiden oppimispolun takia järkevää ja viisasta olla siellä pienryhmässä, mutta se on vaan semmonen asia, joka jollakin aikajänteellä huomataan sitten.” (Opettaja)

”Hankkeen yks, miten se on meille markkinoitu, kaikki paitsi vaikeimmin kehitysvammaiset tulee meille, mutta aika näyttää.” (Opettaja)

”Täysinkluisio, niin en mie sitten siihen ihan jaksa uskoa ja joissakin tapauksissa se ei ehkä ole oppilaan edun mukaistakaan.” (Opettaja)

”Just näiden erityistapausten vuoksi, mitä on näitä erityisen haasteellisia, mitkä on jopa sairaalakoululle haasteellisia, niin ei ne kuulu silloin tämmösiin perusopetuskouluihin.” (Opettaja)

”...Vaikeasti käytöshäiriöiset tai jos on jotaki muuta ongelmaa, mie olen ehtomasti sitä mieltä, että niillä pitää olla omat pienryhmät. Ja sieltä sitten ku on 110 % varma että onnistuu muualla, niin sitten vasta lähetään siihen integraatioon siihen isompaan luokkaan tai muuhun ryhmään. Mie nään ite ihan järjettömänä sen, että kaikki survotaan sammaan läjään.” (Opettaja)

”Meillähän on edelleenkin, että harjaantumisoppilaat käyvät omaa luokkaansa ja se on ihan selvä asia, että ne käyvät siellä, sillä ne eivät pysty noudattamaan yleisopetuksen opetussuunnitelmaa.” (Opettaja)

Koulun henkilökunnalla oli kielteistä suhtautumista sitä kohtaan, että kaikki oppilaat opiskelisivat yhdessä samassa luokassa. Etenkin avustajat ja luokanopettajat suhtautuivat kielteisesti inklusiota kohtaan, mutta erityisopettajat olivat myönteisempiä. Toisella erityisopettajalla oli erittäin positiivinen asenne ja hän suhtautui varauksettomasti inklusiota kohtaan. Toinen erityisopettajista oli varauksellinen inklusion suhteen, koska häntä huolesti tarvittavien tukitoimien saaminen luokkaan:

”...mulle ei ole mikään sellainen arvo, että kaikkien lasten tulisi saada käydä samaa tavallista koulua, vaan minä näen ja koen vahvasti että minun omat lapset on niin arvokkaita että minä en anna niiden elämää joutua kiville sen takia että ne saa osakseen jotakin muuta inklusiivisuutta kuin mitä se

oikeasti on.” (Opettaja)

Inklusion toteutuminen edellyttää ennen kaikkea myönteistä suhtautumista päättäjiltä, koululta ja opettajilta. Inklusion toteutuminen on paljolti kiinni asenteista eli miten erilaisuus yhteisössä mielletään ja mitä sille tehdään. (Murto 1999, 5.) Opettajien positiivinen asenne ja luottamus osallistavan koulun ideaan ja sen onnistumiseen ovat ehdottoman tärkeitä sen onnistumisen kannalta. Hyvätkään resurssit eivät riitä, jos aikuiset eivät ole sitoutuneita eivätkä ymmärrä asiaa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113.)

Oppilaiden keskuudessa tapahtuvaa luokittelua emme havainneet paljoa, koska luokittelu on yleensä piilossa tapahtuvaa eikä näin näy heti. Oppilaiden luokittelu vaikuttaa syrjäytyneisyyteen ja yhteenkuuluvuuteen. Opetushenkilöstön toiminta vaikuttaa suuresti siihen, ovatko oppilaat suvaitsevaisia toisiaan kohtaan ja kokevatko he kuuluvansa yhteisöön. Opettajat pyrkivät kehittämään yhteisöllisyyttä ja suvaitsevaisuutta esimerkiksi mehettäjäsillä, joiden tarkoituksena oli nostattaa me-henkeä eli yhteenkuuluvuuden tunnetta. Mehettäjäsissä luokat esittivät tekemiään esityksiä muille koulun oppilaille. Opettajat pyrkivät kehittämään yhteisöllisyyttä myös kummioppilastoiminnalla ja pajapäivillä. Vanhempien luokkien oppilaat toimivat ensimmäisen luokkien oppilaiden kummeina. Kummioppilaat tukivat pienempien oppilaiden koulunkäyntiä muun muassa yhteisissä tapahtumissa ja projekteissa sekä välitunneilla. Koulukummi oli esimerkiksi sitä varten, että kummioppilas voi kertoa kummillensa, jos häntä kiusataan. Pienen oppilaan voi olla helpompi lähestyä tuttua vanhempaa oppilasta kuin täysin vierasta aikuista. Pajapäivien tarkoituksena oli, että oppilaat oppivat työskentelemään erilaisten ja eri-ikäisten kanssa.

Koulun tavoitteena on taata jokaiselle oppilaalle mahdollisuus kasvaa ryhmän jäsenyyteen. Kuitenkaan tämä tavoite ei toteudu kaikkien oppilaiden kohdalla. Ryhmään kuulumattomuus kohdistuu eniten oppilaisiin, jotka opiskelevat osittain erityisluokassa ja yleisopetuksen ryhmässä. (Mikola 2011, 181.) Vaikka ryhmän jäsenyyteen kasvattavia toimintoja oli koulussa käytössä useita, silti yhteisöön kuulumattomuuden tunnetta esiintyi. Aineistomme mukaan pienryhmästä tutkimusluokkaan integroitu oppilas ei kokenut kuuluvansa luokkayhteisöön, koska hänelle ei oltu nimetty koulukummiä.

6.3 Erityisopetuksen järjestäminen

6.3.1 Erityisopettajien työtehtävät

Tutkimuskoululla työskenteli kaksi erityisopettajaa: laaja-alainen erityisopettaja ja erityisluokanopettaja. Koulun laaja-alainen erityisopettaja työskenteli säännöllisesti myös toisella alakoululla. Laaja-alainen erityisopettaja oli työskennellyt tutkimuskoululla pitkään. Hänellä oli oma luokkahuone, jonne oppilaat tulivat saamaan tukea koulunkäyntiinsä tarpeen vaatiessa. Laaja-alainen erityisopettaja työskenteli myös yhtenä opettajana ensimmäisten luokkien joustavassa ryhmittelyssä äidinkielen opetuksessa. Hänen tehtäviinsä kuului myös huolehtia, että kaikki keinot tulee kokeiltua ennen kuin oppilas siirretään erityisopetukseen. Laaja-alainen erityisopettaja oli kiireinen ja osa opettajista kokikin, ettei koululla toteutunut laaja-alaisen erityisopettajan tunnit:

”Meillä ei toteudu laaja-alaisen erityisopettajan tunnit. Mulle on merkitty X tuntia viikossa, mutta oon saanu tänä vuonna varmaan sen X tuntia yhteensä, koska laaja-alainen on palaverissa tai missä milloinkin. En epäile, ettei hän tee töitä, mutta se työn riittävyys, laaja-alainen ei kohtaa oppilaita. Se on niinku tosi harmi, koska tarvitaan sitä ihan peruserityisopetusta.”
(Opettaja)

Opettajat kaipasivat laaja-alaista erityisopettajaa tukemaan luokkien työtä säännöllisesti, jotta pystyttäisiin mahdollisimman tehokkaasti ennaltaehkäisemään oppilaiden erityisen tuen tarvetta.

Pienryhmän erityisluokanopettaja oli uusi työntekijä. Erityisluokanopettajan tavoitteena oli kehittää koulua inklusiivisempaan suuntaan. Hän oli saanut pieniä muutoksia aikaan jo muutaman kuukauden aikana. Erityisluokanopettaja kielsi ottamasta pienryhmästä omaa erillistä luokkakuvaa, joten pienryhmän oppilaat olivat integraatioluokkiensa luokkakuvissa mukana. Koulun kehitys inklusiivisempaan suuntaan näkyi siinä, että pienryhmän toiminta oli joustavampaa kuin aikaisemmin. Pienryhmä ei ollut enää luokka, vaan vaihtuva toimipiste, joka toimi joustavasti niin oppilaiden kuin opettajan suhteen. Se oli niin sanottu ”bussipysäkki” eli sinne tuli ja sieltä lähti oppilaita sujuvasti. Erityisluokanopettajan joustavasta työnkuvasta kertoo hyvin seuraava esimerkki:

”Mulla käy viikottain, X viikkotuntia on molemmat kolmosluokkalaiset minun luona. Sieltä käy oppilaita äikässä ja matikassa. Sitten mie olen jakanut myös oppituntien aikaa, mulla on kakkosluokille X tuntia, molemmille X viikkotuntia. Toinen niistä käyttää ja toinen ei niitä hyödyksi. Sitten itte olen X viikkotuntia joustavasti toimivassa ryhmässä äidinkieltä opettamassa ekaluokkalaisille ja sitten on olemassa myös X tuntia ekaluokalle.” (Opettaja)

Opettajan joustavan työnkuvan lisäksi edellä mainitusta esimerkistä käy ilmi, että erityisopetuksen resursseja jätettiin käyttämättä koululla. Resurssien käyttämättä jättäminen näkyi myös tutkimusluokassamme: luokanopettajalla olisi ollut mahdollisuus käyttää hyväksi erityisopettajan resurssitunteja, mutta hän ei ollut valmis uudistamaan omaa perinteistä yksinopettajuudenmallia eikä opetusmenetelmiään. Niillä oppitunneilla, joilla oli mahdollisuus käyttää erityisopettajan tukea, erityisopettajan rooli olikin istua luokassa ”seinäruusuna”, vaikka luokassa olisi ollut selvästi tarvetta erityispedagogiseen tietoon. Samaan aikaan, kun erityisopettaja istui hyödyttömänä, hänen osaamistaan olisi kaivattu muihin luokkiin, sillä monet opettajat kaipasivat lisäresursseja erityisopetukseen.

6.3.2 Pienryhmän toiminta

Tutkimuskoulussa toimi lukuvuoden 2007–2008 loppuun asti koko kuntaa palveleva pienryhmä. Kuntaa palvelevan pienryhmän lakkauttamisen jälkeen koulussa on toiminut koulukohtainen pienryhmä. Kuntaa palvelevan pienryhmän lakkauttaminen vei koulua pienen askeleen inklusiivisempaan suuntaan, koska lopettamisen jälkeen pienryhmään oppilaat tulivat lähikouluperiaatteen mukaisesti. Lähikouluperiaatteessa oppilailla on oikeus opiskella lähikoulussaan riippumatta tarvitsemansa tuen tarpeen määrästä ja laadusta (Opetusministeriö 2007, 14).

Pienryhmässä työskenteli erityisluokanopettajan lisäksi koulunkäyntiavustaja. Pienryhmään kuului seitsemän oppilasta, jotka olivat toisen tai neljännen luokan oppilaita. Toisen luokan pienryhmän oppilaat olivat pienryhmän kirjoilla, mutta opiskelivat joillakin tunneilla integraatioluokissaan. Neljännen luokan oppilaat eivät olleet pienryhmän kirjoilla, mutta erityisluokanopettaja mielsi kuitenkin heidät pienryhmän oppilaisiksi. Nämä oppilaat opiskelivat ainoastaan matematiikan ja äidinkielen tunneilla pienryhmässä. Muut tunnit he olivat integraatioluokissaan. Pienryhmässä kävi tarvitta-

essa myös yleisopetuksen luokan oppilaita.

Pienryhmän toiminta oli fyysistä integraatiota. Se ei yltänyt toiminnalliselle eikä sosiaaliselle tasolle. Tätä todisti se, kun erään pienryhmän oppilaan ja tutkimusluokan oppilaiden välillä ei ilmennyt toiminnallista eikä sosiaalista vuorovaikutusta. Pienryhmän oppilas työskenteli itsenäisesti kommunikoimalla pääsääntöisesti avustajansa kanssa. Oppilas ei juurikaan ollut sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tutkimusluokan oppilaiden kanssa. Vuorovaikutusta tapahtui yleensä vain parin sanan pituisina keskusteluinä jonkin toisen oppilaan kanssa. Sosiaalista ja toiminnallista integraatiota esti myös se, että tutkimusluokkaan integroitu pienryhmän oppilas tunsi olonsa ulkopuoliseksi, koska hänelle ei oltu järjestetty omaa kummiä niin kuin muille luokan oppilaille.

Opetushenkilöstön mielestä integraatiossa oli sekä hyviä että huonoja puolia. Integraatio oli hyvä asia, kun sen lähtökohtana olivat oppilaan vahvuudet. Huonona asiana integraatio nähtiin ensinnäkin silloin, kun oppilasta integroitiin tunneille, joissa oppilaalla oli selviä vaikeuksia. Seuraava esimerkki kuvaa hyvin, miten integraatiota pitäisi lähteä toteuttamaan:

”Se on lapselle itellekin hirveää, jos ajatellaan, että se mennee esimerkiksi liikuntatunnille, jossa kaikki on vieraita, ja jos sitten vielä sattuu, ettei se ole liikunnallisesti lahjakas se lapsi. Mitäs muuta se lapsi tekkee kuin alkaa häiriköimään tai vetäytyä syrjään. Minusta se pitäisi olla ehdottomasti, jos se integroidaan, se pitäisi olla se vaikka yltti tai matikka, mikä on sen lapsen vahvuus, missä se tuntee, että se pärjää ja on samalla tasolla muiden oppilaiden kanssa. Ettei sille heti tule se tunne, että ´no mie tulen tuolta pienryhmästä, anteeksi vain ja enkä kyllä ossaa mittään´. Eikä sekkään ole että sinne mennään avustajan kanssa. Sen pitää pärjätä siellä, saada se kokemus, ettei kukaan ole kattomassa perrään, että pärjää itekseenki.”
(Koulunkäyntiavustaja)

Opetushenkilöstö ajatteli integraation huonona puolena myös sen, että heidän mielestään se rikkoo oppilaiden koulupäivän struktuuria. Henkilökunnan mukaan erityisoppilaat tarvitsevat pysyvyyttä ja turvallisuuden tunnetta ympärilleen. Heidän mielestään integrointi esti tämän tunteen kehittymistä, koska integroinnissa oppilaan sosiaalinen ympäristö saattoi muuttua useamman kerran päivän aikana. Seppälä-Pänkäläinen

(2009, 96) myötäilee henkilöstön kriittisyyttä integraatiota kohtaan. Hänen mukaan oppilaiden liikkuminen ryhmästä toiseen ei ole aina helppoa. Se saattaa rikkoa ennestäänkin vaikeaa oppilaan tilannetta sekä turvallisuuden tunnetta koulupäivän aikana. Yleensä ryhmästä toiseen siirrettävät oppilaat ovat niitä, joilla on suuri tuen tarve, ja jotka erityisesti tarvitsevat jatkuvuutta ja struktuuria.

Koulun pienryhmän toiminta vahvisti segregoivia käytänteitä ylläpitämällä kaksoisjärjestelmää. Suurin osa opettajista ajatteli vahvasti, että jos oppilas ei pysy opetustahdissa mukana, hänet siirrettäisiin helposti toiseen tilaan saamaan erityisopetusta. Opettajat eivät edes pyrkineet siihen, että yleisopetus vastaisi kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Naukkarisen (2005, 96) mukaan inklusion perusajatus on yleisopetuksen sopeuttaminen ottamalla huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet. Erityisoppilaiden opettamista yleisopetuksen heterogeenisessä ryhmässä tulisi pitää tavallisena, luonnollisena ja itsestään selvänä käytäntönä. Kaksoisjärjestelmä sitä vastoin usein pyrkii käyttämään oppilashuoltoresurssia valikoimaan yleisopetuksesta pois liian haasteellisiksi koettuja oppilaita. Oppilaan tulee sopia yleisopetukseen tai hänet siirretään erityisopetukseen. Kaksoisjärjestelmässä on loogista, että jotkut oppilaat siirretään pysyvästi erilleen muista ikätovereista, mutta inklusiivisessa järjestelmässä sitä pidetään oppilaan kouluksellista tasa-arvoa loukkaavana ja syrjäytymistä edistävänä.

6.4 Avustajat opetuksen tukena

Tutkimuskoululla työskenteli viisi koulunkäyntiavustajaa. Koulunkäyntiavustajat toimivat oppilaiden ohjauksen ja opetuksen tukena (Huhtanen 2007, 220). Avustajat työskentelivät pääsääntöisesti alaluokilla sekä koulun pienryhmässä. Avustajan toimenkuvasta voimme sanoa ainoastaan tutkimusluokan osalta. Luokassa avustaja avusti oppilaita oppimisessa sekä toimi luokanopettajan sijaisena. Avustaja teki pohjatyötä oppitunneille, esimerkiksi tulevaa kuvaamataidon työtä varten sekä kopioimalla materiaalia oppitunneille opettajan ohjeiden mukaan. Avustaja istui yleensä luokan edessä satulatuolissa pyrkien ensikädessä sieltä päin ylläpitämään kuria luokassa opettajan opettaessa. Kun oppilas tarvitsi apua, avustaja meni yleensä henkilökohtaisesti neuvomaan oppilasta. Avustaja toimi yleensä myös luokan oppilaiden välillä tapahtuvien erimielisyyksien selvittäjänä.

Edellä mainitut avustajan tehtävät edellyttivät yhteistyötä luokanopettajan kanssa. Yh-

teistyön onnistumiseksi avustajan tulee tietää ja tuntee luokan toimintatavat ja säännöt. Koulunkäyntiavustajalta ja opettajalta vaaditaan vuorovaikutustaitoja neuvotella asioiden ja tekemisen merkityksestä ja tarkoituksista. Opettajan tulisi saada koulunkäyntiavustaja tiedostamaan omaa tekemistään ja oppimistaan ohjaavat ja rajoittavat tekijät niitä kriittisesti refleктоimalla. (Huhtanen 2007, 221.)

Haastatteluissa ei käynyt ilmi, kuinka tiivistä ja syvällistä yhteistyö tutkimusluokan luokanopettajan ja avustajan välillä oli. Havaintojemme perusteella yhteistyö oli pinnallista, koska emme havainneet heidän keskustelevan tai suunnittelevan yhdessä oppitunteja koulupäivien aikana luokassa tai opettajainhuoneessa. Yhteistoiminnallista työtappaa luokassa ei esiintynyt, koska luokassa toimittiin vahvasti behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan.

Useimmat opettajat, joiden luokassa avustaja työskenteli, olivat todella tyytyväisiä saamaansa avustajan resurssiin. Opettajat kokivat, että avustajat helpottivat heidän työtänsä. He pitivät avustajia mahtavana voimavarana, kuten seuraavassa esimerkissä todetaan:

”Itellä on nyt toista vuotta koulunkäyntiavustaja kokoaikaisesti ja haasteita on lujastikki, mutta itse asiassa koskaan aikasemmin ei ole kotona ollu niin vähän semmosta, että kauheesti pyörittää oppilaiden asioita. Koska siinä on kokoajan toinen ihminen ihan konkreettisesti, ota sie, kato sie tämä asia, selvitä tämä. Kaikki kränät ja tappelut voidaan selvittää heti kun siinä on toinen ihminen.” (Opettaja)

Useimmilla opettajilla oli erittäin hyviä kokemuksia työskentelystä avustajan kanssa, mutta oli myös opettajia, jotka eivät olleet täysin tyytyväisiä avustajaansa. Opettajat kokivat, etteivät saaneet haluamaansa ja tarvitsemaansa apua ja tukea avustajastaan. Opettajat painottivat, että toimivaan yhteistyöhön vaadittiin avustajan pätevyyttä ja henkilökemioiden yhteensopivuutta. Lisäksi ajatukset kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta täytyi olla yhteneväiset. Juuri nämä edellä mainitut toimivan yhteistyön ehdot puuttuivat niiden väliltä, joilla yhteistyö ei toiminut hyvin.

Opettajan ja avustajan välistä yhteistyötä hankaloitti ensinnäkin se, että avustajat työskentelivät silloin tällöin myös muissa luokissa. Haastattelujen mukaan avustajat jou-

tuivat työskentelemään myös opettajien sijaisina, koska kouluilla ei ollut rahaa palkata ulkopuolisia sijaisia. Edellä mainitut asiat rikkoivat avustajan kotiluokan arkea sekä kotiluokan opettajan ja avustajan välistä yhteistyötä. Näistä johtui myös se, että avustajaresursseista ei saatu täyttä tehoa irti. Seppälä-Pänkäläisen (2009, 93–94) mukaan onnistuneissa inklusiivisissa luokissa täytyy olla pysyvät koulunkäyntiavustajat, jotka toimivat opettajan työparina rakentamassa luokan yhteisöä. Tätä ei saavuteta, jos avustaja ei ole pysyvä eikä yhteistyö ole riittävän yhteistoiminnallista.

Edellä mainitun esimerkin lisäksi avustajaresurssien tehotonta käyttöä kuvasti myös tilanne, jolloin yleisopetuksen luokkaan tuli tutkimusluokan oman avustajan lisäksi pienryhmän oppilaan mukana toinen avustaja sellaisellekin oppitunneille, jolloin toista avustajaa ei olisi tarvinnut. Toinen avustaja olisi ollut näissä tilanteissa enemmän hyödyksi joissakin muissa luokissa.

7 ASIANTUNTIJUUS

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuskoulun toimintakulttuuria asiantuntijuuden näkökulmasta. Etsimme vastauksia kysymykseen, millaisena asiantuntijuus näyttäytyi inklusiivisen koulu yhteisön rakentumisessa. Tarkastelemme asiantuntijuutta kolmesta eri näkökulmasta: johtaminen, täydennyskoulutus sekä yhteistyö, jonka olemme jakaneet kolmeen alaotsikkoon: opettajien välinen yhteistyö, vanhempain kanssa tehtävä yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö. Liitteestä 7 löytyy tiivistetysti asiantuntijuuden rakentuminen.

7.1 Johtaminen

Koulun johtaminen on järjestyneen yhteisön eli organisaation johtamista (Mustonen 2003, 37). Koulun johtaminen voidaan karkeasti jakaa kahteen johtamistyyliin: asiakkeeseen- (management) ja ihmiskeskeiseen (leadership) johtamiseen. Asiakeskeinen johtaminen sisältää hallinto- ja opetussuunnitelman hoitamisen. Ihmiskeskeisessä johtamisessa kyseessä on erityisesti ihmissuhteiden huolehtiminen. (Erätuuli & Leino 1992, 5.) Koulun johtamiskirjallisuudessa puhutaan asia- ja ihmiskeskeisen johtamisen ohella myös hallintojohtamisesta ja pedagogisesta johtamisesta. Hallinto on muun mu-

assa rutiinia, talousasioiden hoitoa ja edellytysten luomista. Pedagoginen johtajuus on kehittämistä, kokeilemista ja visiointia, mihin liittyy läheisesti uusiin asioihin perehtyminen ja ihmissuhdetyö. (Kurki 1993, 139.) Johtamisen näkökulmasta kouluorganisaation johtaminen on osaamisen johtamista jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä. Koulun inklusion kehittymisen näkökulmasta tärkeää on kaikkia oppilaita kunnioittava yhteisöllinen toimintakulttuuri. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 170.)

Jotta organisaatio pysyy elinvoimaisena, on johtajan huomioitava ja hyödynnettävä ulkoiset muutosvoimat kehittämällä kouluorganisaatiota ajanmukaiseksi. Koska koulukulttuurit ovat vanhoja ja vakiintuneita, niiden muutos ja kehittäminen ovat todella haastavia tehtäviä. Kouluorganisaatioiden menestymisen edellytyksenä on, että rehtori kykenee arvioimaan niin koulutusjärjestelmässä kuin koko yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia. Muutostilanteissa on tärkeää, että koko henkilökunta hyväksyy ja ymmärtää, miksi muutos tapahtuu. (Helakorpi 2001, 160–163.)

Rehtori on avainasemassa koulun kehityksessä. Rehtorin asenne muutosta kohtaan on erittäin ratkaiseva. Tutkimuskoulun rehtorista huokui innovatiivinen asenne. Hän kannusti työyhteisöä ja loi mahdollisuuksia kehittää koulua inklusiivisempaan suuntaan kehittämällä yhteisöllisyyttä ja aikaresursseja toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä arvioimalla koulun toimintaa ja mahdollistamalla henkilökunnalle täydennyskoulutuksia. Rehtori ei ollut autoritääriin johtaja, vaan yhteistoiminnallinen. Hän keskusteli henkilökunnan kanssa sekä otti heidän mielipiteensä ja toiveensa huomioon. Rehtori hyväksyi opettajien erilaiset toimintatavat. Hän oli joustava ja pyrki yhdessä henkilökunnan kanssa kehittämään koulua. Seuraava esimerkki kertoo, kuinka tärkeänä rehtori piti keskustelukulttuuria henkilökunnan sisällä:

”Ei voida lähteä siitä niin, että rehtori menee sanomaan että nyt on uusi hanke ja alkakaa toimimaan, vaan se pitää keskustella, että mitä haittoja, mitä uhkia ja mitä hyvää siinä on. Jos sitä keskustelua ei käydä niin silloin on yhtä tyhjän kanssa alkaa. Se pitää uskaltaa avata, että mistä tässä on nyt kysymys, mitä me tehdään ja mitä voitais tehdä paremmin. Jos se puuttuu niin kyllä minä sanon, että silloin voi unohtaa tällaiset asiat.” (Rehtori)

Inklusiivisen koulun rakentaminen on hyvin haasteellinen tehtävä. Koska inklusiivisen koulukulttuurin muutoksessa on kyse paradigmatason muutoksesta, inklusiivisen kou-

lun kehitys kietoutuu vahvasti johtajuuden ympärille. Inklusiofilosofia voi juurtua vain osallistavan ja yhteistoiminnallisen, oppivan ja erilaista osaamista arvostavan johtamiskulttuurin kautta. Niinpä rehtorin rooli ja asenne inklusiivisen koulun kehittämisessä ja inklusioprosessin etenemisessä onkin erittäin merkittävää. (Peterson & Hittie 2003, 48–50.)

Rehtorin asenne kehittää koulua inklusiivisempaan suuntaan oli myönteinen, mutta hän ei kuitenkaan ollut täyden inklusion kannalla, niin kuin seuraava esimerkki kertoo:

”Kyllähän inklusion haittapuolena on se, että on edelleenkin niitä oppilaita, joiden oppimispolun takia on järkevää ja viisasta olla siellä pienryhmässä, mutta se on vaan semmonen asia, joka jollakin aikajänteellä vasta sitten huomataan.” (Rehtori)

Vaikka rehtori halusi kehittää koulua inklusiivisemmaksi, henkilökunnan sitoutumisesta koulun kehittämiseen ei kuitenkaan voi olla varma. Asennetta inklusiivisuutta kohtaan ei voi muuttaa ylhäältäpäin käskemällä, vaan sen pitää lähteä henkilöstä itsestään. Tämän totesi myös eräs opettajista:

”Ei toimi inklusiivisesti käskemällä eikä ylhäältä päin ohjeistamalla. Siinä on jotakin todella syvästi arvoissa ja asenteissa olevaa henkilökohtaista, semmoista mikä ei ole missään nimessä helposti muutettavaa eikä ainakaan muutu käskyllä.” (Opettaja)

Koululla ei ollut rehtorin painostavaa ilmapiiriä eikä hän yrittänyt väkisin luoda inklusiivista kulttuuria. Halukkuus tai haluttomuus inklusiota kohtaan lähti henkilökunnasta itsestään.

7.2 Täydennyskoulutus

Koulun opetushenkilökunnalla oli hyvä mahdollisuus osallistua täydennyskoulutuksiin. Henkilöstön täydennyskoulutus lisää työntekijöiden valmiuksia ja kykyä vastata oppilaiden moninaisuuteen (Booth & Ainscow 2005, 51). Koulutuksien painopisteet koululla olivat Hanke1:ssa ja Hanke2:ssa. Hanke2:n toimesta järjestettävien koulutus-

ten tarkoituksena oli kouluttaa henkilökuntaa kohtaamaan paremmin oppilaiden moninaiset tarpeet. Hanke2:n käynnistyessä opettajilta ja koulunkäyntiavustajilta kyseltiin, millaisia koulutuksia he kaipasivat, ja tämän pohjalta suunniteltiin koulutukset. Henkilökunta oli osallistunut esimerkiksi lukemaanoppimisen tukemisen koulutuksiin. Henkilökuntaa opastettiin myös tieto- ja viestintätekniiikan käyttöön opetuksessa. Hanke1:n ja Hanke2:n liittyvät koulutukset olivat vapaaehtoisia ja yleensä työajalla järjestettäviä. Henkilökunnalla oli mahdollisuus osallistua myös muihin täydennyskoulutuksiin, jotka olivat pääosin omakustanteisia ilta- ja viikonloppukursseja.

Koulutuksiin osallistuminen jakautui henkilökunnan kesken epätasaisesti. Osa henkilöstöstä kävi useita kertoja vuodessa eri täydennyskoulutustilaisuuksissa, mutta joukossa oli myös henkilöitä, joiden innostus osallistua koulutuksiin kannustuksesta huolimatta oli vähäistä. Henkilökunnan elämäntilanteet vaikuttivat suuresti siihen, millainen mahdollisuus heillä oli osallistua koulutuksiin työajan ulkopuolella. Myös luokan tilanne saattoi olla esteenä osallistua koulutuksiin työpäivän aikana, vaikka kiinnostusta olikin:

”Mulla on iso luokka ja ne tarvii nyt minua ja minä tiedän että jos minä olisin jatkuvasti koulutuksissa niin luokka kärsis siitä, mutta jatkossa kyllä kiinnostaa semmoiset omaa työtä tukevat koulutukset niin aina niistä saa uusia ideoita.” (Opettaja)

Erään opettajan kohdalla työssä väsyminen ajoi hänet tilanteeseen, että hän halusi päästä luokasta pois hengähtämään hetkeksi. Tämän takia hän hakeutui täydennyskoulutukseen:

”...lähin silloin koulutukseen sen takia mukaan, kun en jaksanut olla enää entisen luokan kanssa töissä. Mie olin ihan väsynyt. Se oli hyvin haastava luokka. Siinä oli neljä erityislasta, jotka nyt kaikki ovat pienryhmässä ja ne oli mulla ilman avustajaa. (Opettaja)

Vaikka henkilökunnalle tarjottiin täydennyskoulutusta, silti he kaipasivat vielä lisää koulutusta etenkin erityispedagogiikkaan liittyen, jotta he pystyisivät paremmin vastaamaan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Vaikka henkilökunnan koulutustarpeessa ja -halussa korostui oppimisvaikeuksiin vastaaminen, niin henkilöstö kaipasi myös tukea

ja koulutusta opettaa hyviä ja lahjakkaita oppilaita:

”On niitä hyviä oppilaita, jotka tarvis enemmän mitä me pystytään antamaan eli nehan tässä unohtuu eli on juuri niitä jotka haluavat ja janoavat sitä tietoa ja haluavat käyttää erilaisia välineitä ja muuta, niin se on se ryhmä joka tällä hetkellä niinku monesti tässä innovatiivisuudessa ja erityisopetuksen kirjoissa unohtuu ne et siellä on myöskin niitä oppilaita.” (Opettaja)

Erityispedagogisen koulutuksen lisäksi henkilöstö kaipasi, että opettajien VESO-päivät eli opettajien virkaehtosopimuksessa määrätyt kolme työpäivää koulupäivien lisäksi, käytettäisiin paremmin hyödyksi antamalla enemmän käytännön vinkkejä, esimerkiksi kuvaamataitoon ja käsityöhön liittyen. Toivomuksena oli, että VESO-päivät olisivat toiminnallisia eikä istumista ja kuuntelemista.

7.3 Yhteistyö

Opettajan työhön kuuluu oleellisena osana yhteistyö koulun henkilökunnan sekä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Koulun henkilökunnan yhteistoiminnallinen työskentelykulttuuri on osallistavan koulun peruslähtökohta. Kun opettajat suunnittelevat ja toteuttavat yhteistoiminnallisesti opetusta, he pystyvät paremmin vastaamaan oppijoiden erilaisiin tarpeisiin sekä täyttämään lakisääteiset vaatimukset. (Thousand, Villa & Nevin 2004, 239.) Inklusiivisessa koulussa asiantuntijuus on yhteisöllistä ja moniäänistä osaamista (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 149). Tarkastelemme seuraavaksi koulun aikuisten näkökulmasta opettajien välistä yhteistyötä, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä moniammatillista yhteistyötä.

7.3.1 Opettajien välisen yhteistyön vähyys

Koulussa opettajien välinen yhteistyö ilmeni monella eri tavalla: luokanopettajien välisenä sekä luokanopettajien ja erityisopettajien välisenä. Opettajien välinen yhteistyö oli pääosin pinnallista, koska yhteistyössä ei ilmennyt yhteistoiminnallisuutta. Opettajat tekevät keskenään säännöllistä ja tiivistä yhteistyötä, johon kuuluu yhdessä suunnittelua, arviointia ja havainnointia siitä, miten eri asioita hoidetaan (Lakkala 2008, 221). Opettajat kehittävät, arvioivat ja suunnittelevat työtään yhdessä sekä opettavat yhdessä (Booth & Ainscow 2005, 52).

Luokanopettajien välillä ilmeni eriasteista ja -muotoista yhteistyötä. Pääsääntöisesti opettajien välinen yhteistyö ilmeni pedagogisena keskusteluna, joka lisääntyi koulussa Hanke2:n myötä. Koska Hanke2 toi suuria muutoksia koulun käytänteisiin, ja resursseja ei tullut yhtään lisää muuta kuin koulutukseen, oli henkilökunnan pakko lisätä keskustelua, miten he pystyisivät paremmin vastaamaan hankkeen tavoitteisiin. Opetushenkilöstö mietti, miten asioita voitaisiin tehdä toisella tavalla. Lisäksi käytiin keskustelua siitä, mitä kukin opettaja kaipasi luokassa heterogeenisen oppilasryhmänsä kanssa, ja mitä tukea olisi mahdollisesti saatavilla enemmän. Rehtori kertoi, miten koululla lähdettiin toteuttamaan Hanke2:a:

”Resursseja saatiin ainoastaan koulutukseen lisää, ei me saatu yhtään tuntia lisää, ei yhtään henkilötyövoimaa lisää mutta siitä huolimatta näillä olemassa olevilla resursseilla, uudelleen järjestelyllä me ollaan saatu enemmän resursseja...” (Rehtori)

Resurssien uudelleenarvioinnissa ja -organisoinnissa oleellista on, että oppilaiden erilaisuutta käytetään oppimisen ja opetuksen voimavarana. Opetushenkilöstö kehittää oppimisen ja osallistumisen tueksi uusia resursseja ja heidän asiantuntemustaan hyödynnetään mahdollisimman hyvin. Koulun resurssit tulee jakaa oikeudenmukaisesti niin, että ne tukevat inklusiota. (Booth & Ainscow 2005, 52.)

Lisäksi työyhteisö oli suunnitellut ottavansa käyttöön opettajien henkilökohtaisia vahvuuksia sekä mielenkiinnon kohteita koko organisaation hyväksi. Seuraava esimerkki kuvaa tarkemmin suunnitelman tarkoitusta:

”Nimenomaan se yhteistyö et me mietittiin henkilöstön resurssia sillälaililla että pyrittäis avaamaan mitä kukin kokee omiksi vahvuuksiksi ja vois niissä ilmoittautua resursseiksi tavallaan et jos jokin olis innokas esimerkiksi erilaisia haasteita ratkaisemaan oppilas konflikteissa, niin se voisi ilmoittautua tällaiseksi sovittelijaopettajaksi. Suunniteltiin et jos tarvitaan tällaista. Koska jokin opettaja voi kokea et tällainen vie paljon aikaa hänen omasta luokkatyöskentelystään...” (Opettaja)

Aineistostamme ei kuitenkaan selvinnyt, jäikö tämä idea pelkästään suunnittelun tasolle vai toteutettiin sitä käytännössä.

Luokanopettajat tekivät yhteistyötä myös jakamalla hyväksi koettuja ideoita. Ideat eivät liittyneet yleensä opetustyyliin, vaan ne olivat enemmänkin käytännön vinkkejä, esimerkiksi askarteluun liittyen. Luokanopettajien välistä yhteistyötä ilmeni myös kummioppilastoiminnassa, jolloin luokanopettajat suunnittelivat yhdessä yhteisiä juttuja kummioppilasluokkien välille, kuten askarteluja ja isänpäivälahjoja.

Rinnakkaisluokkien luokanopettajien välinen yhteistyö oppituntien aikana oli vähäistä. Osa opettajista kaipasi enemmän rinnakkaisluokan luokanopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä. Yhteistyön määrä ja laatu riippuivat pitkälti siitä, miten opettajien henkilökemiat toimivat. Henkilökemioiden lisäksi rinnakkaisluokan luokanopettajien yhteistyötä esti haluttomuus muuttaa omia opetusmenetelmiään ja ottaa vastaan uusia ideoita. Aineistostamme rinnakkaisluokkien luokanopettajien välisestä yhteistyöstä ilmeni ainoastaan se, että rinnakkaisluokkien luokanopettajat yhdistivät voimansa suunnitteleamalla yhdessä opetusta viides- ja kuudesluokkien matematiikkakokeilujen ja ensimmäisen luokkien äidinkielen ryhmäopetuksien aikana. Matematiikkakokeiluista sekä oppilaiden joustavasta ryhmittelystä oppiaineissa kerromme tarkemmin Oppilaiden ryhmittely -osiossa.

Aineistostamme ei käynyt ilmi, tekivätkö laaja-alainen erityisopettaja ja erityisluokanopettaja yhteistyötä toistensa kanssa. Luokanopettajan ja erityisopettajan välinen yhteistyö oli pääosin oppituntien ulkopuolella tapahtuvaa konsultaatiota. Tällä tarkoitamme, että erityisopettaja jakoi tarvittaessa omaa asiantuntijuuttaan neuvomalla luokanopettajaa, miten kohdata erilaiset oppijat. Koska koulun pienryhmä toimi integraatio-mallin mukaisesti, vaati se tiivistä yhteistyötä erityisluokanopettajan ja luokanopettajien välillä. Myös oppilaiden joustava ryhmittely oppiaineissa edellytti erityisopettajien ja luokanopettajien välistä yhteistyötä.

Oppituntien aikana tapahtuva yhteistyö erityisopettajan ja luokanopettajan välillä oli hyvin vähäistä. Erityisluokanopettajalle oli resurssoitu opetustunteja yleisopetuksen luokkien käyttöön, mutta kaikki luokanopettajat eivät käyttäneet tätä hyödyksi. Tutkimusluokalle oli resurssoitu kaksi erityisluokanopettajan viikkotuntia, mutta luokanopettaja ei käyttänyt tukea hyväksi.

Vähäisen yhteistyön vuoksi samanaikaisopetusta ei ilmennyt, vaan opettajat opettivat kukin omissa luokissaan. Murawski ja Swanson (2001, 258) määrittelevät samanai-

kaisopetuksen menetelmäksi, jonka tavoitteena on taata tarvittavat tuet ja palvelut erityistä tukea tarvitseville oppilaille yleisopetuksen ympäristössä. Samanaikaisopetuksen taustalla on inklusiivinen ajatus siitä, että kaikki oppilaat pystyisivät erilaisista kyvyistään huolimatta opiskelemaan samassa oppimisyhteisössä (Cook & Friend 2004, 7).

7.3.2 Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö

Koti ja koulu sekä niiden välinen toimiva yhteistyö ovat oppilaan kasvun perusta (Salovaara & Honkonen 2011 162). Tiivis yhteistyö auttaa myös ottamaan huomioon oppilaiden erilaisuutta (Atjonen, Halinen, Hämäläinen, Korkeakoski, Knubb-Manninen, Kupari, Mehtäläinen, Risku, Salonen & Wikman 2010, 201). Kodin ja koulun yhteistyöstä on säädetty perusopetuslaissa ja valtakunnallisissa perusopetussuunnitelman perusteissa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22) koulu veloitetaan olemaan yhteistyössä huoltajien kanssa niin, että he voivat osaltaan tukea lastensa oppimista ja koulunkäyntiä. Opetussuunnitelma tuo esille opettajan aktiivisuuden aloitteentekijänä yhteistyöhön. Opettajan tulee luoda vanhemmille mahdollisuus osallistua opetus- ja kasvatustyön suunnittelemiseen sekä arviointiin. Yhteistyön lähtökohtana tulee olla osapuolten välinen kunnioitus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus.

Alasuutarin (2003, 113) tutkimuksen mukaan vanhemmat näkevät koulun lapselle tärkeänä elämän alueena perheen ohella. Vanhempien näkemyksen mukaan myös opettaja on lapsen kasvattaja ja merkityksellinen aikuinen. Vanhemmalle lapsi ja hänen koulunkäyntinsä kysymykset ovat yhteistyön lähtökohta ja niihin liittyvät keskustelut tukevat yhteistyön rakentumista. Adams & Christenson (2000, 478) korostavat, että kodin ja koulun yhteistyön perustana tulisi olla jaettu ymmärrys asioista ja yhteisistä päämääristä. Parhaimmillaan kodin ja koulun suhde perustuu tasavertaiselle yhteistyölle, toisia kuunnellen.

Tutkimuskoululla oli useita yhteistyömuotoja kodin ja koulun välillä. Yhteistyö oli samantyyppistä luokka-asteesta ja opettajasta riippumatta. Opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö koostui vanhempainilloista, -varteista ja vanhempien yhteistyöryhmästä, reissuvihkosta, sähköisestä tiedottamisesta ja luokan sisäisistä yhteisistä tempauksista. Vanhempainiltoja oli sekä koko koulun yhteisiä että luokkakohtaisia. Koulun yhteisissä vanhempainilloissa käsiteltiin yleensä yhtä teemaa. Aineistostamme ei käynyt ilmi yleistä koulun käytäntöä siitä, kuinka usein vanhempainiltoja pidettiin. Aino-

astaan yksi opettaja toi tarkemmin esille, kuinka usein järjesti luokkakohtaisia vanhempainiltoja. Hän oli syksyn 2009 aikana pitänyt kaksi vanhempainiltaa luokan vanhemmille. Luokkakohtaisissa vanhempainilloissa ei käsitelty oppilaiden henkilökohtaisia asioita, vaan ne olivat yleistiedottamista luokan tilanteesta ja asioista. Joskus luokkakohtaisten vanhempainiltojen päätteeksi saattoivat joidenkin oppilaan vanhemmat jäädä juttelemaan opettajan kanssa lapsensa koulunkäynnistä. Nämä vanhemmat olivat yleensä niitä, joiden lapsilla ei ollut huolta koulunkäynnissä. Vanhempien, joiden kanssa olisi ollut hyvä keskustella asioista, eivät monesti tulleet yhteisiin tilaisuuksiin, vaan heidät piti erikseen kutsua keskustelemaan. Oli myös vanhempia, joiden lapsille opettaja oli yrittänyt järjestää moneen kertaan tukiopetusta, mutta vanhemmat keksivät tekosyitä, että opettajan tarjoama ajankohta ei käynyt. Vanhemmat saattoivat havahtua vasta sitten, kun oppilaan ongelmat olivat kasaantuneet jo suuriksi. Seuraava haastattelusta poimittu esimerkki kuvaa hyvin edellä mainittua tilannetta:

”On ollut sellasiakin vanhempia jos esimerkiksi on oppimisvaikeuksia ja sitten yrittänyt järjestää tukiopetusta, sitten on aina sen seitsemän eri syytä ettei nytten käy. Aamulla oltiin niin väsyneitä, oltiin hammaslääkärissä, että jännitti niin kovasti, jos sitten ens viikolla katottais. Nyt meillä on sitten tätä tätä ja tuota, ja kokoajan kasvaa ja kasvaa se kuilu sitten. Periaatteessa pitäis ensin oppia kertolaskun periaate ja sitten kun se on ihan hukassa, niin sitten kun ollaan menossa jo 8 kertotaulussa niin sitten herätään, että vois sitä tukiopetusta ehkä sittenkin antaa.” (Opettaja)

Yleensä kuitenkin vanhemmat olivat kiinnostuneita lastensa asioista.

Jokainen opettaja järjesti vähintään kerran lukuvuodessa oppilaidensa vanhemmille vanhempainvartin, jossa keskusteltiin oppilaan koulunkäynnistä. Osa opettajista tarjosi vanhempainvartti mahdollisuuden kaksi kertaa lukuvuoden aikana. Vanhemmat saivat päättää, käyttäisivätkö he myös toisen keskustelutuokion opettajan kanssa. Opettajan vaihtuessa vanhemmat halusivat käyttää yleensä molemmat keskustelutilaisuudet. Vanhempainvartit olivat monelle opettajalle tärkeitä tilanteita, sillä niiden kautta oli mahdollisuus oppia paremmin tuntemaan oppilaitaan sekä tilaisuus rakentaa luottamusta opettajan ja kodin väliselle kumppanuudelle.

Vanhempien yhteistyöryhmään kuuluivat rehtori tai vararehtori, opettaja sekä joka

luokalta kaksi vanhempaa. Se kokoontui kerran kuukaudessa. Työryhmän tavoitteena oli kehittää koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä. Vanhemmilla, jotka eivät kuuluneet työryhmään, oli mahdollisuus kysyä siellä käsiteltyjä asioita vanhempien yhteistyöryhmän edustajilta. Työryhmässä laaditut pöytäkirjat olivat nähtävillä koulun kotisivuilta

Opettajat kokivat vanhempien kanssa pidettävän yhteistyön tärkeäksi. He pitivät yhteyttä koteihin silloin, kun kokivat sen aiheelliseksi. Opettajien mielestä heidän oma työ helpottui, mitä enemmän ja tiiviimmin he tekivät yhteistyötä vanhempien kanssa. Vuorinen (2000, 22) painottaa, että yhteistyö edellyttää kodin ja koulun vuorovaikutukselta aitoa vuoropuhelua. Kun vuorovaikutus kotien kanssa on turvallista ja dialogista, se muodostaa oivan pohjan toimivalle yhteistyölle (Stenberg 2011, 74). Dialogisella vuorovaikutuksella voidaan mahdollisesti estää monia kouluissa esiintyviä ongelmia (Atjonen ym. 2010, 201).

Luokan sisäinen kommunikointi vanhempien kanssa tapahtui perinteisen reissuvihkon, sähköisen tiedottamisen sekä puhelimen välityksellä. Reissuvihko, jonne vanhemmat ja opettajat kirjoittivat tarvittaessa viestiä, kulki oppilaan repussa. Opettajat toivoivat vanhemmilta matalaa kynnystä ottaa heihin yhteyttä asiasta kuin asiasta. Perinteisen reissuvihko ja paperitiedottamisen rinnalla koulussa oli käytössä sähköinen tiedottaminen. Rehtorin mukaan 96 % vanhemmista oli sähköpostijakelun varassa. Opettajat kokivat sähköpostitiedottamisen helpoksi ja hyväksi yhteydenpitovälineeksi. Opettajien mielestä sähköpostin välityksellä oli helppo hoitaa kaikki tarvittavat päivittäiset asiat. Yhteyttä pidettiin myös puhelimen välityksellä. Esimerkiksi lapsen sairastuessa vanhemmat ilmoittivat usein tekstiviestillä opettajalle ja soittivat kotitehtävät opettajalta. Opettajat pitivät puhelinta hyödyllisenä välineenä ottaa vanhempiin yhteyttä. Vaikka puhelin oli hyödyllinen yhteydenpitoväline, niin työnantaja ei ollut järjestänyt työpuhelinta opettajille. Opettajat joutuivat omalla henkilökohtaisella puhelimellaan hoitamaan työasioita ja samalla olemaan tavoitettavissa kaikkina vuorokauden aikoina. Eräs opettaja kertoikin haastattelussa, kuinka oli kyllästynyt, kun vanhemmat soittivat hänelle päivään ja kellonaikaan katsomatta. Tämän johdosta hän oli hankkinut itselleen työpuhelimen.

”...ostin ite työkännykän. En ole enää tavoiteltavissa aina, kun ne puhelut saattoi tulla sunnuntai-iltana, että kirja jäänyt kouluun ja huomenna koe, mitä me

tehään? No, mitäpä sitten teet siinä enää. Mutta otan kuitenkin vanhempien toiveet huomioon ja haluaisin olla sellainen opettaja, joka olis tavoitettavissa, kun on oikeeta asiaa, mutta vanhemmilla ei aina ole järki päässä, mistä ja milloin soitetaan opettajille, mistä syytetään opettajaa...” (Opettaja)

Edellä mainittujen yhteistyötapojen lisäksi opettajat järjestivät oman luokan kesken yhteisiä tempauksia, joissa vanhemmat olivat mukana. Esimerkiksi leirikoulun eteen järjestettiin yhteisiä rahankeruutalkoita ja pidettiin nuotioiltoja. Vanhemmilta odotettiin yhteistyötä myös silloin, kun yhteistyökouluista oli tulossa vierailijoita kouluun.

Osa opettajista koki yhteydenottokynnyksen helpoksi ja vaivattomaksi asiasta riippumatta. Vastaavasti osa taas piti yhteydenottoa välillä kiusallisena ja ajattelivat, että he vaivaavat vanhempia turhaan. Vaikka opettajilla oli kohtuullisen hyvät ja luottamukselliset välit vanhempiin, eivät opettajien ja vanhempien henkilökemiat kuitenkaan aina täsmänneet. Yhteistyön ongelmaksi koettiin myös se, että joidenkin vanhempien asenne opettajaa kohtaan oli opettajien mielestä vääristynyt, sillä vanhemmat vaativat opettajan olevan opettajan lisäksi kaikkea muuta, kuten lasten lääkitsijä ja hoitaja. Opettajien toiveena vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle oli oppilaan kasvattaminen yhdessä yhteneväisin kasvatuskäytännöin ja vaatimuksin ilman ristiriitoja.

Yhteistyön perustan muodostavat henkilöstön ja vanhempien kasvatuskumppanuuden kannalta olennaiset käsitykset ja uskomukset, joiden tiedostaminen on tärkeää. Nämä keskeiset uskomukset liittyvät muun muassa kasvatukseen, kasvatusarvopäämääriin, hyvän kasvatuksen menetelmiin, hyvään lapsuuteen sekä vanhemmuuden ja opettajuuden tehtäviin. (Karila 2005, 47.) Leinon (2009, 193) mukaan hyvä yhteys perheiden ja koulun välillä luo ympäristön, jossa lapsen oppimista ja kasvua tukevat hänelle merkittävät aikuiset. Opettajan ja vanhempien välinen yhteys on tärkeää myös siksi, että lapsen oppimista ja kasvua vaikeuttavat asiat tulisivat mahdollisimman varhain ilmi.

7.3.3 Moniammatillinen yhteistyö

Perheiden ja oppilaiden monimuotoisten ongelmien kohtaaminen edellyttää usein eri työntekijöiden yhteistyötä, jolloin eri tahojen kanssa haetaan ratkaisuja ja menettelytapoja vaikeisiin tilanteisiin (Huhtanen 2007, 191). Moniammatillinen yhteistyö muodostuu kasvatustieteestä, pedagogisesta osaamisesta ja hoito-osaamisesta. Kasva-

tukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi vaativat niiden arvojen pohtimista, joiden varaan tulevaisuutta rakennetaan. Pedagogista osaamista tarvitaan lapsen kehitystä tukevan oppimisympäristön ja toiminnan organisoinnissa. Hoito-osaaminen turvaa lasten fyysisen hyvinvoinnin. (Karila & Nummenmaa 2001, 29–32.) Inklusiiviseen kouluun kuuluu eri ammattilaisista koostuva henkilökunta, joka huolehtii oppilaiden tarpeista koulussa. Henkilöstön määrä on riippuvainen oppilasryhmästä. Yhteistyön tavoitteena on löytää keinot ongelmien ratkaisemiseksi. (Lakkala 2008, 221.)

Koulunkäyntiavustajan ja opettajan välinen yhteistyö on moniammatillista yhteistyötä, koska molemmat edustavat eri ammattiryhmiä koulutuksensa ja työtehtäviensä perusteella. Koulussa moniammatillinen yhteistyö ilmeni pääasiassa opettajien ja koulunkäyntiavustajien välisenä yhteistyönä. Koulunkäyntiavustajat työskentelivät pääasiassa ensimmäisillä ja toisilla luokilla sekä pienryhmässä. Opettajien ja avustajien välisestä yhteistyöstä kerromme Avustajat opetuksen tukena -osiossa, koska oli vaikea erotella, kuuluivatko asiat niiden riippuvuussuhteidensa takia enemmän Moniammatillinen yhteistyö - vai Avustajat opetuksen tukena -otsikon alle. Jotkin asiat saattoivat liittyä läheisesti kumpaankin kategoriaan. Niinpä päätimme siirtää opettajan ja koulunkäyntiavustajan välisen yhteistyön Avustajat opetuksen tukena -kappaleeseen ja näin paransimme ja selkeytimme tekstin luettavuutta.

Moniammatillisen yhteistyön määrä riippuu oppilasaineksesta. Koska oppilasaines tutkimuskoulussa oli suhteellisen helppo, moniammatillisen yhteistyön tarve oli melko vähäistä. Moniammatillista yhteistyötä tehtiin tarvittaessa koulukuraattorin, perheneuvolan, koulupsykologin, terveydenhoitajan, sairaalakoulun sekä eri terapeuttien kanssa. Kuraattori oli koululla kahden viikon välein. Emme saaneet aineistostamme kokonaisvaltaista kuvaa kuraattorin tehtävistä. Ainoastaan selvisi, että kuraattori toteutti oppilaille ennaltaehkäiseviä ja hyvinvointia tukevia ohjelmia, kuten Friends ja tunne koulu. Koululla ei ollut omaa koulupsykologiaa, vaan palvelu oli ostopalveluna. Terveydenhoitajalla oli vastaanotto koululla joka viikko kaksi päivää. Opettajat pitivät terveydenhoitajaa loistavana, jolta sai apuja ja neuvoja aina tarpeen vaatiessa. Terveydenhoitaja kehui myös opettajien kanssa tapahtuvaa yhteistyötä välittömäksi ja spontaaniksi. Aineistostamme ei käynyt ilmi, millaista yhteistyötä oli sairaalakoulun, eri terapeuttien ja perheneuvolan kanssa.

Koululla kokoontui säännöllisesti kerran kuukaudessa oppilashuoltoryhmä, joka on myös moniammatillista yhteistyötä, sillä ryhmään kuului muun muassa koulukuraattori ja terveydenhoitaja. Oppilashuolto on tärkeä yhteistyömuoto oppilaiden ongelmien hoitamisessa. Ryhmässä työskentelee eri alan asiantuntijoita, joilla on kokemusta ja näkemystä oppilaiden asioiden hoitamisesta. Myös kodit tekevät yhteistyötä oppilashuoltoryhmän kanssa. (Huhtanen 2007, 188–189.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppilashuolto määritellään sekä yhteisölliseksi että yksilölliseksi tueksi. Oppilashuollon painopiste on yleisessä, ennaltaehkäisevässä, koko koulu-yhteisöä koskevassa toiminnassa, jonka tavoitteena on luoda kaikille turvallinen oppimis- ja kouluympäristö. Oppilashuollon tavoitteena on edistää ja ylläpitää oppilaan hyvää oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia (Huhtanen 2007, 188).

Opettajat tekivät yhteistyötä myös alueen päiväkotien kanssa keväisin. Alkuopetuksen luokanopettajat kävivät tiedonsiirtopalaverit esiopetuksen henkilökunnan kanssa oppilaiden siirtyessä esikoulusta peruskoulun ensimmäiselle luokalle. Myös vanhemmat olivat näissä joskus läsnä. Tulevat ensimmäisen luokkien opettajat saivat tulevilta oppilailtaan keväisin lappuja, joissa oppilaat kertoivat itsestään: missä oli vielä haasteita ja mistä suoriutuu hyvin. Mukana saattoi olla myös kuvia oppilaasta ja hänen perheestään. Laput auttoivat luokanopettajia tutustumaan tuleviin oppilaisiin, ja he kokivat ne hyödyllisiksi. Opettajat kuitenkin kaipasivat tiiviimpää yhteistyötä esikoulun kanssa, jotta oppilaantuntemus olisi parempi koulun aloitusvaiheessa. Haring, Havu-Nuutinen ja Mäkihonko (2008, 23) korostavat, että lasten siirtyminen esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle on merkittävä siirtymävaihe, jossa lapsen opiskelun tukemisen tärkeä tekijä on opettajien välinen yhteistyö.

Koulu teki yhteistyötä myös kunnan kirjaston, seurakunnan sekä iltapäiväkerhon kanssa. Koululla kävi kirjasto-auto tietyin väliajoin. Seurakunta järjesti koko koulun yhteisiä aamunavauksia juhlasalissa. Koulun yhteydessä toimi Kalevan nuorten ylläpitämä iltapäiväkerho, joka oli tarkoitettu ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille. Haastatteluiden mukaan yhteistyötä tehtiin myös eri urheiluseurojen ja -järjestöjen kanssa, mutta aineistostamme ei selvinnyt tarkemmin, minkälaista yhteistyö oli.

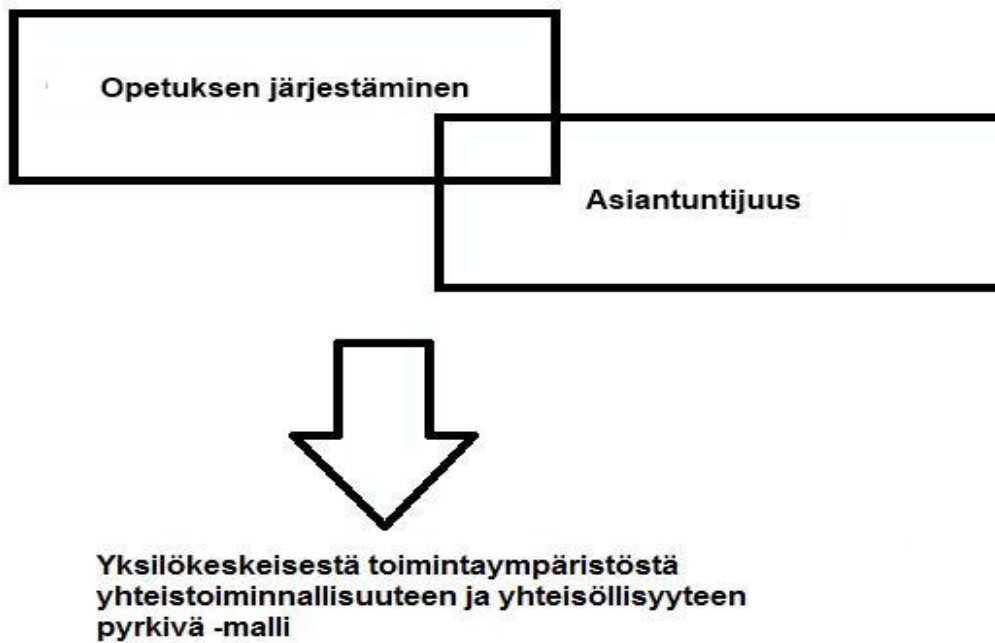
Moniammatillisen yhteistyön määrä ja saatavuus jakoi koulun henkilöstön mielipiteitä. Osan henkilöstön mielestä moniammatillista yhteistyötä oli saatavilla tarvittaessa hel-

posti. Osa taas kaipasi enemmän moniammatillista yhteistyötä esimerkiksi toimintaterapeuttien ja kuraattorien kanssa.

8 YKSILÖKESKEISESTÄ TOIMINTAYMPÄRISTÖSTÄ YHTEISTOIMINNALLISUUTEEN JA YHTEISÖLLISYYTEEN PYRKIVÄN -MALLIN PERUSTELUJA

Tässä tapaustutkimuksessa etsimme vastauksia siihen, miten koulu kohtasi oppilaiden moninaisuuden. Tarkastelimme tutkimusongelmaamme kahdesta eri näkökulmasta, jotka muodostuivat aineistostamme. Nämä näkökulmat nimesimme opetuksen järjestämiseksi ja asiantuntijuudeksi. Opetuksen järjestäminen ja Asiantuntijuus -pääluvut jaoimme vielä pienempiin alalukuihin. Opetuksen järjestäminen jakautui seuraavasti: oppimisympäristö, yleisopetus, erityisopetuksen järjestäminen ja avustajat opetuksen tukena. Vastaavasti asiantuntijuuden jaoimme seuraavasti: johtaminen, täydennyskoulutus sekä yhteistyö. Näitä tarkastelemme tarkemmin luvuissa kuusi ja seitsemän.

Tässä luvussa perustelemme selektiivisessä koodauksessa muodostunutta mallia, jonka rakentumista hahmottelemme kuviossa 1. Peilaamme analyysivaiheessa kehittämäämme yksilökeskeisestä toimintaympäristöstä yhteistoiminnallisuuteen ja yhteisöllisyyteen pyrkivää -mallia jokaiseen seitsemään tuloskohtaan, jotka mainitsimme edellisessä kappaleessa. Peilaamisen yhteydessä muodostuu samanaikaisesti yhteenveto tuloksista. Selektiivisen koodauksen mallin perusteleminen sekä samanaikaisesti tulosten yhteenkokoaminen antaa kuvan ymmärryksestä, miten oppilaiden moninaisuus kohdattiin tutkimuskoulussa.



Kuvio 1 Selektiivisestä koodauksesta muodostunut malli

Yksilökeskeisestä toimintaympäristöstä yhteistoiminnallisuuteen ja yhteisöllisyyteen pyrkivällä -mallilla tarkoitamme sitä, että tutkimuskoululla tiedostettiin yhteistoiminnallisen toimintatavan tarve, mutta se oli vielä pääsääntöisesti puheiden tasolla. Käytännön tasolle se ei ollut kuitenkaan vielä yltänyt kuin joiltakin tutkimustulosten osalta. Yksilökeskeisellä toimintatavalla viittaamme siihen, että ihmiset toimivat yksin enemmän kuin yhdessä. Yhteistoiminnallisuudessa korostuu taas yhdessä toimiminen. Yhteisöllisyydellä tarkoitamme yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden tunnetta.

Tutkimuskoulun olisi pitänyt toimia lähikouluperiaatteen mukaan, mutta osa sen alueen oppilaista ohjautui kuitenkin toisiin kouluihin, koska siellä ei pystytty vastaamaan kaikkien oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Tutkimuskoulun fyysiset tilat tekivät ensinnäkin mahdottomaksi kaikkien oppilaiden koulunkäynnin. Peruskorjauksen yhteydessä rakennettu hissi paransi esteettömyyttä, mutta lukuisia kynnyksiä ja askelmia ei kuitenkaan poistettu. Kaikkien oppilaiden koulunkäynnin lähikouluperiaatteen mukaisesti esti myös henkilökunnan ammattitaidon puute oppilaiden moninaisuuden kohtaamisessa. Osa henkilökunnasta kaipasi lisää tietotaitoa kohdata erilaisten oppilaiden tarpeita.

Oppimisympäristö jakautui tutkimuksessamme fyysiseen ja psyykkis-sosiaaliseen op-

pimisympäristöön. Fyysinen oppimisympäristö käsitti tilojen esteettömyyden ja muunneltavuuden. Koska koulun tilat eivät olleet esteettömiä eivätkä muunneltavissa, ne eivät luoneet hyvää pohjaa kaikkien oppilaiden yhteisöllisyyden tunteen kokemiselle. Psykkis-sosiaaliseen oppimisympäristöön sisällytimme olennaisena osana ilmapiirin, joka koululla oli avoin, lämmin, ihmisystävällinen sekä yhteisöllinen, jossa korostui osallisuus ja yhteenkuuluvuuden tunne sekä aikuisten että oppilaiden kesken. Jokainen sai olla oma itsensä. Koulun mottona olikin, että ”jokainen kukka saa kukkia sellaisena kuin on”. Ilmapiiri loi oivan pohjan yhteistoiminnallisen ja inklusiivisen kulttuurin rakentamiselle.

Yleisopetus jakautui tutkimuksessamme oppimiskäsitykseen, oppilaiden ryhmittelyyn sekä oppilaiden luokitteluun. Oppimiskäsityksessä tutkimuskoululla korostui behavioristisuus, jossa painottui yksilökeskeinen toimintatapa sekä opettajien että oppilaiden osalta. Opettajat opettivat yksin eivätkä yhteistoiminnallisesti avustajan tai toisen opettajan kanssa. Oppilaiden oppiminen tapahtui itsenäisesti eikä yhteistoiminnallisesti toisten oppilaiden kanssa. Suurin osa opettajista kuitenkin tiedostivat, että yksilökeskeinen opetustapa ja oppilaiden oppiminen tulisi muuttua enemmän yhteistoiminnallisemmaksi eli sosiokonstruktivistisemmaksi, mutta heiltä puuttui rohkeus muuttaa omia opetuskäytäntöjään. Oppilaiden ryhmittelyssä korostui myös yksilökeskeisyys, sillä suurimmassa osassa luokissa oppilaat istuivat yksin jonoissa ja ryhmätöitä tehtiin harvoin. Istumajärjestystä suunniteltaessa opettajien mielestä oppilaiden oli tärkeä oppia työskentelemään kaikkien kanssa ja hyväksymään erilaisuus. Muutama opettajista suunnitteli ottavansa käyttöön oppilaiden temperamenttiryhmittelyn, jolla he pyrkivät vastaamaan paremmin oppilaiden moninaisuuteen sekä pyrkimällä pois samanlaisuuden tavoittelusta. Oppilaiden taitotasoryhmissä tapahtuva työskentely oli myös yksilökeskeistä.

Oppilaiden luokittelussa oli sekä yksilökeskeisyyden että yhteisöllisyyden piirteitä. Yksilökeskeisyys näkyi ensinnäkin opetushenkilöstön luokittellessa oppilaita hyviksi/huonoiksi sekä normaaleiksi/erityisoppilaisiksi. Yksilökeskeisyys korostui myös opetushenkilöstön kielteisenä asenteena sitä kohtaan, että kaikki oppilaat opiskelisivat samassa luokassa. He rajasivat esimerkiksi vaikeimmin vammaiset pois yleisopetuksen luokasta, ja tämän myötä he estivät näitä oppilaita kokemasta yhteisöllisyyden tunteen. Yhteisöllisyys näkyi opettajien pyrkiessä estämään syrjäytymistä sekä oppilaiden välistä luokittelua järjestämällä mehettäjäisiä, pajapäiviä sekä kummioppilastoimintaa.

Erityisopetuksen järjestämistä tarkastelimme erityisopettajien työtehtävien ja pienryhmän toiminnan kautta. Näissä esiintyi sekä yhteisöllisen että yksilökeskeisen toimintatavan piirteitä. Pienen askeleen yhteisölliseen suuntaan koulua vei pienryhmän toiminnan muuttuminen joustavammaksi koko kuntaa palvelevan pienryhmän lakkauttamisen sekä uuden erityisluokanopettajan myötä. Pienryhmä ei ollut enää ainoastaan tietyille oppilaille tarkoitettu, vaan vaihtuva toimipiste, jonne saattoi tulla kuka tahansa oppilas saamaan tarvitsemaansa tukea. Sinne tuli ja sieltä lähti oppilaita joustavasti. Yhteisöllisyyden tunnetta oppilaiden keskuudessa kasvatti myös uuden erityisluokanopettajan kieltä ottamasta pienryhmästä omaa luokkakuvaa. Pienryhmän oppilaat menivät integraatioluokkiensa luokkakuvaan. Yhteisöllisyyttä pyrittiin lisäämään myös erityisluokanopettajan resurssitunneilla yleisopetuksen luokkiin, jolloin erityisluokanopettaja ja luokanopettaja olisivat voineet työskennellä yhteistoiminnallisesti. Resurssit jätti kuitenkin käyttämättä esimerkiksi tutkimusluokan luokanopettaja. Hän halusi enemmän toimia yksin omien totuttujen perinteisten opetustapojen mukaan eli yksilökeskeisesti.

Erityisopetus koululla tapahtui integraatio-periaatteen mukaisesti. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kävivät tietyillä tunneilla yleisopetuksen luokissa, mutta muuten opiskelivat koulun pienryhmässä erityisopettajan johdolla. Koska koulussa oli erillinen pienryhmä, oppilaat leimautuivat normaaleiksi ja poikkeaviksi ja kokivat syrjintää. Oppilaiden luokittelu näkyi myös aikuisten puheissa ja teoissa.

Yksilökeskeisyys erityisopetuksen järjestämisessä näkyi koulun pienryhmän sekä laaja-alaisen erityisopettajan toiminnassa. Pienryhmän sekä laaja-alaisen erityisopettajan luokkatilat toimivat erillisinä tiloina. Pienryhmän sekä laaja-alaisen erityisopettajan erilliset työtilat estivät yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä leimasi oppilaita. Jos kaikki pienryhmän oppilaat olisi siirretty yleisopetuksen kirjoille ja luokkiin, ja pienryhmän toiminta sekä laaja-alaisen erityisopettajan yksikkö lopetettu, niin erityisopettajat olisivat vapautuneet täysin yleisopetuksen käyttöön. Näin olisi pystytty tarjoamaan enemmän resursseja ja tukea useammalle oppilalle yhtä aikaa. Erityisopettajien työskentelytavoissa korostui myös yksilökeskeisyys, sillä he työskentelivät yksin jakamatta vastuuta toiselle opettajalle.

Avustajat opetuksen tukena -osiossa näkyi vahvasti yksilökeskeisyys. Yksilökeskeinen toimintatapa korostui ennen kaikkea avustajan ja opettajan välisessä yhteistyössä.

Avustajat ja opettajat eivät työskennelleet yhteistoiminnallisesti oppitunneilla eivätkä suunnitelleet yhdessä oppitunteja, vaan suunnitteluvastuu oli pääasiassa opettajalla. Yhteistyönpuute näkyi myös avustajan resurssien tuhlaamisessa. Avoimella ja tehokkaalla keskustelukulttuurilla sekä yhteistoiminnallisella työskentelyllä olisi voitu estää se, että tutkimusluokassa ei olisi työskennelty turhaan kahta avustajaa samanaikaisesti. Olisi tärkeää, että tarjottavat resurssit arvioitaisiin uudelleen ja otettaisiin tehokkaasti käyttöön.

Koulun johtamisessa korostui yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallinen työskentelytapa. Rehtori oli muutoshalukas kehittämään koulua inklusiivisempaan suuntaan yhteistoiminnallisesti henkilökunnan kanssa keskustellen ja erilaiset mielipiteet ja toiveet huomioon ottaen. Muutoshalukkuutta sekä halua kohdata oppilaiden moninaisuutta paremmin kuvasti myös rehtorin tarjoamat mahdollisuudet opetushenkilöstön täydennyskoulutuksille sekä tuntien palkittamiselle. Palkittamisella mahdollistettiin rinnakkaisluokkien yhteistyö esimerkiksi taitotaso-opetusten aikana. Rehtori ei luonut painostavaa ilmapiiriä ja ymmärsi, että muutoshalukkuus ei lähde ylhäältäpäin käskemällä vaan henkilökunnasta itsestään.

Johtamisessa ilmeni kuitenkin yksilökeskeisyyttäkin, sillä rehtori rajasi tietyt oppilaat terveydellisistä syistä pois koulustaan. Sulkemalla oppilaita pois koulustaan, se aiheuttaa syrjintää ja yhteenkuulumattomuuden tunnetta oppilasta kohtaan, joka ei pääse omaan lähikouluunsa. Lisäksi oppilas saattaa kokea olevansa liian erilainen lähikoulunsa oppilaaksi.

Täydennyskoulutusmahdollisuudet tutkimuskoululla olivat hyvät. Opetushenkilöstölle annettiin mahdollisuus osallistua erilaisiin koulutuksiin oman mielenkiinnon mukaan. Osa henkilökunnasta käytti tätä mahdollisuutta ahkerasti hyväksi ja he olivat erittäin kiinnostuneita kehittämään itseään. Osalla vastaavasti koulutuksiin lähteminen oli nihkeämpää ja omien totuttujen opetusmenetelmien kehittäminen ei kiinnostanut. Koska tutkimuskoululla oli sekä aktiivista että passiivista suhtautumista koulutuksiin, olisi tärkeää jakaa koulutuksista saadut tiedot koko henkilökunnan kesken. Asiantuntijuuden jakamista ei tutkimuskoululla ilmennyt, sillä koulutuksista saatu tieto jäi pääsääntöisesti vain koulutukseen osallistujalle. Näin ollen täydennyskoulutuksessa korostui yksilökeskeinen toimintatapa.

Inklusiiviseen kouluun kuuluu monipuolinen ja tiivis yhteistyö eri tahojen kanssa. Tutkimuskoulussa yhteistyötä tehtiin opetushenkilöstön kesken, vanhempien kanssa sekä moniammatillisesti. Opettajien välisessä yhteistyössä esiintyi sekä yksilökeskeisyyden että yhteisöllisyyteen ja yhteistoiminnallisuuteen pyrkiviä piirteitä. Yhteistyö tapahtui pääsääntöisesti oppituntien ulkopuolella yhdessä keskustellen ja suunnitellen käytännön asioita. Oppituntien aikana tapahtuvaa opettajien välistä yhteistyötä ei juurikaan esiintynyt, mikä on vastoin inklusiivisen koulun toimintaperiaatteita. Inklusiiviseen kouluun kuuluu samanaikaisopetus, joka mahdollistaa paremmin oppilaiden erilaisiin tarpeisiin vastaamisen. Samanaikaisopetusta ei koululla ollut, vaikka siihen oli lukujärjestysteknisillä asioilla annettu mahdollisuus. Opettajat työskentelivät omissa luokissaan omien totuttujen tapojen mukaisesti eivätkä olleet kiinnostuneita muuttamaan omia opetustapojaan ja toimimaan yhteistoiminnallisesti toisten opettajien kanssa oppituntien aikana.

Opettajien ja avustajien välisen yhteistyön määrä ja laatu vaihtelivat työpareittain koululla. Yhteistyön laatu riippui siitä, miten henkilökemiat ja kasvatusnäkemykset menivät yhteen. Opetushenkilöstön välinen vähäinen yhteistyö on este inklusiivisen koulun kehittymiseen. Jos opetushenkilöstön välinen yhteistyö olisi ollut tiivistä, avointa ja yhteistoiminnallista, ja he jakaisivat omaa asiantuntijuuttaan muille, niin oppilaiden moninaisuuteen vastaaminen olisi onnistunut paremmin.

Vanhempien kanssa tehtäviä yhteistyömuotoja oli useita. Yhteistyötä tehtiin säännöllisesti ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli tiivistä ja monipuolista molemminpuolin. Jokaisessa luokassa oli yhtäläiset käytännöt pitää yhteyttä oppilaiden kotiin. Pääsääntöinen yhteydenpitoväline oli sähköinen viestintä. Kodin ja koulun välisen yhteydenpidon lisäksi osa vanhemmista oli mukana aktiivisesti toimivassa vanhempien yhteistyöryhmässä. Havainnointijaksomme perusteella emme osaa sanoa, kuinka yhteistoiminnallista ja yhteisöllistä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö käytännössä oli, mutta henkilökunnan puheiden perusteella se oli hyvin lämminhenkistä ja yhteisöllistä.

Moniammatilliseen yhteistyöhön tutkimuskoululla ei ollut suurta tarvetta, mutta tarvittaessa sitä oli helposti saatavilla. Moniammatillinen yhteistyö ei kuitenkaan ollut yhteistoiminnallista. Esimerkiksi terveydenhoitajan kanssa tehtiin yhteistyötä ainoastaan silloin, kun aloitettiin oppilaiden terveystarkastukset tai jos ilmeni ongelmia jonkin oppilaan kohdalla. Opettajat olivat valmiita tekemään yhteistyötä eri ammattilaisten

kanssa, mikä on hyvä asia, sillä inklusiiviseen kouluun kuuluu olennaisena osana oppilaiden tarpeiden mukainen moniammatillinen yhteistyöryhmä.

9 POHDINTA

Tässä tapaustutkimuksessa osoitettiin, että koulujärjestelmässä on edelleen vallalla perinteisen koulun opetus- ja kasvatuserä ja toimintatavat sekä vahva kaksoisjärjestelmä. Tämä näkyy työyhteisön epäilevänä tai jopa kielteisenä asennoitumisena inklusiivista eli kaikille yhteistä koulua kohtaan. Kielteiset asenteet vaikuttavat myös niihin opetushenkilöstön jäseniin, jotka pyrkivät inklusiiviseen suuntaan työtänsä ja koulun toimintaa kehittämään.

Koulun kehittäminen inklusiivisemmaksi on jatkuva prosessi. Koulukulttuuri on hitaasti muuttuva, mutta liikettä tapahtuu koko ajan ja välillä se voi olla hyvinkin nopeaa. Koulun liike tapahtuu jatkuvasti inklusion ja segregaaation akselilla. Niinpä tämäkin tutkimus ja sen tulokset tulee nähdä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissään. Tutkimuksen kenttävaiheen päätyttyä, koulun toiminnan ja kulttuurin liike ei kuitenkaan päättynyt. On tärkeää muistaa, että jokainen koulu luo omat toimintatapansa ja käytänteensä omista lähtökohdistaan käsin, sillä inklusiivisen koulun yhtä ainoaa toiminta- tai kehittämismallia ei ole olemassa. Jokainen koulu on erilainen, ja tämän takia inklusiokin näyttää erilaiselta joka koulussa.

Inklusion lähtökohtana on aina yhdessä toimiminen ja osallisuus. Kyse on siitä, miten osaamme ja haluamme yhdessä kohdata oppilaiden moninaisuutta ja moninaisuuden tuomia haasteita ja mahdollisuuksia. Tähän tarvitaan muutosta usealta taholta, millä tarkoitetaan yleensä totutuista ja usein hyviksi koetuista toimintatavoista luopumista sekä niiden uudelleenarviointia. Tämä vaatii kriittistä yleisopetuksen ja erityisopetuksen käytänteiden tarkastelua sekä osallistavan pedagogiikan ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Se edellyttää suunnittelua, yhteistyötä, opettajan roolin monipuolistumista ja erityispedagogisen tietotaidon lisäämistä, mutta ennen kaikkea myönteistä suhtautumista sekä päättäjiltä että koko koululta, niin henkilökunnalta kuin oppilailtakin.

Koulukulttuurin muutos inklusiivisempaan suuntaan edellyttää myös opettajankoulutuslaitoksen kehittämistä, sillä se on yksi uusien työtapojen ja opetusmenetelmien tuoja. Opettajankoulutuksessa tulisi ensinnäkin korostaa enemmän yhteistoiminnallisuutta perehdyttämällä opiskelijoita erilaisiin yhteistoiminnallisiin työtapoihin. Toiseksi erityispedagogiikkaa tulisi lisätä huomattavasti opettajankoulutuksen pakollisiin opintoihin oppilaiden moninaisuuden kohtaamisen helpottamiseksi. Kolmanneksi olisi hyvä pohtia, minkä verran eri opettajakoulutuksissa tulisi painottaa kasvatuksellista tietoa oppiainedidaktisen tiedon sijaan. Tulisiko kouluista puhua kasvuympäristöinä oppimisympäristön sijaan? Lisäksi opettajankoulutuksen aikana pitäisi tehdä yhteistyötä eri opettajiksi opiskelevien kanssa, sillä inklusiivisessa koulussa omista perinteisistä professioista irrottautuminen on tärkeää. Omista professioista kiinnipitäminen hankaloittaa esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä, sillä kummankin tietotaitoa voitaisiin käyttää samanaikaisesti yhdessä oppilaan hyväksi.

Inklusiossa korostetaan kaikkien tasavertaista osallistumista. Inklusiivisessa koulussa kaikilla oppilaille on oltava samat oikeudet. Pyrkimyksenä on löytää keinoja, joilla turvataan kaikkien oppilaiden tasa-arvoisuus. Oppilaiden oppiminen ja arvo ihmisinä eivät saa olla riippuvaisia normaaliudesta. Jos opettajien toiminnan tietoisena pohjana on käsitys ihmisarvosta, usko kaikkien oppilaiden mahdollisuuksiin ja halu tukea heitä, lisääntyy tasa-arvo vähitellen myös käytännössä.

Yleisopetus ei anna tilaa oppilaille olla erilaisia ja se on edelleen hyvin opettajajohdosta. Karkeasti ilmaistuna sellaiselle oppilaalle, joka ei mahdu yleisopetuksen opettamisen muottiin, tehdään erityisen tuen päätös, jossa oppilaan oletetaan saavan yksilöllisempää opetusta. Vaikka uuden Perusopetuslain ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä oppimisen tukeminen muuttui joustavammaksi, on silti oltava valppaana, etteivät tuen eri muodot muodosta koulussa uutta luokitusjärjestelmää.

Inklusion onnistuminen riippuu paljon taidosta kohdata oppilaiden moninaisuutta. Koulun vaikeudesta kohdata erilaisia oppilaita seurauksena on erityisen tuen päätösten lisääntymiset. Erilaisuuden kohtaamiseen koulussa vaikuttavat muun muassa suvaitsevaisuus, itsetuntonne ja arvomme. Inklusiivisessa koulussa erilaisuuden kohtaaminen on arkipäivää. Kun erilaisuus nähdään voimavarana eikä ongelmana, koko yhteisölle viestitään muutoksen mahdollisuutta ja näin se voi olla oppimisen ja opettamisen lähtökohta. Tällöin jokaisella on mahdollisuus olla täysivaltainen yhteisön jäsen. Erilai-

suus tulisi nähdä osana samanlaisuutta ja elämän rikkautta.

Opettajat vetoavat yleensä resurssien puutteeseen, kun heiltä kysytään mielipidettä inklusiivisesta koulusta. Heidän on helppo vedota resurssien puutteeseen ja olla kohtamatta tärkeintä eli oppilaita. Koemme, että kouluilla olisi riittävästi olemassa olevia resursseja, kunhan ne osataan suunnata tehokkaasti oikeisiin asioihin. Kielteinen suhtautuminen inklusiivisuutta kohtaan ei todellisuudessa ole kiinni resurssipulasta, vaan ihmisten suvaitsemattomuudesta, asenteesta erilaisuutta kohtaan.

Inklusio on suuri haaste ja muutos, jonka tavoitteena on perinteisen yleisopetuksen ja erityisopetuksen erottavan kaksoisjärjestelmän korvaaminen uudella, joustavammalla yhtenäisellä koulujärjestelmällä. Tavoitteena on koulu, jonka jokainen oppilas saa huomioonottavaa ja mukautuvaa opetusta ikäkautensa sekä omien kykyjensä ja edellytystensä mukaisesti. Jos inklusio tulevaisuudessa toteutuu, jokainen saa tuntea olevansa hyväksytty ja arvostettu sellaisena kuin on.

Inklusion toteutuminen poistaa kaikilta ihmisiltä ennakkoluuloja, pelkoja ja syrjiviä asenteita erilaisuutta kohtaan. Se kehittää ihmisten itsetuntoa ja keskinäistä arvostusta. Inklusiiossa rakennetaan tasa-arvoista yhteiskuntaa, jossa arvostetaan ja kunnioitetaan ihmisten erilaisuutta, ja jossa jokaisella on pääsy yhteisiin palveluihin. Inklusiivisessa yhteiskunnassa jokaisella on oikeus täysivaltaiseen toimintaan, mutta se onnistuu vasta, kun syrjivät rakenteet ja toimintatavat puretaan.

Tutkimusprosessin aikana käsityksemme inklusiosta syventyi ja mieleemme tuli useita jatkotutkimuksen aiheita. Jatkotutkimuksissa voisimme keskittyä oppilaiden näkökulmaan inklusiivisesta koulusta. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten oppilaat suhtautuvat kaikkien oppilaiden yhdessä oppimiseen. Myös vanhempien kokemuksia inklusion toimivuudesta heidän lastensa kohdalla voisi tutkia. Lisäksi meillä kiinnostaisi yhteistoiminnallisen opettajuuden tutkiminen. Haluaisimme selvittää, millaista opettajien välinen yhteistyö tulee olla, jotta inklusio toimii ja opettaja jaksaa.

Päätämme työmme Määtän (2011) runoon, jonka myötä haluamme pysäyttää ihmiset ajattelemaan, mitä heidän toiminnastaan seuraa:

”Mitä ajattelet ja sanot minusta

Sitä luulet minusta

Sinä olet sellainen minulle

Miten näet minut

Usko kuitenkin

että

Mitä teet minulle

Miten kuuntelet minua

Sellainen minusta tulee”

(Määttä 2011)

LÄHTEET

Adams, K.S. & Christenson, S.L. 2000. Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of school Psychology*, 38 (5), 477–497.

Adler, P.A. & Adler, P. 1994. Observational Techniques. Teoksessa N.K Denzin, & Y.S Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 377–392.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2010. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–81.

Booth, T. & Ainscow, M. 2005. *Koulu ja inklusio -työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Helsinki: Yliopistopaino.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. (5th edition) London: Routledge.

Cook, L. & Friend, M. 2004. *Co-Teaching: Principles, Practises and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department. Paper presented in Quarterly Special Education Meeting. Albuquerque in 24th of April 2004.

Corbin, J. & Strauss, A. 2008. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3e. Thousand Oaks: SAGE.

Denzin, N.K. 1978. *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Me-*

thods. New York: McGraw-Hill.

Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) Inclusive education. World yearbook of education. London: Kogan Page, 36–53.

Erityisopetus Euroopassa 2003. Saatavilla www-muodossa: http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_fi.pdf/view. (Luettu 15.5.2011)

Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteenlaitoksen tutkimuksia 134.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus 2009. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen periaatteet. Suosituksia päättäjille. Saatavilla www-muodossa: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-FI.pdf>. (Luettu 15.5.2011)

Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. Kaikkien lasten koulu: erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Helsinki: Tietosanoma.

From, K. 2010. "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristössä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 381. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22736/9789513938017.pdf?sequence=1> (Luettu 31.5.2011)

Glaser, B. & Strauss, A.L. 1967. The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York: Aldine De Gruyter.

Glaser, B. 2001. The Grounded Theory perspective: Conceptualization contrasted with

deskription. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Gordon, T. Holland, J. & Lahelma, E. 2001. Ethnographic Research in Educational Settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lolland & L. Lolland (toim.) Handbook of Ethnography. London: SAGE, 188–203.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41–64.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Porvoo: WSOY.

Hammersley, M. 1998. Reading Ethnographic Research. A Critical Guide. London: Longman.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. Ethnography: Principles in practice. London: Routledge.

Hammersley, M. & Gomm, R. 2000. Introduction. Teoksessa R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (toim.) Case Study Method. London: SAGE, 1–16.

Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihönko, M. 2008. Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 15–34.

Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5) 340–354.

Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.

Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopiston

kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, n:o 57.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2002. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 91–109.

Ihme, I. 2009. Arviointi työväliseenä- lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 241–256.

James, A. 2001 Ethnography in the Study of children and Childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lolland & L. Lolland (toim.) Handbook of Ethnography. London: SAGE, 246–257.

Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Tampere: Tammer-Paino.

Kamppinen, M. 2004. Kenttätyö ja kognitiivinen uskontoteoria. Teoksessa O. Fingerroos, M. Opas & T. Taira (toim.) Uskonnon paikka. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki: Hakapaino Oy, 183–205.

Karila, K. 2005. Kasvatuskumppanuus arjen käytännöissä. Lastentarha 68(1), 46–49.

Karila, K. & Nummenmaa, A. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti. Helsinki: WSOY.

Kohonen, V. 1990. Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisena eheyttämisenä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.). Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK-kustannus, 89–100.

Kurki, L. 1993. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, Julkaisu no 28.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

Leino, S. 2009. Koulu ja perhe -vuorovaikutuksella tuloksiin. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–197.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lappalainen, S. 2007a. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Lappalainen, S. 2007b. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113–134.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, CA: Sage.

Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. 2009. Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.

Linnilä, M-L. 1999. Lapsen oikeus yhdessä oppimiseen – lykätäänkö oppimiselta? Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille - Onko inklusio tarua vai totta? Jy-

väskylä: Jyväskylän Yliopistopaino, 166–177.

Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita. Teoksessa J. Metsämuuronen. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 91–111.

Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151–176.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien lasten sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Tutkimuksia 17. Jyväskylän yliopiston opettajanvalmistuslaitos. Jyväskylä.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136–161.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75–100.

Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Eri-tyispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 47–74.

Murawski, W. W. & Swanson, H. L. 2001. A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? Remedial and Special Education, Vol. 22 No.5 258–267.

Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus 30–54.

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514270037/isbn9514270037.pdf>. (Luettu 21.4.2011.)

Mutanen, A. 2000. Käsitteiden oppimisesta merkitysten tulkintaan. Lasten aika-käsitteisiin liittyvien oppimisprosessien fenomenologinen kuvaaminen. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Socialium E 43. Saatavilla www-muodossa: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514257081/isbn9514257081.pdf> (Luettu 20.4.2011.)

Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Määttä, P. 2011. Tavallisen erityinen lapsi - näkökulmia erityisyyteen. Esiopetusikäisen lapsen erityinen maailma. Luentomateriaali 24.1.2011.

Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Eri-tyispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 182–202.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education,

psychology and social research 149. Jyväskylä.

Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 121–146.

Naukkarinen, A. 2005. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallitus: Moniste 5/2005.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.

Nurmi, T., Rekiaro, I. & Rekiaro, P. 2001. Suomalaisen sivistyssanakirja. Jyväskylä: Gummerus.

Ojala, J. 2007. Lausunto. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Lausunto.OKL.2007.pdf](http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Lausunto.OKL.2007.pdf) (Luettu 20.6.2011)

Opetusministeriö. Erityisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi) (Luettu 15.5.2011)

Palmu, T. 2003 Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä - etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 189.

Palmu, T. 2007a. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutuminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137–150.

Palmu, T. 2007b. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläi-

nen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopisto, 159–174.

Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park, CA: SAGE.

Perusopetusasetus 1998/852. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (Luettu 20.6.2011)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 17.5.2011)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf (Luettu 31.10.2011)

Perusopetuslain muutos 642/2010. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (Luettu 30.10.2011)

Perusopetuslaki 1998/628. Saatavilla www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 20.6.2011)

Peterson, J.M. & Hittie, M.M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn and Bacon.

Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inklusio. Kasvatus 29 (2), 146–157.

Puhakka, A., Pietiläinen, E., Hyvärinen, M., Teittinen, A. & Reiterä-Paajanen, U. 2004. Yhdessä kasvamaan – kaikille avoin koulu ja lähiyhteisö -projekti 2002–2004. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry. Saatavilla www-muodossa: http://kehitysvammaliitto.fi/fileadmin/tiedostot/muut/yhdessa_kasvamaan_cdrom/yhdessa_kasvamaan_netiversio.swf. (Luettu 20.4.2011)

Pöyhtäri, V. 2010. Inkluisio – erityisoppilaan uusi mahdollisuus ja haaste koululle. Historiallis-hermeneuttinen analyysi erityisoppilaan (vammaisen ja poikkeavan) koulutettavuuskäsityksistä perinteisten ja nykyisten tiedekäsityksien valossa inklusioon peilaten. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 215–283.

Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme – Inkluisio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A: 128. Turku: Turun yliopisto.

Saarinen, J. 2002. Verkko-oppimisympäristöt. Teoksessa Saarinen, J. (toim.) Kouluttajana verkossa – menetelmät ja tekniikat. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 113–174.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? – yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Salo, U-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun arjesta ja järjestyksistä. Acta Universitatis Lapponiensis. No. 24. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 139–166.

Saloviita, T. 2011. Inkuusio eli ”osallistava kasvatust”: 13 perustetta inklusiota vastaan. Saatavilla www-muodossa: <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>. (Luettu 18.2.2011)

Sarromaa Hausstätter, R. 2010. Erityispedagogiikan eettistä pohdintaa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, 167–179.

Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessäoppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Shakespeare, T. 2006. Disability rights and wrongs. London & New York: Routledge.

Sherman H. B. 2001. Ethnographic interviewing. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage, 369–383.

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Strauss, A.L. 1991. Qualitative Analysis For Social Scientists. Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: SAGE.

Strauss, A. & Corbin, J. 1994. Grounded Theory Methodology: An Overview. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE, 273–285.

Suojanen, P. 1996. Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka: laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 35–68.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimuksen luonnehdintaa. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 10–24.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case Study in Research on Education. Oulun yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia 51/1988.

Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 68–112.

Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia, 13–20.

Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. 2004. The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice* 45 (3), 239–248.

Tilastokeskus. Erityisopetukseen siirrettyjen osuus ennallaan, osa-aikaisessa erityisopetuksessa lisää oppilaita. Julkaistu 11.6.2010. Saatavilla http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tie_001_fi.html.

(Luettu 22.2.2011)

Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuunainen, K. 2001. Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 13–22.

Tuunainen, K. 2005. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 248–254.

Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki:

Gaudeamus.

Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Helsinki: Tammi.

UNICEF 1989. Lapsen oikeuksien sopimus. Saatavilla www-muodossa:
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf (Luettu 20.2.2011.)

UNESCO 1994. Salamancan julistus. Saatavilla www-muodossa:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Luettu 20.2.2011.)

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 101–122.

Vuorinen, J. 2000. Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan yhdessä? –inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita, Timo (toim.) Inklusion haaste koululle: oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

Yin, R. K. 2003. Case Study Research: Design and Methods. Social Research Methods Series Volume 5. (3rd edition) Thousand Oaks (CA): Sage.

LIITTEET

Liite 1 Tutkimuslupapyyntö koulupalvelupäällikölle

Sanna Ailunka

XXXXXXXX

XXXXXXXX

XXXXXXXX

XXXXXXXX

Tutkimuslupahakemus

Pauliina Palojärvi

XXXXXXXX

XXXXXXXX

XXXXXXXX

XXXXXXXX

Palvelupäällikkö xxxxxx xxxxxxxx

xxxxxxx kaupungin koulupalvelukeskus

Hyvä palvelupäällikkö

Opiskelemme Lapin yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa yleistä kasvatustiedettä ja olemme tekemässä pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuksemme aiheena on inklusio. Tarkoituksenamme on tutkia, miten inklusio näkyy käytännössä luokassa sekä koulun arjessa. Käsittelemme aineistoa luottamuksellisesti. Tutkimuksemme ohjaajana toimii yliopistonlehtori KT Leo Pekkala.

Olemme saaneet xxxxxx koulun rehtorilta luvan suorittaa aineistomme keräämisen ko. koulussa. Pyydämme Teiltä tutkimuslupaa suorittaaksemme tutkimukseemme liittyvää aineiston keräämistä xxxxxx koulussa.

Toivomme Teidän suhtautuvan myötämielisesti tutkimukseemme.

Ystävällisin terveisin

Sanna Ailunka ja Pauliina Palojärvi

xxxxxxxxxx 20.10.2009

Sanna Ailunka

Pauliina Palojärvi

Liite 2 Tutkimuslupapyyntö rehtorille

Sanna Ailunka

xxxxxxx
xxxxxxx
xxxxxxx
xxxxxxx

Tutkimuslupahakemus

Pauliina Palojärvi

xxxxxxx
xxxxxxx
xxxxxxx
xxxxxxx

xxxxxxx koulu

Rehtori xxxxx xxxxxx

Arvoisa rehtori

Opiskelemme Lapin yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa yleistä kasvatustiedettä ja olemme tekemässä pro gradu -tutkielmaa. Olemme saaneet xxxxxx kaupungin koulupalvelukeskuksen palvelupäälliköltä xxxxxx xxxxxx luvan tehdä tutkimustamme xxxxxx kaupungin alueen alakoulussa.

Tutkimuksemme aiheena on inklusio. Tarkoituksenamme on tutkia, miten inklusio toteutuu käytännössä koulun arjessa. Käsittelemme hankkimamme aineiston luottamuksellisesti. Tutkimuksemme ohjaajana toimii yliopistonlehtori KT Leo Pekkala.

Pyydämme Teiltä tutkimuslupaa suorittaaksemme tutkimukseemme liittyvää havainnointia xxxxxx koulussa.

Toivomme Teidän suhtautuvan myötämielisesti tutkimukseemme.

Ystävällisen terveisin

Sanna Ailunka ja Pauliina Palojärvi

xxxxxxxxxx 18.10.2009

 Sanna Ailunka

 Pauliina Palojärvi

 Rehtorin allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 3 Tutkimuslupapyyntö vanhemmille**TIEDOTE 3.11.2009****Hyvät huoltajat!**

Opiskelemme Lapin yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa yleistä kasvatustiedettä ja olemme tekemässä pro gradu -tutkielmaa. Tutkimuksemme aiheena on inkluusio. Inklusio tarkoittaa, että jokaisella oppilaalla on oikeus käydä lähikouluun ja opetuksessa tulisi ottaa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Inklusiivisessa koulussa kaikki tuki tuodaan oppilaan luo luokkaan eikä oppilasta viedä omasta luokasta saamaan erityisopetusta. Inklusion tavoitteena on, että jokainen kouluyhteisön jäsen tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu. Tarkoituksenamme on tutkia havainnoiden, videokuvaten sekä valokuvaamalla kahden viikon ajan, että miten inkluusio näkyy käytännössä luokahuoneessa ja koulun arjessa. Tutkimuksemme ohjaajana toimii yliopistonlehtori KT Leo Pekkala.

Tutkimustyötämme sitoo vahvasti eettinen periaate siitä, että tutkimuksesta ei saa koitua haittaa tutkittavalle lapselle. Käsittelemme hankkimamme aineiston luottamuksellisesti ja anonyymisti. Emme keskity havainnointia yksittäiseen oppilaaseen, vaan tarkkailemme luokkaa ja koulua kokonaisuudessaan. Kuvaamamme videomateriaali on tarkoitettu ainoastaan meidän tutkijoiden käyttöön. Tarkoituksenamme on käyttää valokuvia myös opinnäytetyössä, joten haluaisimme teiltä luvan käyttää niitä.

Toivomme teidän suhtautuvan tutkimukseemme myönteisesti ja antavan oheisella lomakkeella luvan siihen, että voimme toteuttaa tutkimukseemme liittyvää havainnointia lapsenne/lapsienne luokassa ja koulussa. Jos tulee jotakin kysyttävää, vastaamme mielellämme.

Ystävällisin terveisin

Sanna Ailunka

XXXXXXXX

XXXXXXXX

XXXXXXXX

Pauliina Palojärvi

XXXXXXXX

XXXXXXXX

XXXXXXXX

XXXXXXXXXX 3.11.2009

 Sanna Ailunka

 Pauliina Palojärvi

LUPA HAVAINNOINTIIN OSALLISTUMISESTA

Lapseni _____

_____ saa osallistua havainnointiin ja videokuvaukseen.

_____ ei saa osallistua havainnointiin eikä videokuvaukseen.

_____ saa ottaa myös valokuvia.

_____ saa julkaista valokuvan opinnäytetyössä.

_____ saa ottaa valokuvia, mutta ei julkaista opinnäytetyössä.

_____ saa osallistua ainoastaan havainnointiin.

_____/_____
paikka ja päiväys_____
huoltajan allekirjoitus_____
nimenselvennys**LUPALAPUN PALAUTUS KOULULLE OPETTAJALLE PERJANTAIHIN 6.11.2009
MENNESSÄ.**

Liite 4 Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

1. Millainen on XXXXX koulu?
2. Millainen on työsi? (Esim. Kauanko olet työskennellyt? Miten muodostat luokassasi ryhmiä? Millaisia opetusmenetelmiä käytät työssäsi? Jakotunteja? Yhteistoiminnallisuus? jne.)
3. Miten koulu tukee ja rohkaisee erilaisuutta?
4. Millaisia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on? (Millaisia nimityksiä niistä käytetään? jne.)
5. XXX hanke (Miten näkyy käytännössä? Oletko osallistunut? jne.)
6. Millaisia täydennyskoulutuksia järjestetään? Kuinka usein on mahdollista osallistua?
7. Millaista opettajien välistä yhteistyötä tehdään?
8. Tehdäänkö koulussanne moniammatillista yhteistyötä? Jos, niin minkälaista?
9. Minkälaista yhteistyötä tehdään vanhempien kanssa?
10. Mitä ymmärrät sanalla integraatio ja inklusio? Miten ne eroavat vai eroavatko? Mitä yhteistä niillä on vai onko?
11. Mitä inklusioon liittyvää koulussanne toteutuu?
12. Mitä inklusion toteutumisen esteitä koulussanne näkyy?
13. Mitkä ovat mielestäsi inklusion edut?
14. Mitkä ovat mielestäsi inklusion haittapuolet?
15. Miten mielestänne koulu suhtautuu siihen, että **KAIKKI** lapsen kävisivät tavallista koulua yhdessä ikätoveriensä kanssa?
16. Mitä mieltä itse olette ajatuksesta, että **KAIKKI** lapset saisivat käydä tavallista koulua yhdessä ikätoverien kanssa?
17. Uskotteko, että koulunne voi olla tulevaisuudessa täysin inklusiivinen? Perustele!

Liite 5 Kyselylomake

Hei!

Opiskelemme Lapin yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa yleistä kasvatustiedettä ja olemme tekemässä pro gradu -tutkielmaa inklusioon liittyen. Tarkoituksenamme on tutkia, miten inklusio toteutuu käytännössä luokkahuoneessa ja koulunne arjessa.

Toivomme, että osallistuisitte tutkimukseemme rohkeasti ja avoin mielin. Kyselyyn voi vastata anonymisti. Jos vastauksiin tarkoitetut rivit eivät riitä, niin jatka kirjoittamista paperin kääntöpuolelle. Jos teillä herää kysymyksiä tutkimukseemme liittyen, vastaamme mielellämme.

Kyselyn palautus **perjantaihin 20.11.2009 klo 13** mennessä.

Ystävällisin terveisin

Sanna Ailunka
puh. XXXXXXXXXXX
sailunka@ulapland.fi

Pauliina Palojärvi
puh. XXXXXXXXXXX
pau_liina86@hotmail.com

KYSELY:

Kunkin kysymyksen jälkeen oli varattu vastaustilaa.

1. Millainen on XXXXXX koulu?
2. Millainen on työsi? (Esim. Kauanko olet työskennellyt? Miten muodostat luokassasi ryhmiä? Millaisia opetusmenetelmiä käytät työssäsi? Jakotunteja? Yhteistoiminnallisuus? jne.)
3. Miten koulu tukee ja rohkaisee erilaisuutta?
4. Millaisia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on? (Millaisia nimityksiä niistä käytetään? jne.)
5. XXX hanke (Miten näkyy käytännössä? Oletko osallistunut? jne.)
6. Millaisia täydennyskoulutuksia järjestetään? Kuinka usein on mahdollista osallistua?
7. Millaista opettajien välistä yhteistyötä tehdään?
8. Tehdäänkö koulussanne moniammatillista yhteistyötä? Jos, niin minkälaista?
9. Minkälaista yhteistyötä tehdään vanhempien kanssa?
10. Mitä ymmärrät sanalla integraatio ja inklusio? Miten ne eroavat vai eroavatko? Mitä yhteistä niillä on vai onko?
11. Mitä inklusioon liittyvää koulussanne toteutuu?
12. Mitä inklusion toteutumisen esteitä koulussanne näkyy?
13. Mitkä ovat mielestäsi inklusion edut?
14. Mitkä ovat mielestäsi inklusion haittapuolet?
15. Miten mielestänne koulu suhtautuu siihen, että KAIKKI lapset kävisivät tavallista koulua yhdessä ikätoveriensä kanssa?
16. Mitä mieltä itse olette ajatuksesta, että KAIKKI lapset saisivat käydä tavallista koulua yhdessä ikätoverien kanssa?
17. Uskotteko, että koulunne voi olla tulevaisuudessa täysin inklusiivinen? Perustele!

Liite 6 Opetuksen järjestämisen rakentuminen

Liite 7 Asiantuntijuuden rakentuminen