



Suvi Lakkala

Inklusiivinen opettajuus

Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi
Lapin yliopiston Fellman-salissa marraskuun 14. päivänä 2008 kello 12

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Copyright: Suvi Lakkala

Jakelu: Lapin yliopistokustannus
PL 8123
FI-96101 Rovaniemi

puh. + 358 (0)40 821 4242 , fax + 358 16 362 932
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/lup

Painettu
ISBN 978-952-484-261-7
ISSN 0788-7604

pdf
ISBN 978-952-484-526-7
ISSN 1796-6310

Suvi Lakkala

Inklusiivinen opettajuus

Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa

TIIVISTELMÄ

Lakkala Suvi

INKLUSIIVINEN OPETTAJUUS

Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa

Acta Universitatis Lapponiensis 151

Väitöskirja: Lapin yliopisto

ISSN 0788-7604

ISBN 978-952-484-261-7

Väitöskirjani on toimintatutkimus inklusiivisesta koulutuksesta, joka toteutettiin opettajankoulutus kontekstissa. Tutkimukseeni kuuluu empiirinen kehittämishanke, jonka toteutin erityisopettajana yhdessä luokanopettajana toimivan kollegani kanssa harjoittelukoulussa. Yhdistimme asiantuntijuutemme ja uudistimme harjoittelua yhteistoiminnallisella ohjauksella kehittäen samalla omaa työtämme. Inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävä ohjattu harjoittelu perustuu kokemukselliseen oppimiseen.

Tavoitteena oli yhdistää erityisopetuksen sekä yleisopetuksen tietämys ja osaaminen yhdeksi, inklusioon pyrkiväksi, osallistavaksi perusopetukseksi. Yhdessä yhdentoista harjoitteluumme osallistuneen luokanopettajaopiskelijan kanssa pyrimme kehittämään ohjatun harjoittelun sisältöä luokanopettajaopiskelijoiden omaa inklusiivisen koulutuksen asiantuntijuutta edistäväksi. Pyrimme lisäämään luokanopettajan valmiuksia kohdata heterogeenisiä oppilasryhmiä, antaa keinoja toimivien oppimisympäristöjen rakentamiseen erilaisille oppilaille ja taitoja tehdä yhteistyötä oppilasta tukevien aikuisten kanssa.

Inklusion käsite on monimutkainen ja ongelmallinen. Se on sekä prosessi että lopputulos. Inklusion tyhjentävä määrittely ei mielestäni ole mahdollista. Määrittelyä vaikeuttaa inklusion toteutusmuotojen riippuvuus siitä kulttuurista, ajasta ja paikasta, jossa niitä kulloinkin tarkastellaan. Inklusiiviset koulutusratkaisut eivät ole toistaiseksi onnistuneet sisällyttämään piiriinsä kaikkia ihmisryhmiä, vaan

aina joku jää koulutuksen ulkopuolelle. Täydellisen tasa-arvon tai inklusion tilaa on vaikea kuvitella. Työni teoriaosassa erittelen inklusiota estäviä ja edistäviä seikkoja. Muiden muassa kulttuurierot aiheuttavat ristiriitaisuuksia ja tulkintaeroja inklusiopyrkimyksissä. Perinteinen oppilaita luokitteleva opetus pudottaa joitakin oppilaita epäonnistujien joukkoon. Koulujärjestelmissä on monia rakenteellisia seikkoja, jotka ylläpitävät ja edistävät oppilaiden eriarvoisuutta ja syrjäytymistä. Inklusiota edistävät erilaisuutta kunnioittava koulu-kulttuuri, oppilaiden osallisuus omassa oppimisyhteisössään sekä tuki ja palvelut oppilaiden lähiympäristössä.

Kuvailen opiskelijoiden käsityksiä inklusiivisesta opettajuudesta. Opiskelijat jakaantuivat kolmeen ryhmään. Pintapuolisesti inklusiioon asennoituneiden opiskelijoiden käsitys oppilaiden erilaisuudesta avartui harjoittelun aikana. He oppivat, että luokanopettajalla on taitoja ja monia mahdollisuuksia ottaa huomioon erilaiset oppilaat jo tavallisessa perusopetuksessa. Syvällisen inklusiokäsityksen ryhmässä inklusio säilyi myönteisenä, arvokkaana ja tavoiteltavana asiana. Kolme opiskelijaa suhtautui inklusiioon epäilevästi vielä harjoittelujakson jälkeenkin. Kaksi heistä perusteli näkemystään resurssien vähäisyydellä ja vain yksi piti inklusiivista lähestymistapaa itselleen sopimattomana opetustapana.

Hahmottelemani inklusiivisen opettajuuden perusta eli opettajan työn orientaatiopohja muodostuu neljästä osasta. Ne ovat sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, prosessiarviointi ja refleктоiva työote, monitoimijuuteen perustuva ratkaisukeskeinen toimintamalli sekä lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä koskeva teoreettinen tietämys.

Analysoin myös inklusiioon pyrkivän opetuksen paradigmaa ja ko-koan yhteen sen keskeiset toteutusmuodot. Inklusiioon pyrkivä opetus ottaa jo suunnitteluvaiheessa huomioon oppilaiden erilaisuuden ja pyrkii esteettömään opetukseen. Opetussuunnitelma on joustava, opetuksen toteutusmuodot vaihtelevat ja opettajat käyttävät useanlaisia ohjausmuotoja opetuksessaan. Oppilaiden tuotokset ovat erilaisia, ja luokan oppilaita on ohjaamassa sekä avustamassa useampia aikuisia. Keskeistä on ohjata ja edistää oppilaiden metakognitiivisia ja tiedonkäsittelytaitoja. Päädyn esittelemään oppilaan lähikehi-

tyksen vyöhykkeeseen perustuvan ohjausstrategian ja liitän siihen myös erilaiset opettajan käyttämät ohjaustavat.

Luon inklusiivisen opettajuuden mallin, jossa on kolme tasoa. Uloimpana ovat inklusiivinen koulukulttuuri ja tarkoituksenmukaiset opettajan työn toimintaedellytykset. Sen sisälle muodostuvat inklusiiviseen opettajuuteen orientoivat osa-alueet. Ytimenä on opettajan opetustyö, inklusioon pyrkivä opetus.

Avainsanat: inklusio, esteetön opetus, ohjaava opetus, inklusioon pyrkivä opetus, alkuopetus, luokanopettajakoulutus, ohjattu harjoittelu, yhteistoiminnallinen ohjaus, prosessiarviointi, reflektio, toimintatutkimus, tapaustutkimus, opettaja oman työnsä tutkijana

ABSTRACT

Suvi Lakkala

Inclusive teachership. An action research in teacher education

Rovaniemi: University of Lapland 2008

Acta Universitatis Lapponiensis 151

Dissertation: University of Lapland

ISSN 0788-7604

ISBN 978-952-484-261-7

My dissertation is an action research on inclusive education in teacher education context. The implemented teaching practice is based on experiential learning and co-operative supervision.

My aim is to outline an inclusive teachership and to develop teaching for inclusion. My research includes an empirical development project where I worked as a special education teacher and my colleague as a class teacher in a teacher training school. We combined our expertise developing our work and renewing the teaching practice by a co-operative supervision.

The goal was to combine the knowhow of special education and general education into a single inclusive, participative basic education. Together with eleven pre-service teachers we developed the kinds of teaching practices which build up the pre-service teachers' confidence in being an expert on teaching heterogeneous classes. Our aim was to develop pre-service teachers' readiness to meet pupils with diverse needs; to give pre-service teachers means to build universal design for instruction and to provide skills to co-operate with people supporting the pupils.

The concept of inclusion is complex and problematic. At the same time it is a process and a goal. I didn't try to define inclusion thoroughly because I don't think it is possible. Inclusion must be seen in the context of the culture, the time and the place where it is examined. Inclusive educational solutions haven't so far succeeded in in-

cluding all different groups in education. Always someone is excluded. Full equality and inclusion are difficult to imagine.

In the theory part I discuss the factors contributing to and preventing inclusion. Among other things cultural differences cause contradictions and misreading in inclusive strivings. The traditional teaching which categorizes pupils, excludes some pupils to a loser category. In educational systems there are many structural elements which maintain and advance pupils' inequality and drop-outs. Inclusion in education is facilitated by a culture in the school that celebrates diversity and pupil participation. Also support and services brought into pupils' immediate surroundings promote inclusion.

My research results describe pre-service teachers' conceptions of inclusive teachership and inclusion. These conceptions fall into three categories. The pre-service teachers who made a simple definition of inclusion broadened their conceptions of diversity during the teaching practice. They learned that class teachers have skills and many possibilities to be attentive to the diverse needs of the pupils. Students with a profound understanding of inclusion maintained a positive, valuable and desirable conception of inclusion. Three students had doubts about inclusion also after the teaching practice. Two of them based their conceptions on the lack of sufficient resources available. Only one student viewed inclusion as an unsuitable teaching approach for herself.

The fundamental orientation of inclusive teachership consists of four basic elements. They are: a social-constructivist learning conception, process evaluation and reflection, a solution-oriented working model based on multiagency action and theoretic knowledge on the development of children and youth.

In my work, I analyze the paradigm of inclusion and compile the elements of implementing teaching for inclusion. Such teaching takes into account pupils' diverse needs and strives for unhampered instruction. The syllabus is flexible, teaching approaches vary, and produce diverse expressions of learning. In an inclusive class there are several adults instructing and assisting pupils. Instructing and

promoting metacognitive and cognitive skills are fundamental. I present an instruction strategy which is based on the zone of proximal development. I sketch out how to implement different ways of instruction in various phases of learning.

A model of inclusive teachership is presented. It has three levels. The outermost level consists of inclusive school culture and appropriate teachers' working conditions. The next inner level consists of four orientation sectors of inclusive teachership. The core level is the actual teaching work aiming at inclusion.

Keywords: inclusion, universal design for instruction, instructional strategies, teaching aiming at inclusion, elementary instruction, pre-service teachers, teaching practice, co-operative supervision, process evaluation, reflection, action research, case study, teacher research

KIITOKSET

Kaiken kaikkiaan koko tutkimusprosessi oli huikea tutkimusmatka, jossa koin kaikkea sitä, mitä kunnan seikkailuun kuuluukin. Kävin monia mielenkiintoisia keskusteluja, sain uusia ystäviä ja opin ymmärtämään opettajan työtä syvällisemmin. Tunnen tyytyväisyyttä siitä, että olen saanut matkan päätökseen. Olen oppinut paljon. Itseni tuntien tähyilen pian uudelle matkalle, minne se sitten johtaakin.

Tutkimukseni onnistumisen mahdollisti ohjaajani, kasvatustieteiden professori Kaarina Määtän tuki ja ohjaus. Hänen hienovarainen ja empaattinen suhtautumisensa minuun, uusille epävarmoille urille lähtevään jatko-opiskelijaan, sai minut ponnistelemaan luovuttamatta työtäni kesken. Nöyrimmät kiitokseni ammattitaitoisesta ohjauksesta ja korkeista vaatimuksista!

Minulla on ollut onni saada ohjausta myös kannustavalta esimieheltäni, harjoittelukoulun rehtori, KT Eija Valanteelta. Hän on myös monilla käytännön järjestelyillä tukenut ja mahdollistanut kehittämisprojektimme toteuttamisen koulussamme. Kiitän saamastani tuesta ja ohjauksesta.

Kehittämisprojektini toteutin kollegani, luokanopettajana toimivan lehtorin, Satu Kumpulaisen, kanssa. Olemme jakaneet työn ilot ja surut sekä pohtineet ja kehittäneet omaa työtämme. Ilman Satun panosta tutkimukseni ei olisi sellainen kuin se nyt on. Kiitos ystäväni! Kiitos tutkimukseeni osallistuneille luokanopettajaopiskelijoille hyvistä ajatuksista, jotka edistivät tutkimustyötä ja mahdollistivat inkluusiivisen opetuksen peilaamisen opettajankoulutukseen. Kiitos myös niille luokanopettajaopiskelijoille, jotka tänä syksynä erityispedagogiikan peruskurssin harjoituksissa hioivat tulevan väitöskirjani kuvien

käsitteitä! Tutkimusmenetelmien professori Suvi Ronkaisen antoisat tutkimusmenetelmäkurssit avasivat minulle laadullisen tutkimuksen maailman.

Tohtoriseminaarin osallistujien kanssa käydyt tutkimuskeskustelut lisäsivät ymmärrystäni tutkimuksen teosta. Erityispedagogiikan leh-

tori, KT Tuula Matikainen ja pedagogiikan lehtori, KT Outi Kyrö-Ämmälä ovat keskustelleet kanssani tutkimuksestani ja pitäneet minulle seuraava yliopistolla monen monta kertaa opintovapaani aikana.

Kiitos miehelleni Pertille, joka on ollut monien tekstieni ensimmäinen lukija ja mielipiteen antaja. Monet automatkat mökillemme Sodankylään hurahdivat nopeasti vilkkaasti keskustellen, jos hän kysyi jotain tutkimuksestani. Kiitän poikiamme Mattia ja Tapiota arjen asioiden pitämisestä kohdallaan ja oikeassa tärkeysjärjestyksessä. Ihanaa että olette olemassa!

On onni, että minulla on hyviä ystäviä, jotka ovat vetäneet minut pois tutkijan kammiostani mukaville matkoille, illanistujaisiin ja keskusteluihin. Kiitos kaikille ystäväilleni, ja erityisesti Seijalle, Hannelelle ja Anna-Maijalle, jotka ovat eniten minusta huolehtineet!

Olen ylpeä harjoittelukoulun lehtorien monipuolisesta ammattitaidosta ja uudistushaluisesta työotteesta. Kiitän heitä saamastani tuesta, kannustuksesta sekä mielenkiinnosta tutkimustani kohtaan. Kiitos vararehtorillemme, KL Jari Kurulle tutkimukseeni liittyvien pulmien ratkomisesta. Kiitän englanninkielen lehtori Anne Izadia tiivistelmäni englanninkielisen asun tarkistamisesta ja lehtori Taina Tuomea kutsukorttien suunnittelusta. Kollegojeni kanssa on hyvä kehittää opettajankoulutusta eteenpäin. Kiitos myös Antero Salmelalle ja Jouni Pohjolaiselle teknisestä avusta.

Olen saanut tutkimukselleni kehittämisapurahaa opetusministeriöltä sekä Lapin yliopistolta.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	17
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat	17
1.2 Tutkimusraportin rakenne.....	20
2 INKLUSIIVINEN KOULUTUS	22
2.1 Erillisestä erityisopetuksesta inklusioon	22
2.1.1 <i>Aistivammalaitoksista osa-aikaiseen erityisopetukseen</i>	22
2.1.2 <i>Integraatiosta inklusioon</i>	24
2.2 Inklusiivisen koulutuksen määrittelyä	25
2.3 Inklusiota estävät seikat.....	27
2.3.1 <i>Kulttuurierot ja epätasa-arvo maailmassa</i>	28
2.3.2 <i>Ristiriitaisuudet ja tulkintaerot inklusiopyrkimyksissä</i>	29
2.3.3 <i>Koulujärjestelmän rakenteelliset seikat</i>	32
2.3.4 <i>Luokitteluun perustuvan opetuksen ja inklusiivisen opetuksen välinen jännite</i>	34
2.4 Inklusiota edistävät seikat	36
2.4.1 <i>Osallisuus omassa yhteisössä</i>	36
2.4.2 <i>Erilaisuuden kunnioittaminen</i>	37
2.4.3 <i>Tuen ja palvelujen tuominen lähiympäristöön</i>	39
2.5 Inklusiivinen koulutus tavoitteena	41
3 METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUSONGELMAT	44
3.1 Instrumentaalinen tapaustutkimus	44
3.2 Yhteistoiminnallinen toimintatutkimus ja sen tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	45
3.3 Tutkimusmatka ja tutkimusongelmat.....	51
4 TUTKIMUKSEN PUITTEET JA TUTKIMUSAINEISTO.....	53
4.1 Tutkimuksen puitteet.....	53
4.1.1 <i>Tutkimusluokka</i>	55
4.1.2 <i>Osallistujat</i>	57
4.2 Tutkijan ja osallistujien roolit sekä tutkimuksen eettiset näkökohdat....	57
4.3 Tutkimusaineisto	60
4.3.1 <i>Yleisdokumentit kehittämistoiminnasta</i>	60
4.3.2 <i>Tutkijan päiväkirja</i>	60
4.3.3 <i>Opiskelijoiden haastattelut</i>	61
4.3.4 <i>Opiskelijoiden kyselyt haastattelun tukena</i>	63
4.3.5 <i>Harjoittelujaksoiden ohjauskeskustelujen äänitteet</i>	63

4.3.6	<i>Opiskelijoiden itsearvioinnit</i>	64
5	TOIMINTATUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS.....	65
5.1	Vuoropuhelua teorian, käytännön, havaintojen ja oman ajattelun välillä	65
5.1.1	<i>Orientoituminen</i>	67
5.1.2	<i>Syventyminen</i>	73
5.1.3	<i>Kirkastuminen</i>	74
5.2	Aineiston analyysi.....	76
5.3	Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa.....	80
5.3.1	<i>Valintojen yhteensopivuus</i>	80
5.3.2	<i>Objektiivisuus ja subjektiivisuus eivät ole toistensa vastakohtia laadullisessa tutkimuksessa</i>	81
5.3.3	<i>Aineiston kattavuus ja analyysitavat</i>	84
5.3.4	<i>Tutkimuksen yleistettävyys</i>	86
6	INKLUSIIVISEEN OPETTAJUUTEEN TÄHTÄÄVÄ OHJATTU HARJOITTELU TOIMINTATUTKIMUKSEN OSANA.....	88
6.1	Reflektio opettajan työvälteenä.....	88
6.2	Tavoitteena itsensä tunteva, teorioita soveltava opettaja	92
6.3	Inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän ohjatun harjoittelun toteutus	93
6.3.1	<i>Inklusiivisen opettajankoulutuksen haasteet</i>	93
6.3.2	<i>Lehtoreiden yhteistoiminnallinen ohjaus</i>	94
6.3.3	<i>Harjoittelujakson rakenne</i>	96
7	INKLUSIIVISTA OPETTAJUUTTA KOSKEVAT KÄSITYKSET.....	99
7.1	Opettajien asenteet integraatioon ja inklusioon	99
7.2	Opiskelijoiden alkukäsitykset inklusiosta	101
7.2.1	<i>Pintapuolisen käsityksen ryhmä</i>	102
7.2.2	<i>Syvällisen käsityksen ryhmä</i>	104
7.2.3	<i>Epäilevän käsityksen ryhmä</i>	107
7.2.4	<i>Henkilökohtaiset kokemukset muokkaavat inklusiokäsityksiä</i>	110
7.3	Inklusiota koskevien käsitysten muuttuminen.....	112
7.3.1	<i>Pintapuolisen käsityksen ryhmässä käsitys oppilaiden erilaisuudesta avartui</i> 115	
7.3.2	<i>Syvällisen käsityksen ryhmässä tiedostettiin inklusion vaatavuus</i>	116
7.3.3	<i>Epäilevän käsityksen ryhmässä oli monenlaisia perusteluja</i>	117
7.4	Inklusiokäsitykset muuttuivat myönteiseen suuntaan	119
8	INKLUSIIVISEN OPETTAJUUDEN PERUSELEMENTIT.....	121
8.1	Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys.....	121

8.2 Monenlaiset oppilaat inklusiivisen opettajuuden määrittäjinä	131
8.2.1 <i>Monitoimijuuteen perustuva ratkaisukeskeinen toimintamalli</i>	131
8.2.2 <i>Tutkimusluokan monenlaiset oppilaat</i>	133
8.3 Prosessiarviointi ja refleктоiva työote	139
8.3.1 <i>Prosessiarviointi opiskelijoiden kokemana</i>	140
8.3.2 <i>Reflektionitaidon kehittyminen</i>	142
9 INKLUSIOON PYRKIVÄ OPETUS.....	151
9.1 Inklusioon pyrkivä opetus – erilaisuuden pedagogiikka.....	151
9.2 Inklusioon pyrkivän opetuksen peruselementtien hahmottelua tapausesimerkin avulla	158
9.3 Joustava opetussuunnitelma ja monenlaiset oppijat	164
9.4 Erilaiset tehtävät, niiden toteutustavat ja tuotokset.....	167
9.5 Ohjaavat opetustyyliä	169
9.5.1 <i>Scaffolding</i>	173
9.5.2 <i>Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmässä toimiminen</i>	177
9.6 Ohjaustapojen intensiteetti ja systemaattinen käyttö.....	181
9.6.1 <i>Lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuva ohjausstrategia</i>	181
9.6.2 <i>Ohjaustapojen systemaattinen soveltaminen</i>	185
9.7 Yhteistoiminnallinen opetus	187
9.7.1 <i>Yhteistoiminnallisen opetuksen hyödyt ja onnistumisen vaatimukset</i>	194
9.7.2 <i>Molemminpuolinen sitoutuminen yhteistyöhön</i>	199
9.8 Osallisuus oppimisyhteisössä.....	201
9.8.1 <i>Lasten ja nuorten leimautuminen ja syrjäytyminen</i>	201
9.8.2 <i>Leimautumisesta osallisuuteen tutkimusluokassa</i>	205
9.8.3 <i>Koulun rooli sosiaalisena yhteisönä on tärkeä</i>	216
9.9 Inklusioon pyrkivän opetuksen keskeiset elementit	218
10 INKLUSIIVISEN OPETTAJUUDEN MALLI	221
11 POHDINTA	224
LÄHTEET.....	232
LIITTEET	

TAULUKOT

Taulukko 1 Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota koskevan ajattelun kehittyminen (Moberg 2002, 44.)	24
Taulukko 2 Vaihtoehtoisten paradigmojen kehikko (McGuire, Scott & Shaw 2006, 173)	42
Taulukko 3 Syracusen koulupiirin inklusiiviset koulujärjestelyt (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102–105).....	54
Taulukko 4 Esimerkkejä tutkimusluokan oppilaiden erilaisista opetuksessa huomioon otettavista seikoista (P: poika, T: tyttö).....	56
Taulukko 5 Tutkimusaineiston määrä.....	64
Taulukko 6 Ote teemoittelusta, jossa aiheena on yhteistoiminnallinen opettaminen.....	79
Taulukko 7 Pintapuolinen käsitys inklusiosta.....	103
Taulukko 8 Syvälinen käsitys inklusiosta.....	106
Taulukko 9 Epäilevä käsitys inklusiosta	107
Taulukko 10 Joitakin behavioristisen, konstruktivistisen ja sosiokonstruktivistisen mallin piirteitä alakoulun luokkahuoneissa (Pollard 2005, 152)	124
Taulukko 11 Tiedon, kommunikoinnin ja oppimisen väliset suhteet (Pollard 2005, 263, Barnesia 1975 mukaillen).....	127
Taulukko 12 Esimerkkejä oppilashavainnoista tutkimusluokassa.....	134
Taulukko 13 Tutkimusluokan oppilashavaintojen ryhmittely ja ratkaisuvaihtoehdot	138
Taulukko 14 Esteettömän opetuksen periaatteet (<i>Principles of Universal Design of Instruction</i> ©) McGuire, Scott & Shaw 2006, 170.	156
Taulukko 15 Kolme tiedonkäsittelyvaihetta ja niihin liittyvien strategioiden jäsentely (Lidz 1987, 454.)	172
Taulukko 16 Oppilaiden ryhmittelyperusteita (Pollard 2005, 239–240.).....	179
Taulukko 17 Oppimisprosessin vaiheet (Aebliä 1991, 303–384 mukaillen) ja oppilaiden ohjauksen tarve.....	182
Taulukko 18 Yhteistoiminnallisen opetuksen muodot Thousandin, Nevillen & Villan (2007, 422) sekä Scruggsin, Mastropierin & McDuffien (2007 392–393) mukaan.....	190

KUVIOT

Kuvio 1 Paradigmamuutokset palvelujärjestelmässä (Ladonlahti 2004, 45.) ...	40
Kuvio 2 Seurantaviikon rakenne inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävässä ohjatussa harjoittelussa	97
Kuvio 3 Malli opettajien ja oppilaiden rooleista eri opetustapojen valossa (Webster, Beveridge ja Reid 1996, 39)	128
Kuvio 4 Yksilöllistämisen periaatteet Valanne, luento 16.10.2004 (Ikosta, Ojalaa ja Virtasta 2001 mukaillen)	153
Kuvio 5 Yksilön uuden oppimisen tason ja opettajan antaman ohjauksen intensiteetin yhteydet opetusmuotoon alkuopetuksessa	187
Kuvio 6 Inklusioon pyrkivän opetuksen keskeiset elementit	218
Kuvio 7 Inklusiivisen opettajuuden malli	221

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Kymmenessä vuodessa erityisopetukseen siirrettyjen osuus peruskoulun oppilaiden määrästä on kasvanut paljon. Vuonna 1995 erityisoppilaita oli 2,9 prosenttia, kun kymmenen vuotta myöhemmin heitä oli jo 7,3 prosenttia kaikista peruskoululaisista. Vielä vuonna 1995 erityisoppilaita opetettiin pääosin erityiskouluissa tai erityisluokissa, mutta vuonna 2006 kaikista erityisoppilaista 49 prosenttia kävi koulua kokonaan tai osittain tavallisessa yleisopetuksen ryhmässä. Osa-aikaista erityisopetusta saa noin 22 prosenttia perusopetuksemme oppilaita. (Tilastokeskus 15.6.2007.)

Perusopetuslakimme mukaan jokaisen oppilaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti (L628/1998, 3§). Opetuksen tulee auttaa ja tukea oppilasta siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus edellytystensä mukaisesti yhdessä ikätovereidensa kanssa. Vasta jos opetuksen järjestäminen muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista, se voidaan järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen pienryhmässä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 29.) Erityisopetus ei enää ensisijaisesti ole erillistä, paikkaan sidottua erityisopetusta, vaan opetuksen yksilöllistämistä yleisopetuksessa. Tavoitteena on inklusio, kaikkien lasten yhteinen koulu.

Inklusiopyrkimysten seurauksena kaikki opettajat kohtaavat opettajauransa aikana erilaisia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Kouluilla on vaativa rooli kouluttaa lapset paikallisissa olosuhteissa riippumatta oppilaiden taustasta tai kyvyistä. (Winter 2006, 85.) Muutokset edellyttävät koulun opetusmenetelmien, opetusjärjestelyjen ja opettajien yhteistyön uudistumista. Inklusion toteutuminen vaatii myös mitä suurinta asennemuutosta erilaisuutta kohtaan.

Tällä hetkellä inklusiota pyritään edistämään maailmanlaajuisesti. Kuitenkin monet inklusiivista filosofiaa kannattavat opettajatkin kritisoivat sen toteutusta. Opettajat kokevat puutteellisiksi taitonsa

kohdata erityistä tukea tarvitsevia lapsia. (Winter 2006, 85.) Kuorelahden, Savolaisen ja Puron (2004, 16, 23, 34, 39–41) tutkimuksessa perusopetuksen opettajien mielipiteet kaikkien oppilaiden yhteisestä opetuksesta jakautuivat kaksihuippuisesti. Opettajakunta on selkeästi jakautumassa kahteen joukkoon: niihin, jotka suhtautuvat inkluusiioon hyvin positiivisesti ja niihin, joiden suhtautuminen on entistä kriittisempää. Opettajat kaipaavat lisää ammattitaitoa oppilaiden yksilöllisyyden kohtaamiseen ryhmätilanteissa. Myös yhteisöllisyys vaatii opettajien mielestä kehittämistä, ja he toivovat parempia mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä koulun sisällä.

Opetusministeriön asettaman Opettajankoulutus 2020 -työryhmän (2007, 18) selvitystyössä tuli esille kasvava opettajankoulutuksen erityisopetuksen tietämyksen tarve. Sekä yliopistojen edustajat, opettaja- ja opiskelijajärjestöjen edustajat että erityisesti sidosryhmät painottivat erityisopetuksen tärkeyttä. Jokaisen tulevan opettajan tulee saada opettajankoulutuksessa nykyistä paremmat valmiudet erilaisten lasten oppimisongelmien käsittelyyn. Niihin tulee perehtyä myös ohjatuissa harjoitteluissa. Lisäksi tarvitaan nykyistä enemmän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen erikoistuneita opettajia.

Päätin ryhtyä syvällisemmin tutkimaan inkluusiota. Pitkän erityisopettajan urani aikana olin ehtinyt opettaa monenlaisissa olosuhteissa. Mieltäni askarruttivat lukuisat kysymykset inkluusion toteuttamisen mahdollisuuksista ja esteistä. Erityisopetuksen lehtoriksi siirryttyäni totesin luokanopettajaopiskelijoiden toivovan lisää koulutusta erityistä tukea tarvitsevien lasten ja yleensäkin heterogeenisten oppilasryhmien kohtaamisesta. Tulevien opettajien on saatava ohjausta ja harjoittelua heterogeenisen oppilasryhmän kohtaamiseen. Harjoittelukoulujen on muutenkin tarpeen tuottaa uusia tutkimukseen nojautuvia kehittelyjä, kokeiluja ja arviointeja sekä niistä saatavaa käytännön tietoa opettajankoulutuksen ja koulutyön tueksi. Uudistusta ei tapahdu ilman uudistavaa opettajankoulutusta. Tulevat opettajat tarvitsevat peruskoulutuksensa aikana malleja sekä tilaisuuksia kokeilla ja testata uusia käytäntöjä. Heidän on myös tärkeää saada vahvistusta yhteistyötaidoille ja kehittävään opettajuuteen.

Perehtyessäni inklusion käsitteeseen ja sen erilaisiin kansainvälisiin toteutustapoihin minulle tuli epätoivoinen olo. Miten voisin tarttua näin monitasoiseen ilmiöön ja jäsentää amebamaista käsitettä? Inklusio pyrkii tasavertaisuuteen ja on arvovalinta. Vaikuttaessaan ihmisten toimintaan arvot voivat olla sekä välineitä että tavoitteita. Konkreettisissa tilanteissa käytännön toimia voidaan perustella samasta arvopohjasta käsin aivan eri tavoilla. Esimerkiksi rauhaa voidaan puolustaa vaatimalla aseistuksen vähentämistä tai aseistuksen lisäämistä (Airaksinen 1994, 12–13). Siten myös inklusion nimissä tehdyt opetusjärjestelyt ovat saaneet hyvin erilaisia muotoja riippuen ihmisten arvoista ja siitä kulttuurista, missä eletään.

Myös Väyrynen (2001, 13–15, 25–26) ja Naukkarinen (2003, 100–103) tiedostavat inklusion käsitteen ongelmat. He tarkastelevat inklusiota sosiokonstruktionistisesti. Inklusion käsitettä ei voi määrittellä erillisenä ja se on aina liitettävä omaan kontekstiinsa, kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Inklusio on prosessi, joka ei lopu koskaan. Se voidaan nähdä jatkumona, jonka luonne riippuu paikallisista olosuhteista. Inklusio ei tapahdu luokkahuoneen tasolla, vaan se on sisäänrakennettu koulutusjärjestelmään. Suomessa tilanne on aivan erilainen kuin maailmanlaajuisesti. Maailman mittakaavassa koulutuksen suurin haaste on tavoittaa ne lapset, jotka eivät vielä saa minäänlaista koulutusta.

Vähitellen minulle alkoi käydä selväksi, että omassa tutkimuksessani en voisi tavoittaa kuin pienen palan tasa-arvoa, lyhyen hetken aikaa ja pienen osan niitä olosuhteita, joissa inklusiivisuuteen pyritään. Päätin tutkia omaa työtäni tutkivan opettajan otteen mukaisesti. Vaurauduin siihen, etten ehkä kykenisi toteuttamaan inklusiota, mutta pystyisin ainakin inklusiota edistävään opetukseen. Tutkimusotteeni tulisi olemaan laadullinen ja lähtökohtani sosiokonstruktiivinen. Oman työn kehittäminen tuo tutkimukseen praktisen näkökulman ja sen toteuttamiseksi sopisi hyvin toimintatutkimus.

Keskustelin tutkimusaiheestani kollegani luokanlehtori Satu Kumpulaisen kanssa. Hänenkin mielestään luokanopettajakoulutuksen tulee vastata inklusiivisen koulun haasteeseen. Päätimme kollegani kanssa, ettemme järjestä aloittavalle uudelle alkuopetuksen luokalle erillistä

erityisopetusta, vaan opetamme koko luokan oppilaita yhdessä. Kehittäessämme inklusioon tähtäävää opetustamme otamme opiskelijat mukaan.

Tutkimukseni tavoitteena on opettajan oman työn kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Tarkoituksiksi muotoutui ymmärryksen lisääminen siitä, millaisia uusia opetusmenetelmiä ja opetusjärjestelyjä tarvitaan inklusion edistämiseksi käytännön koulutyössä. Opettajankouluttajina ja ohjaavina lehtoreina päätimme valita sellaisia inklusiivisuutta edistäviä opetusmuotoja, joita luokanopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus omaksua ohjatussa harjoittelussa ja joita heillä on mahdollisuus toteuttaa tulevissa luokanopettajan työn käytännöissä.

Inklusiota edistävät toimintatavat ovat hyvin erilaisia eri puolilla maailmaa. Suomalaisille opettajille on tuttua tehdä yhteistyötä erityisopettajan kanssa varsinkin alkuopetuksessa. Otimme erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistoiminnallisuuden kehittämistyömme kulmakiveksi. Sen näimme voimavarana, jonka avulla ponnistaisimme kohti inklusiivista opettajuutta.

Elokuussa vuonna 2005 lähdimme kehittämistyöhön. Alkutilanne oli melko avoin, sillä meidän tuli ensin itse opetella yhteistyötä ja ottaa marraskuussa vastaan ensimmäiset opiskelijat. Toimintatutkimuksellisen lähestymistavan mukaan minun tehtäväni tutkijana oli pitää yllä teorian ja käytännön vuoropuhelua. Aluksi tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat olivat väljät, ne koskivat yleisesti inklusiota ja opettajien yhteistoiminnallisuutta.

1.2 Tutkimusraportin rakenne

Tämän johdantoluvun jälkeen varsinaisen raportin aloittaa inklusiota käsittelevä luku, joka johdattaa lukijan tutkimuksen aihepiiriin, inklusioon, ja sen problematiikkaan. Sen jälkeen esittelen tutkimukseni lähestymistavan, tutkimusongelmat, tutkimusaineiston ja -menetelmät. Kerron myös toimintatutkimuksen kulusta, tutkimusaineiston käsittelytavoista sekä tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta.

Esittelen inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän ohjatun harjoittelun metodista ja teoreettista pohjaa sekä rakennetta.

Tuloksia käsittelen tutkimusongelmien mukaisesti erillisissä luvuissaan käyden vuoropuhelua aineiston ja teorian kanssa. Tuloksia koskevia lukuja on neljä. Ensin käsittelen inklusiivista opettajuutta opiskelijoiden inklusiokäsitysten pohjalta, sitten inklusiivisen opettajuuden perustaa eli opettajan työn orientaatiopohjaa. Seuraavaksi etenen kohti ydintä kokoamalla inkluusion pyrkivän opetuksen lähtökohtia ja toteutusmuotoja. Nostan joitakin inkluusion pyrkivän opetuksen keskeisiä elementtejä opetuksen suunnittelua helpottaviksi strategisiksi periaatteiksi ja tiivistän inklusiivisen opettajuuden vielä omassa luvussaan lyhyesti.

Tutkimusraportin päättää koko tutkimusta koskeva pohdinta, jossa punnitsen tutkimusprosessia ja sen tuloksia sekä luotaan inklusiivisen opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuuden näkymiä.

2 INKLUSIIVINEN KOULUTUS

Aloitan inklusion tarkastelun historiallisella katsauksella. Koulun kehittymisen kannalta on tärkeä havaita, kuinka erityisen tuen tarve on aina sidoksissa aikaan, jota eletään, ja sitä kautta koulujärjestelmän tavoitteisiin. Eri aikoina suomalaisen koulun tavoitteet ja tehtävät ovat muuttuneet ja erityisen tuen tarve ja toteuttaminen ovat vaihdelleet sen mukaan. Historiallisiin juuriin perehdyttäessä huomaa, kuinka eri aikakausina totuudet parhaimmasta erityisopetuksesta vaihtelevat. (Kivirauma 2002, 23.)

2.1 Erillisestä erityisopetuksesta inklusioon

2.1.1 Aistivammalaitoksista osa-aikaiseen erityisopetukseen

Suomalaisen erityisopetuksen kehityslinjat noudattavat samaa kaavaa, joka toistuu maasta riippumatta. Ensimmäisenä erityisopetusta on tarjottu aistivammalaisille. Oppivelvollisuuslain säätämisen jälkeen erityisopetuspalveluja on alettu järjestää älyllisessä kehityksessä muita hitaammille, fyysisesti vammaisille ja käytöshäiriöisille oppilaille. Oppivelvollisuuskoulun pidentyessä erityisopetuksen palveluja on tarjottu yhä tarkemmin diagnosoituihin tuen tarpeisiin, kuten lukemisen ja puheen ongelmiin. Kivirauma jakaa Suomen erityisopetuksen historialliset ajanjaksot kolmeen kauteen, jotka ovat aistivammalaitosten aika 1800-lopulla, erityiskoulujen ja -luokkien aika 1900-luvun alussa ja osa-aikaisen erityisopetuksen aika 1940-luvulta eteenpäin. (Mt. 2002, 23–24.)

Erityisopettajien ammattijärjestö ja kouluhallitus kävivät kiivasta keskustelua osa-aikaisen ja luokkamutoisen erityisopetuksen puolesta ja vastaan 1960-luvun puolivälistä alkaen. Osa-aikainen erityisopetus edusti uutta ajattelua, jolla vastustettiin erityisluokkien eristävää vaikutusta. Kiistely huipentui erityisopettajien julistamaan hakukieltoon, joka koski yläasteen laaja-alaisten erityisopettajien virkoja. Hakukielto kesti toista vuotta. Lopulta osa-aikainen erityisopetus va-

kiinnutti paikkansa ja erityisopetusjärjestelmä alkoi muistuttaa nykyistä järjestelmäämme. (Kivirauma 2002, 30–31.)

Suomessa 1960-luvulla syntynyt osa-aikainen erityisopetus sai vaikutteita laajemmasta lähinnä Yhdysvalloissa käydystä keskustelusta, joka kritisoi voimakkaasti perinteistä tapaa hoitaa erityisopetusta. Suuntauksesta käytettiin nimitystä *mainstreaming*. Siihen sisältyi oppimista vähiten rajoittavan ympäristön periaate (*LRE, Least Restrictive Environment*), joka on tärkeä inkluusio -käsitteen edeltäjä. Opetukseen tuli myös vaatimus yksilöllisestä opetusohjelmasta (*IEP, The Individual Educational Plan*).

Myöhemmin myös vähiten rajoittavan ympäristön periaate joutui kritiikin kohteeksi, sillä erityisopetuksen tarpeen lisääntyessä opetusjärjestelyt muuttuivat yhä segregoivammiksi. Kritisoijat olivat myös huolestuneita siitä, että oppilaan tuli osoittaa valmiutensa integroitua ”normaaliympäristöön”, ennen kuin hänet hyväksyttiin siihen. (Moberg & Ikonen 1980, 17, 40, 44–45; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 184–185; Kivirauma 2002, 31.) Kehitysvammaisten palveluihin liitettiin Pohjoismaissa 1960-luvulla *normalisaation* periaate. Myöhemmin käsite laajeni koskemaan muidenkin vammaisten palvelujen järjestämistä. Normalisaation tarkoituksena on järjestää poikkeavan yksilön palvelut yhteiskunnassa mahdollisimman kattaviksi. (Ikonen, Juvonen ja Ojala, 2002, 17.)

1960-luvulla käyttöön tulleen *integraation* päämääränä oli sulauttaa erityisoppilaita yleisopetukseen. Moberg (1984, 12–13) määrittelee integraatiota käyttäen pohjana Söderin (1979) jaottelua. Integraatiossa on neljä päämuotoa, jotka ovat fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Nimitykset ilmentävät integraation laadullista sisältöä. Integraation korkein päämäärä on sosiaalinen integraatio kouluikässä, jolloin yleis- ja erityisopetuksen oppilaat eivät ole pelkästään sijoitettuna samaan paikkaan, vaan heillä on myönteisiä sosiaalisia suhteita toistensa kanssa. Yhteiskunnallinen integraatio on vuorossa vasta aikuisikässä. Silloin poikkeavan yksilön mahdollisuudet, oikeudet ja velvollisuudet ovat yhtäläiset muiden kanssa. Sosiaalisen integraation oletetaan sisältyvän yhteiskunnalliseen integraatioon.

2.1.2 Integraatiosta inklusioon

Moberg (2002, 44) tarkastelee yleis- ja erityisopetuksen suhdetta eri vuosikymmenillä. 1960-luku oli erillisen erityisopetuksen aikaa. 70–80-luvuilla erityisopetukseen tulivat fyysisesti integroidut ympäristöt. Erityisopetusta alkoi ohjata vähiten rajoittavan ympäristön periaate. Vielä 80-luvulla ongelman aiheuttajaksi nähtiin oppilas, jota pyrittiin muuttamaan. 90-luvulla näkökulma alkoi laajentua. Enää ongelmana ei nähty pelkkää oppilaan vajavuutta tai sopimattomuutta, vaan tarkasteltiin myös ympäristön ja vuorovaikutuksen laatua. (Ks. myös Hautamäki ym. 2001, 192–193; Naukkarinen 2003, 116–117.)

Taulukko 1 Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota koskevan ajattelun kehittyminen (Moberg 2002, 44.)

Keskeinen piirre	Erillisen erityisopetuksen kausi (1960-luku)	Vähiten rajoittavan ympäristön kausi (60- ja 70-lukujen vaihde sekä 80-luku)	Yhteisen koulun tavoittelu (90-luvusta lähtien)
Kohdehenkilö	Poikkeava oppilas	Erityisopetusta tarvitseva oppilas	Oppilas
Ongelman sijainti	Oppilaassa	Oppilaassa ja ympäristössä	Ympäristössä ja vuorovaikutuksessa
Kasvatusta koskeva malli	Biomedikaalinen hoito	Behavioraalinen kasvatushjelma	Yksilöllinen konstruktiiivinen opetus
Tyypillinen oppimisympäristö	Erityiskoulu, erityisluokka	Vähiten rajoittava oppimisympäristö vaihtoehtojen jatkumosta	Tavallinen koulu, tavallinen luokka
Tavoite	Kontrolli, hoito	Käyttäytymisen parantaminen	Ympäristön ja asenteiden muuttaminen

1980-luvun lopulla ja 90-luvun alussa alettiin puhua moniarvoisesta yhteiskunnasta. 1990-luvulla yhteinen koulu asetettiin kyseenalaiseksi. Osa halusi jähmeän koululaitoksen muuttuvan dynaamisiksi asiakasta palveleviksi koulumarkkinoiksi. Suomen kouluhallinnon normiohjailevuutta purettiin ja hallintoa hajautettiin kuntiin. Samalla myös koulutus alistettiin tulosvastuullisuuteen. Yrityselämä vaati välineellisesti merkittäviä oppisisältöjä yleissivistävyyden kustannuksella. Yhteisen koulun tasa-arvokäsitettä alettiin tulkita uudella tavalla. Yhdenvertaisuus ei merkinnyt enää universaalina sivistyksen jakamista, vaan jokaisen opiskelijan tuli saada edellytystensä ja odotustensa mukaista koulutusta. (Ahonen 2003, 163, 166–167, 173–174.)

Sanasta integraatio haluttiin luopua, koska se korosti ongelmanratkaisun kohteena yksilöä, ei ympäristöä. Yksi kritiikin kohde oli, että integraatioajattelu pyrki toimimaan kaksoisjärjestelmässä (erityisopetus ja yleisopetus) muuttamatta sen kahtiajakoa. Alettiin puhua inklusiosta, jonka keskeisenä tavoitteena on taata kaikkien oppilaiden yhteinen koulunkäynti ikätoverien joukossa lähikoulussa. (Naukkari-
nen, 2003, 12.)

2.2 Inklusiivisen koulutuksen määrittelyä

Inklusiivisen koulutuksen yleisperiaate on, että kaikki lapset pääsevät vapaasti yhteiseen kouluun ilman fyysisiä ja henkisiä rajoitteita. Ketään ei jätetä ulkopuolelle eikä torjuta negatiivisilla asenteilla. Koulutuksen toteuttajat ovat sitoutuneet inklusiivisiin arvoihin. Heidän tarvitsemastaan täydennyskoulutuksesta ja opetukseen tarvittavasta tuesta huolehditaan. Oppilaiden ikätoverit, kouluympäristö ja vapaaajan ympäristö ovat samat, joten koulussa opiskellaan luonnollisissa olosuhteissa. Ongelmatilanteet määritellään oppimisympäristöstä, ei yksilöstä käsin. Oppilaiden saamat palvelut perustuvat tarpeisiin eivätkä sijaintipaikkaan. Kaikki tuki tuodaan luokkaan ja aikuiset työskentelevät yhteistoiminnallisesti. Liikkeelle ei lähdetä siitä, että jollakin ryhmällä on vaikeuksia, vaan opetuksessa poistetaan oppimisen esteitä. Tämä edellyttää joskus koulun rakenteiden muuttamista. Inklusiivisessa koulussa ei ole olemassa erityisopetusta ja yleisopetusta, on vain perusopetus. (Ainscow 2007a; Booth & Ainscow 2005;

Naukkarinen 2003; Moberg 2002; Väyrynen 2001; Stainback, Stainback & Jackson 1992.)

Inklusion ja integraation tasa-arvon tavoitteet voidaan nähdä yhteneväisinä. Suurin ero onkin käsitteiden perimmäisessä merkityksessä. Inklusio tarkoittaa mukaan *kuulumista* ja integraatio mukaan *ottamista*. Niillä on siis erilainen käsitteellinen lähtökohta. Inklusiossa erilaisuus nähdään ihmisyyteen kuuluvana luonnollisena asiana, joka ei estä yhdessä olemista. Integraatiossa puolustetaan niiden ihmisten oikeuksia, jotka on jo leimattu erilaisiksi kuin muut. Integraatio perustuu kuntoutusparadigmaan, jonka mukaan henkilöä täytyy kuntouttaa, jotta hän voisi liittyä normaaliyhteiskuntaan (Saloviita 2006, 340).

Lingardin (2007, 251–252) mielestä koulutusta koskevat inklusiopyrkimykset ovat usein edistysmielisiä. Ne ovat kuitenkin sävyttyneet romanttisilla toiveilla, joissa ei ole kerrottu, miten niitä sovelletaan käytännön opetustyöhön. Kriittisiä pedagogioita koskeva kirjallisuus on yleensä luonteeltaan patistelevaa eikä se perustu empiiristen opetuskäytäntöjen tutkimukseen tai kuvaukseen. Toisaalta on olemassa paljon ohjekirjoja, jotka antavat tarkkoja määräyksiä siitä, miten opetusta tulisi toteuttaa. Nämä kaksi koulutusta koskevaa tutkimuskirjallisuuden lajia eivät käy vuoropuhelua keskenään. Jotta opettajien työ olisi oppilaiden sosiaalista ja älyllistä suoriutumista edistävää produktiivista toimintaa, tutkimuspohjaisten pedagogiamallien tulisi Lingardin ja Millsin (2007, 236) mielestä aina olla pelkkiä suuntaa antavia kehikoita (*frames*). Niitä opettajat voivat soveltaa omassa työssään. Liian tarkkojen ohjeiden antaminen ei ole heidän mielestään hedelmällistä.

Koulutuksen suunnittelijoiden ja opettajien on kyseenalaistettava monia totuttuja ja itsestään selvinä pidettyjä tapoja. Eräs itsestään selvänä pidetty seikka on esimerkiksi ajankäyttö. Mahdollistaako opettaja kaikkien oppilaiden osallisuuden opetukseen huomioon ottamalla oppilaiden erilaisuuden ajankäytössä? Toiset oppilaat selviytyvät tehtävistä paljon nopeammin kuin toiset. Jotkut oppivat nopeammin kuin toiset. Jotkut oppilaat tarvitsevat paljon enemmän aikaa

pohtiakseen opettajan kysymyksiä kuin toiset ennen kuin voivat vastata. (Biklen, Straut & Kluth 2003, 186, 190–191.)

Koulukulttuuri muodostuu arvoista, jotka ohjaavat päivittäistä toimintaa. Se, miten koulussa puhutaan monimuotoisuudesta, osallisuudesta ja ei-osallisuudesta kuvaavat koulun inklusiivisuutta. Koulussa on eri kansallisuuksia ja erilaisia tapoja. Voidaan tarkastella, millainen mahdollisuus sen jäsenillä on kuulua niihin, miten eri kulttuureja kuvataan ja nähdäänkö ne rikkautena vai esteenä. Tukitoimet ja -muodot tukevat sekä koulun aikuisten että oppilaiden työtä, joten ne ulottuvat hallinnollisista seikoista aina arkikäytäntöihin saakka. (Booth & Ainscow 2005, 19; Väyrynen 2006, 375.)

Peterson ja Hittie (2003, 162–186) hahmottelevat inklusiiviselle opetukselle neljä rakennuspalaa. Monitasoisella opetuksella (*multilevel teaching*) haastetaan ja osallistetaan luokan erilaiset oppilaat oppimaan omilla taidoillaan. Scaffoldingin avulla opettaja tukee oppilaita työskentelemään omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, tasolla, johon he aluksi pääsevät vain opettajan avustamana. Monenlaisia älykkyyden lajeja (*multiple intelligences*) hyödyntämällä laajennetaan oppilaiden mahdollisuuksia onnistua. Erilaiset oppimistyyliä (*learning styles*) edellyttävät erityyppisten oppimismahdollisuuksien muodostamista opetukseen.

2.3 Inklusiota estävät seikat

Inklusion filosofiselta pohjalta käytännön toteutukseen siirtyminen on herättänyt monenlaisia kysymyksiä. Millainen on koulu, joka on inklusiivinen? Kouluttaako inklusiivinen koulu kaikki alueensa lapset? Riittääkö mikä tahansa koulu? Millainen tulisi koulujärjestelmän perusrakenteen olla? Millaiset arvot ovat toteutumisen taustalla? Mistä johtuu, että huolimatta kansainvälisistä kannanotoista erityistä tukea tarvitsevien lasten ja aikuisten pääsy koulutukseen ei toteudu kunnolla vielä läheskään kaikkialla maailmassa? Onko inklusiosta tullut klisee, joka voidaan määritellä tarkoituksen mukaan? (mm. Dyson 1999, 39; Slee 2006b, 293; Sikes, Lawson & Parker 2007, 355.)

Tässä kappaleessa tarkastelen koulua ja sen opetusjärjestelyjä inklusion esteiden näkökulmasta. Pyrin tuomaan päivänvaloon asioita, jotka vaikuttavat ensisilmäyksellä inklusiopyrkimyksiltä, mutta jotka lähemmin tarkasteltuna osoittautuvat ristiriitaisiksi sen tavoitteiden kanssa. Ne voivat jopa hidastaa tai vaikeuttaa inklusiivisen koulu-kulttuurin syntymistä.

2.3.1 Kulttuurierot ja epätasa-arvo maailmassa

Inklusiota haittaavana tekijänä tutkijat näkevät yhteisöjen kulttuuriliset ja kielelliset eriarvoisuudet (Slee 2006b, 293–294). Tasa-arvon toteutuminen on maailman eri ihmisryhmien kohdalla vielä kaukana, sillä koulutus on aina perustunut luokitteluun ja myös lisännyt sitä. Erilaisia ryhmiä on jätetty koulutuksen ulkopuolelle tai heille on järjestetty koulutusta, joka on valtavirrasta poikkeavaa ja erillistä. (Slee 2001, 1; Sikes ym. 2007, 356.) Epätasa-arvon ilmentymät maailmassa tuntuvat musertavalta; ei tarvitse mainita esimerkiltä kuin muutamia ihmisryhmiä, kuten pakolaiset, sota-alueiden lapset, etniset vähemmistöt, uskonnolliset vähemmistöt, paimentolaiset, köyhät ihmiset, syrjäytyneet, Aids-orvot, lapsisotilaat, katulapset, hyväksikäytetyt lapset, vammaiset tai oppimisvaikeuksista kärsivät lapset jne. Huolimatta inklusion edistymisestä maailmassa on yhä arviolta 115–130 miljoonaa lasta, jotka eivät käy koulua. 90 prosenttia heistä asuu köyhissä maissa. Yli 80 miljoonaa näistä lapsista asuu Afrikassa. On myös paljon muita, jotka jäävät korkealaatuisen opetuksen ulkopuolelle omassa koulujärjestelmässään. (Unesco 2005, 11.) Inklusiivisen koulutuksen suurin haaste maailman mittakaavassa on tavoittaa ne lapset, jotka eivät vielä saa minkäänlaista opetusta (Väyrynen 2001, 13–15).

Teittisen (2005, 9) mukaan inklusion käsitteeseen sisältyy aina sen vastakohta, ulkopuolelle jättäminen, *exclusion*. Hänen mielestään realistisesti arvioiden kaikki eivät ole mukana kaikessa, vaan aina joku jää ulkopuolelle. Inklusiota onkin moitittu siitä, että se on liian idealistinen toteutuakseen. Monet tutkijat korostavat, että inklusion käsitettä ei voi määritellä irrallaan, vaan se on aina liitettävä omaan kontekstiinsa, kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Se voidaan nähdä jat-

kumona, jonka luonne riippuu paikallisista olosuhteista. Inkluisio on prosessi, joka ei lopu koskaan. (Booth 2000, 18; Väyrynen 2001, 13–15, 25–26; Naukkarinen 2003, 100–103; Ainscow 2007a, 155–156.)

Joidenkin tutkijoiden mielestä inklusion näkemiseen prosessina sisältyy ongelmia. Käytäntöön siirtyessään inkluisio voi saada liian monenlaisia tulkintoja, jotka määritellään tarkoituksensa mukaan (Avramidis ym. 2002, 158). Myös Saloviita (2006, 340) kritisoi joitakin inklusioprojekteja siitä, että niissä inklusion perimmäinen tavoite on summentunut. Inklusiota käsitellään kehittymisen prosessina, jonka avulla pyritään kaikille antamaan paremmat mahdollisuudet osallistua ja oppia. Saloviitan mielestä inklusiivisen koulun tulee kohdella kaikkia oppilaita täysin tasavertaisesti.

2.3.2 Ristiriitaisuudet ja tulkintaerot inklusiopyrkimyksissä

Ihmisten tasa-arvosta ja oikeuksista on olemassa useita kansainvälisiä julistuksia, jotka eivät ole yksiselitteisiä. Monien tutkijoiden mielestä inklusiivisen koulutuksen edistymiseen eri maissa vaikutti ratkaisevasti YK:n Salamancan lausunto (Peters 2007, 99; Dyson, 1999, 38):

”Tavalliset koulut, jotka ovat inklusiivisesti suuntautuneita, ovat kaikkein tehokkaimpia tapoja kamppailtaessa syrjiviä asenteita vastaan, luotaessa myönteisiä yhteisöjä, rakennettaessa inklusiivista yhteiskuntaa ja tavoiteltaessa koulutusta kaikille; lisäksi tavalliset koulut tuottavat tehokasta koulutusta suurimmalle osalle lapsia ja parantavat koko koulutusjärjestelmän tehokkuutta ja lopulta hinta–hyöty -suhdetta.”

(Ote Salamancan lausunnosta, Unesco 1994, 2.)

Espanjaan, Salamancaan, kokoontui 92 maan ja 25 eri järjestön edustajia Unescon kutsumana vuonna 1994. He laativat yhteisesti hyväksytyt suuntaviivat maailman koulutuspolitiikalle pyrkien ”Kaikille yhteiseen kouluun” (*Education for All*). Salamancan lausunto on edistyksellinen. Se julistaa, että ”inhimillinen erilaisuus on normaalia ja oppiminen täytyy rakentaa lapsen kykyjen mukaan” ja että opetuksen keskiössä tulee olla oppilaiden luonteenpiirteet, kiinnostukset, kyvyt ja oppimistarpeet, eivät oppilaiden puutteet. (Peters 2007, 98.)

Inkluusio nähdään Unescon ohjelmien perusfilosofiana ja ohjenuorana. Unesco (2005, 13–14) suosittelee inklusiivisen, kaikille yhteisen koulun perustaksi YK:n kansainvälisiä julistuksia. Niitä ovat Ihmisoikeuksien julistus (1948), Lapsen oikeuksien julistus (1989), Salamancan lausunto (1994) ja Kaikille yhteinen koulutus -konferenssin tavoitteet (1990). Näitä asiakirjoja voidaan Unescon mukaan tulkita ja soveltaa yksittäisen maan kontekstissa. Tärkeintä on kiinnittää huomiota perusopetuksen laatuun.

Kansainvälisten julistusten avulla inklusion määrittelemisen on kuitenkin ongelmallista. Inklusio jää niissä ameebamaiseksi. Kansainväliset määritelmät vaikuttavat ympäröiväiltä korulauseilta, joista on vaikea saada otetta. Ne ovat poliittisia julkilausumia, joihin sisältyy keskenään ristiriitaisia diskursseja. Dysonin (1999, 39–47) mielestä Salamancan lausuntokaan ei ole yksiselitteinen. Jos useimmat lapset tulisi kouluttaa inklusiivisissa kouluissa, se johtaa kysymään, missä vähemmistö sitten koulutetaan. Peters (2007, 98–99, 107) löytää Salamancan lausunnosta selkeitä taloudellisen tehokkuusajattelun ilmaisuja, kuten ”tavalliset koulut tuottavat *tehokasta* koulutusta suurimmalle osalle lapsia ja parantavat koko koulutussysteemin tehokkuutta ja lopulta *hinta-hyöty -suhdetta*.” Nähdäänkö koulutus kuluna vai investointina tulevaisuuteen? Nähdäänkö erityistä tukea tarvitsevat ihmiset taakkana vai rikkautena? Samanlaisia tulkinnanvaraisuuksia Peters löytää joistakin muistakin YK:n julistuksista. Petersin mukaan eri valtioilla on vielä liian paljon ei-osallistavia ja syrjäyttäviä käytäntöjä tasa-arvopyrkimystensä rinnalla.

Kirjoitetut päätökset, sekä kansainväliset että kansalliset, säätävät inklusion toteutumisen perustason. Kaiken päätöksenteon toteuttajina ovat kuitenkin ihmiset, jotka toimivat yhteisön puitteissa, paikallisissa, kansallisissa tai maailmanlaajuisissa konteksteissa. Jos dokumentit sisältävät ristiriitaisia strategioita tai teorioita, tavat tulkita niitä monimutkaistuvat ja erilaistuvat paikallisella tasolla. Dokumentit saavat monia eri muotoja eri tasojen toteutuksissa. Siten inklusiivinen koulutus muotoutuu lukemattomiksi toteuttamistavoiksi. (Peters 2007, 100; Slee 2006b, 293–294.)

Sleen (2006a, 105–107) mukaan pyrkimykset uudenaikaiseen toimintakulttuuriin ovat Isossa-Britanniassa kilpistyneet monien vanhojen rakenteiden hajoamiseen ja uusien rakenteiden sirpaleisuuteen. Kansainvälisesti poliittisella päätöksenteolla on ajettu alas luokittelua, laistuneita ja erillistä erityisopetusta ylläpitäviä instituutioita. On ajateltu, että lakkauttamalla näitä laitoksia synnytetään uudenlaisia inklusiivisia yhteisöjä. Niissä henkilökohtaiset ihmissuhteet perustuvat luottamukselle ja solidaarisuudelle, ja ihmiset tulevat herkäksi toistensa tarpeille. Näin ei kuitenkaan ole käynyt. Kritiikki, jota erillistä erityisopetusta ja muita laitoksia kohtaan on esitetty, ei ole synnyttänyt kunnissa uudenlaista yhteisöllisyyttä. Ihmisiä luokitellaan edelleen puutteiden ja haittojen sekä esimerkiksi sukupuolen, seksuaalisuuden, etnisyyden, ihon värin ja uskonnon perusteella. Monien ihmisten perusturva on entisestään heikentynyt, ja heidän elämänsä on pirstaleista. Yhteisöt eivät ole turvallisia pieniä yksiköitä. Ne muistuttavat juna-asemia, joissa ihmiset ovat koko ajan tulossa ja menossa. Kaikilla on kiire. Samanlainen kehitys on nähtävissä Suomessa. Luukkainen (2004, 16–17) analysoi suomalaisessa yhteiskunnassa 1990-luvulla, yhtä aikaa inklusiopyrkimysten kanssa, tapahtunutta murrosta useisiin tutkijoiden tukeutuen. Suomalainen yhteiskunta kamppailee työttömyyden, moninaisten perherakenteiden, väkivaltakulttuurin voimistumisen ja alueiden eriarvoistumisen sekä muiden ongelmien kanssa. Muuttuvat toimintaympäristöt ja epävarmuus näkyvät myös työelämässä ja koulun toiminnassa.

Monien päätösasiakirjojen väljän tulkittavuuden vuoksi koulutusjärjestelmässä on monia seikkoja, jotka voivat ylläpitää epätasa-arvoisia tai segregoivia käytänteitä, vaikka niiden tarkoituksena on tuottaa tasa-vertaisuutta koulutuksessa. (Slee 2006b, 293; Sikes ym. 2007, 355.) Suomessa Opetushallitus on pyrkinyt 2000-luvulla edistämään uutta inklusiivista toimintakulttuuria erilaisia valtakunnallisia hankkeita koordinoimalla, mutta nämä hankkeet ovat muotoutuneet muiden syiden, esimerkiksi kuntien taloudellisten vaikeuksien, vuoksi usein integraatiomalleiksi (vrt. Saloviita 2006, 339).

Suomessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä kasvaa koko ajan. Yhtenä erityisopetuksen määrän jatkuvan kasvun syynä voi olla valtion rahoitusosuuden maksuperuste. Sen mukaan kuntien perus-

opetus saa rahoitusta oppilasta kohden lasketun yksikköhinnan mukaan. Erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen oppilaiden yksikköhinta on korkeampi kuin yleisopetuksen oppilaan yksikköhinta. (L 635/1998; A 806/1998.) Korkeampi yksikköhinta saattaa lisätä erityisoppilaiksi luokittelua. Toisaalta se auttaa kuntaa järjestämään paremmat resurssit opetukselle. Erityistä tukea tarvitseviksi oppilaiksi luokitelluille lapsille yksittäisen opettajan on myös helpompaa saada resursseja tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön luomiseen.

2.3.3 Koulujärjestelmän rakenteelliset seikat

Perinteisiä koulutusjärjestelmän rakenteisiin liittyviä seikkoja ovat esimerkiksi iän mukaan etenevä opetus, erillinen erityisopetus sekä perinteinen käsitys opettamisesta tiedonsiirtämisenä. Monissa maissa ikäluokkia kuljetetaan samatahtisesti peruskoulun läpi. Opetuksen parhaan yksikön ajatellaan olevan luokka. Ikäkausiajattelussa ihmisiä käsitellään mekaanisesti ja hierarkkisesti ihmisjoukkona ja kuljetusjärjestelmänä, vaikka yksilölliset erot samanikäisten kesken ovat tutkimusten mukaan suuria esimerkiksi ajattelutaitojen osalta. Oppilaiden suoritukset saman ikäluokan sisällä vaihtelevat eikä opetuksella saada aikaan erojen kaventumista. (Hautamäki 1996, 36–37, 43.)

Erillisen erityisopetusjärjestelmän toiminta voi rajoittaa yleisen opetusjärjestelmän joustavuutta ja työtapoja. Opettajien yhteistyön lisääminen vaatisi sekä erityisopettajien että yleisopetuksen opettajien joustamista totutuista toimintamuodoistaan. (Hautamäki 1996, 36–37, 43; Naukkarinen 2003, 104–106.) Opetuksen vallitsevana tapana on perinteinen tyyli, jossa kaikkia oppilaita opetetaan yhdessä samalla tavalla. Oppilaiden rooli on passiivinen, jolloin oppilaiden vastuu omasta oppimisestaan jää heikoksi. (Carrington & Robinson 2006, 324.) Lisäksi, jos oppilasarviointia ei nähdä osana oppimisprosessia, se ei ohjaa opetuksen suunnittelua eikä siten tue oppilaiden yksilöllisyyttä (Kanaoja 1999, 3–6). Kouluissa saatetaan ottaa inklusion toteuttaminen periaatteeksi. Samaan aikaan toteutetaan tavoitteita, joilla pyritään pelkästään korkeisiin oppimistavoitteisiin ja tuloksen saavuttamiseen. Tuolloin järjestelmä taas tuottaa niin paljon erilaisuutta,

että on pakko turvautua spesialistien apuun. (Carrington & Robinson 2006, 325.)

Inklusion toteutumisen esteenä voidaan pitää myös opettajankoulutuksen sisältöä. Opettajankoulutuksen osuus inklusion toteutumisessa on tärkeä. Tutkimusten mukaan koulutus muokkaa merkittävästi tulevien opettajien asenteita, tietoja ja taitoja (Avramidis ym. 2000, 191; Lambe & Bones 2006, 168; Avramidis & Norwich 2002, 142; Brownell & Pajares 1999, 154.) Vasta viime vuosina on inklusiivisen kasvatuksen opintoja pyritty sisällyttämään opettajankoulutukseen. Varsinaista osallistavan kasvatuksen periaatteille rakentuvaa inklusiivista opettajankoulutusta ei maassamme ole järjestetty. Opiskelija voi nykyään kuitenkin hankkia niin sanotun kaksoiskelpoisuuden sekä luokanopettajakoulutuksen että erityisopettajakoulutuksen kautta. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007.) Opettajankoulutus 2020 -työryhmän (2007, 18–19) mukaan opettajien täydennyskoulutus on puutteellista ja siinä on suuria alueellisia eroja.

Myös opettajien ja opettajaopiskelijoiden kielteiset tai varaukselliset asenteet inklusiota kohtaan hidastavat inklusion toteutumista. Useiden tutkimusten mukaan opettajat ja opettajaopiskelijat tukevat inklusiivisen koulutuksen käsitettä. He eivät kuitenkaan yleensä ole valmiita opettamaan kuin lievästi oppimisvaikeuksisia oppilaita. He eivät halua emotionaalisesti ja käyttäytymiseltään häiriytyneitä lapsia yleisopetukseen. Onko inklusion toteutuksessa otettu oppilaiden tukemisen lisäksi huomioon, että inklusiivisen koulun tulisi tarjota tukea myös opettajille? (Hodkinson 2005, 20–21; Campbell, Gilmore & Cuskelly 2003, 369–379; Hastings & Oakford 2003, 92–93; Shade & Stewart 2001, 5–6.)

Inklusiivisen opetuksen sisällöt ovat vaativia ja sekaviakin. Inklusiiviseen opetukseen liitetään usein lähes kaikki mahdollinen, mitä tiedämme korkealaatuisesta oppimisesta ja opettamisesta. Opettaja suunnittelee tunnin niin, että kaikkien yksilölliset oppimis- ja muut tarpeet tulevat huomioiduiksi. Kaikkien oppilaiden tehtävät ovat oikeantasoisia ja ohjaus oikea-aikaista. Opettaja eriyttää opettamistaan, joka on oppilaslähtöistä, toiminnallista ja perustuu kokemalla oppimiseen, yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja vertaistukeen. Hän on

selvillä oppilaiden yksilöllisistä tavoitteista ja hän mukauttaa opetetavan aineksen kaikkien oppilaiden parhaan oppimistyylin mukaan. Oppilaat saavat vapaavalintaisesti päättää, millaisia tehtäviä tekevät. (Vaughn, Bos, & Schumm 2000, 22–25, 41–43; Johnson 1999, 72–79.) Kun nämä kaikki laitetaan yhteen, opettajana olemisesta tulee jatkuvaa kilvoittelua oman riittämättömyyden tunteen kanssa. Oppilaiden heterogeenisyydestä johtuen tuntien suunnittelu, materiaalien valmistus sekä itse opettaminen tulevat entistä aikaa vievämmäksi ja vaativammaksi.

Koska inklusio lähtee kaikkien oppilaiden tasavertaisuudesta, sen tulee koskettaa koko yhteiskuntaa, kaikkia ammattiryhmiä, ei vain opettajia ja oppilaiden lähellä työskenteleviä ihmisiä. Inklusion toteuttaminen ei ole pelkästään opettajien, vaan koko yhteiskunnan haaste. Asiantuntijoiden on tultava osaksi oppilaiden kasvuympäristöä (Slee 2006b, 293–294). Onko tulevaisuuden paras kasvuympäristö koulu sellaisena kuin me sen nyt ymmärrämme? Tavat ovat muuntuneet käytännöiksi, jotka tuottavat diskursseja siitä, millainen opettaja tai koulu on. Eri yhteiskunnalliset tahot pitävät diskursseja yllä toistamalla näitä käsityksiä ja tekemällä päätöksiä näiden diskursien pohjalta (Remes 2006, 296). Koulut eivät ole suljettuja, yhteiskunnasta irrallaan olevia instituutioita. Ne kuuluvat laajaan yhteiskunnalliseen verkostoon, jonka täytyy myös olla selvillä inklusion vaatimuksista.

2.3.4 Luokitteluun perustuvan opetuksen ja inklusiivisen opetuksen välinen jännite

Useiden kansainvälisten inklusiotutkijoiden mukaan inklusiopyrkimyksiä estävä seikka on erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen välinen jännite. Kysymys ei ole pelkästään erillisestä erityisopetuksesta tai siitä, missä erityisopetusta järjestetään. Tasa-arvon pyrkimyksistä huolimatta läpi kuultaa medikaalinen vammaisuuden malli, joka syrjäyttää vielä monin paikoin sosiaalisen mallin. Kyseessä ovat ontologiset ja epistemologiset lähtökohtien eroavuudet. (Slee 2006b, 293–294; Thomas & Loxley 2001, 2–3.)

Erityispedagogiikan tieteelliset juuret ovat empiirisessä tutkimustraditiossa. Erityispedagogiikan medikaalinen malli pitää lähtökohtanaan positivistisen tieteen traditiota, joka on syntynyt luonnontieteissä. Luonnontieteissä voidaan löytää fysikaaliseen todellisuuteen sovellettavia lakeja. Samoin on, jos mitataan lapsen pituuden, painon ja veriarvojen kehittymistä. Poikkeamat kertovat, että elimistössä voi olla häiriöitä. Lääketieteellinen jako terveisiin ja sairaisiin sekä normaaleihin ja poikkeaviin on johtanut myös erityisopetuksen medikalisoitumiseen, vaikka erityispedagogiikka lukeutuu kasvatustieteisiin. (Peters 2007, 99; Teittinen 2006, 360–361; Parker 1997, 21–22.)

Erityisopetuksen *medikaalinen vammaisuuden ja vajavaisuuksien malli* (lääketieteellinen malli) sisältää neljä perusolettamusta: (1) Vajavuus on yksilöllisen oppilaan patologinen tila, joka tekee yksilöstä pohjimmiltaan erilaisen kuin muista oppilaista. (2) Erilaiset diagnoosit ja sijoittaminen erityisympäristöihin ovat objektiivisia ja hyödyllisiä ratkaisuja. (3) Erityisopetus, erilliset ympäristöt ja erityisopettajat, on rationaalisesti aikaansaatu ja koordinoitu palvelusysteemi, joka hyödyttää diagnosoituja oppilaita. (4) Diagnostisten ja erityisopetuksen ohjauksen edistyminen on teknis-rationaalinen prosessi, joka kehittää erityisopetusta. (Peters 2007, 99.)

Vammojen, haittojen ja vaikeuksien luokittelu tuottaa luokittelua myös yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla sellaisiin asioihin, joihin sitä ei ole tarkoitettu. Erityistarpeen käsitteestä on tullut yleisdiagnoosi, joka oikeuttaa erityisopetussiiroon. Lääketieteellinen diagnoosi ulottuu siten koskemaan myös yksilön sosiaalista kanssakäymistä toisten kanssa. Se määrittää myös sitä ympäristöä, jossa hän käy koulua. Auttamispyrkimyksistään huolimatta erityisopetus itsessään pitää yllä yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Yleisopetusta ei rakenneta vastaamaan moninaisuuteen, koska erityisopetus huolehtii yksilöllisesti erilaisuudesta. (Saloviita 2006, 328–330, 336–337; Evans 2000, 38.)

Erityisopetuksen medikaalinen malli ei riitä kattamaan heterogeenisen oppilasjoukon moninaisuutta. Yhden luokan oppilasryhmästä löytyy paljon muunkinlaisia oppilaita kuin ”normaaleja” ja ”erityistä tukea tarvitsevia”. Lahjakkaat oppilaatkin edustavat erilaisuutta, josta

voi tulla taakka eikä voimavara. Oppilaiden ominaisuuksien kirjo on niin laaja, että niiden luokittelu on mahdotonta. Osa oppilaista joutuu harmaalle vyöhykkeelle, jossa ei saada minkäänlaista tukea.

Institutionaaliseen syrjintään kuuluvat ne tavat, joilla instituutiot voivat eriarvoistaa ihmisiä sukupuolen, vammaisuuden, sosiaaliryhmän tai muun vastaavan syyn takia. Koulukulttuurissa syrjivät asenteet voivat näkyä erilaisissa arkisissa tilanteissa. Niitä ovat tavat, joilla oppilaista ja heidän perheistään puhutaan ja kenen kuullen heidän asioistaan puhutaan. (Booth & Ainscow 2005, 17.)

2.4 Inklusiota edistävät seikat

Vaikka inklusio näyttäytyy idealistisena, etäisenä ja ristiriitaisena, se on kuitenkin levinnyt maailmanlaajuisesti pyrkimykseksi. Mitkä seikat edistävät sitä?

2.4.1 Osallisuus omassa yhteisössä

Tärkeä inklusioon sisältyvän tasa-arvon edellytys on *osallisuus*, ihmisen oikeus osallistua oman yhteisönsä elämään. Suomalaisen lapsen osallisuus omassa yhteisössään tarkoittaa inklusion termein sitä, että lapset saavat kasvaa ja leikkiä lähiympäristön lasten kanssa. He ovat päivähoitossa ja jatkavat opiskelemalla yhteisessä koulussa. Jos joku lapsista otetaan tai siirretään erityisopetukseen (nykyisen perusopetuslain ilmaus), päätöstä täytyy pohtia osallisuuden kannalta: *Millä tavalla mahdollistetaan lapsen oppiminen omassa yhteisössään?* Tämä kysymys koskee myös ”harmaan alueen” lapsia eli kaikkia niitä, jotka poikkeavat ihanneoppilaan mallista. (Vrt. Väyrynen 2006, 373.)

Lasten osallistumisen mahdollistamista oman yhteisön elämään kuvaa Väyrysen (2001, 25–26) esimerkki Ugandasta vuodelta 1996. Karamoja-paimentolaisille kehitettiin koulu, joka mahdollisti oman työn tekemisen ja kulttuuriympäristöön kuulumisen. Aiemmat yritykset kouluttaa karamojia olivat epäonnistuneet. Koulunkäynti oli nähty opetuksena, jonka tulee tapahtua kaikille ugandalaisille samanlaisessa

paikassa, koulurakennuksessa, annettavana opetuksena. Kaupungissa tapahtunut koulunkäynti oli häirinnyt karamojien elämäntapaa eivätkä vanhemmat halunneet lähettää lapsiaan kauas kaupunkiin. Lisäksi nuorilla oli ollut vaikeuksia sopeutua takaisin omaan perinteiseen elämäntapaan koulutuksen jälkeen. Haasteena oli ottaa huomioon karamojien paimentolaisen elämäntyylin ja ympäristön vaatimukset. Uudessa järjestelyssä paimentolaisten koulu liikkui heidän mukanaan. Opetusta annettiin varhain aamulla ja myöhään illalla, jolloin se ei häirinnyt karjan paimentamista. Opetussuunnitelma sisälsi perinteistä tietotaitoa esimerkiksi eläinten kasvatuksesta, veden ja niittyjen huollosta, ympäristönsuojelusta ja kulttuurisista tavoista. Opettaja oli itsekin karamoja. Koulu on otettu yhteisössä hyvin vastaan ja myös monet aikuiset ryhtyivät opettelemaan lukemaan.

Kuten paimentolaisten esimerkissä tapahtui, inklusio voi vaatia rakenteellisia koulun uudistuksia. Ihmisten oikeus olla oman yhteisönsä osallistuvia jäseniä on inklusion keskeinen pyrkimys. Inklusiivisen koulutuksen tavoitteena on vähentää ja poistaa syrjiviä ja ei-osallistavia käytänteitä. Koulutusjärjestelmät muuttuvat vastaamaan kaikkien oppijoiden tarpeisiin. (Väyrynen 2006, 372–373).

2.4.2 Erilaisuuden kunnioittaminen

Vaikeuksien medikaalisen mallin vastakohta on vaikeuksien sosiaalinen malli (*the social model of disability*), joka kuvaa inklusioon liittyvää ontologista ajattelua. Puhtaimmillaan sosiaalinen malli lähtee siitä olettamuksesta, että vammaisuus on sosiaalisesti tuotettu tila, jonka esille tulo riippuu siitä, miten yhteiskunta siihen reagoi. Tässä tarkasteltavassa ongelmien aiheuttajia eivät ole yksilön, vaan yhteiskunnan ominaisuudet. Siten vajavaisuus ei sijaitse yksilössä, jotka ovat luonnollisesti erilaisia keskenään, vaan yhteiskunnassa, joka ei huomioi jäsentensä erilaisuutta. (Booth & Ainscow 2005, 16–17; Kivirauma 2007, 66; Peters 2007, 99.)

Inklusiivisen koulutuksen perustana olevassa *vaikeuksien sosiaalisessa mallissa* on neljä perusolettamusta. (1) Jokainen oppilas tulee kouluun erilaisine tarpeineen ja kykyineen, joten kukaan oppilas ei ole perus-

tavalla tavalla erilainen kuin muut. (2) Yleisen koulutusjärjestelmän tulee vastata kaikista oppilaista. (3) Yleiseen koulutukseen kuuluvat joustavat opetusjärjestelyt. Niitä ovat korkealle asetetut tavoitteet ja standardit, akateemisesti korkealaatuiset opetussuunnitelmat, ohjaus sekä kaikkien oppilaiden tarpeista vastaamaan koulutetut opettajat. (4) Inklusiivisten yhteisöjen luominen ja täysipainoisen yhteiskunnallisen elämän mahdollistaminen kaikille oppilaille nostaa perusopetuksen laatua. (Peters 2007, 99.)

Esimerkiksi sosiaalisesta mallista käy tilanne, jossa pyörätuolia käyttävä henkilö ei mahdu ovesta. Ovi on liian kapea. Yhteiskunnan tulee huolehtia siitä, että ympäristö on liikuntaesteetön. (Saloviita 2006, 329.) Sosiaalinen malli on myös taustalla, kun puhutaan erilaisista oppimistyyleistä ja erilaisista synnyntäisistä temperamenteista, jotka yhdistyvät lapsessa yksilölliseksi sekoitukseksi (Keltikangas-Järvinen 2006, 186–219). Tämän ihmisten luonnollisen erilaisuuden huomioiminen koulussa edistää opetusta, joka ottaa huomioon oppilaiden monenlaiset tavat oppia ja olla vuorovaikutuksessa.

Kun ihminen tulee hyväksytyksi omista lähtökohdistaan käsin, se antaa hänelle tunteen osallisuudesta ja auttaa häntä pysymään toimintakykyisenä omassa yhteisössään. Erään kuvaavan esimerkin kertoo O’Hanlon (2003, 3–4). Hän opetti pienryhmää, jossa oli moniongelmaisia poikia. Opettaminen luokassa oli vaikeaa. O’Hanlon ponnisteli tehdäkseen monipuolisia oppitunteja. Pojat eivät halunneet opiskella ja asettivat opettajan työn koko ajan kyseenalaiseksi. Lopulta hän muutti päivän aloitusta. Ensimmäisellä tunnilla hetken aikaa aina pelattiin, kuunneltiin musiikkia ja rauhoituttiin. Opettaja kierteli luokassa juttelemassa oppilaiden kanssa. Hän oppi näkemään, kuka milloinkin oli keskustelukumppanin tarpeessa. O’Hanlon huomasi, että hän myös oppi tuntemaan oppilaat aivan eri tavalla. Luokan opiskeluilmapiiri muuttui dramaattisesti. Oppilaat jaksoivat opiskella paljon paremmin. Jos he myöhästyivät esimerkiksi bussista, vanhemmat toivat oppilaat kouluun kertoen, että heidän lapsensa oli vaatinut päästä kouluun. Esimerkissä ei ollut kyse mistään uudesta didaktisesta sovellutuksesta. Opettaja yksinkertaisesti otti huomioon oppilaidensa lähtökohdat ja loi heihin vuorovaikutussuhteen. Hän osoitti kiinnostusta ja kunnioitusta heitä kohtaan.

Opettaja on tärkeä välittäjä oppimistapahtumassa. Hänen on luotava oppilaille mahdollisuuksia tutustua monenlaisiin oppimistapoihin ja konstruoida erilaisia oppimisen strategioita. Se mahdollistuu sosio-konstruktiivisessa viitekehyyksessä. Opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, arvioi sekä reflektoi oppimisen edistymistä koko ajan. (Kluth, Straut & Biklen 2003, 18–28.)

2.4.3 Tuen ja palvelujen tuominen lähiympäristöön

Opettajat ovat halukkaampia opettamaan oppilaita, joilla on lieviä vaikeuksia tai aistivammoja kuin oppilaita, joilla on monimutkaisia ongelmia tai käyttäytymisongelmia. Avramidis ja Norwich (2002, 142) toteavat, että opettajien inkluusiota kohtaan tuntemiin asenteisiin vaikuttaa se, paljonko heidän on mahdollista saada tukea ja resursseja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Tämä tulisikin ottaa huomioon koulutusta suunniteltaessa. Opettajilla olisi oltava mahdollisuus niihin resursseihin ja tukeen, jota he tarvitsevat heterogeenisiä oppilasryhmiä opettaessaan.

Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 343–345) havainnollistavat inkluusioon pyrkimistä kuvaamalla palvelujärjestelmää ohjaavia muuttuvia paradigmoja. Ladonlahti (2004) on alun perin esitellyt ne väitöskirjassaan (kuvio 1). Laitosparadigman vallitessa vammaiset oppilaat on jätetty oppivelvollisuuden ulkopuolelle tai heitä on koulutettu laitoksessa. Laitosparadigma on segregoiva. Se perustuu eristäviin ja syrjäyttäviin käytänteisiin. Avohuollon tai kuntoutusparadigman vallitessa toimitaan integraation periaatteen mukaisesti. Oppilas siirretään oppimisympäristöstä toiseen sen mukaan, miten hän kehittyy tai muuttuu. Oppimisympäristöt vaihtelevat erityiskoulusta erityisluokkaan, pienryhmään, osa-aikaiseen erityisopetukseen ja yleisopetuksen luokkaan. Toiminta perustuu vähiten rajoittavan ympäristön periaatteelle. Kolmantena on tukiparadigma, joka on inkluusion periaatteen mukainen. Toiminta perustuu siihen, että tuki ja palvelut tuodaan tavalliseen ympäristöön.



Kuvio 1 Paradigmamuutokset palvelujärjestelmässä (Ladonlahti 2004, 45.)

Tukiparadigma havainnollistaa tarkoituksenmukaisesti sitä kehitystä, johon inklusiivisella kasvatuksella pyritään. Tavoitteena on kaikkien oppilaiden luonnollinen yhdessä olemisen heidän erilaisuudestaan huolimatta. Oppilailla tulisi olla mahdollisuus omassa koulussaan kaikkein intensiivisimpiinkin palveluihin, kuten yksilöopetukseen, terapiaan, kommunikointi- ja liikkumisapuun sekä liikuntaesteettömiin tiloihin. Inklusion toteutuminen edellyttää monien koulun rakenteiden muuttumista. (Mt. 2006, 343–345.)

Lasten ja perheiden auttamistyössä Rimpelä (3.8.2004, luento) näkee kaksi kilpailevaa lähtökohtaa, yhteisölähtöisyyden ja häiriölähtöisyyden. Hän ehdottaa uudeksi toimintamuodoksi hallintokuntien uudistamista niin, että ne toimivat yhteistyössä. Perhettä tukevat voimavarat tulisi yhdistää sektorirajat ylittämällä. Esimerkiksi koulun sisälle voitaisiin luoda hallintokuntien rajat ylittävä hyvinvointitiimi, jolloin erityisosaaminenkin saataisiin lähelle perustasoa tukemaan lähipalveluja. Myös Kalliola ja Nakari (2006, 203–204) näkevät hallintokuntien eri palvelusektorit toimintaa rajoittavina tekijöinä ja esittelevät muutospyrkimyksiä, joilla eri toimijoiden välistä yhteistyötä tiimiytetään ja vuorovaikutusta lisätään. Moniammatillinen yhteistyö kouluissa on lisääntynyt. Opettajien on jo mahdollista saada jonkin verran tukea asiantuntijoilta myös omaan työhönsä.

Oppilashuollosta tulee inklusiivisessa koulussa väistämättä luonnollinen osa opettajan työtä. Suomen koulujärjestelmässä se on jo nyt määritelty kuuluvaksi kaikille kouluyhteisössä työskenteleville sekä oppilashuoltopalveluista vastaaville viranomaisille (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 24).

Nykyään yhteistyötä suomalaisissa kouluissa tehdään monin eri tavoin. Koulun sisällä on mahdollista tehdä yhteistyötä opettajien ja avustajien kesken. Se tuo joustavuutta opetusjärjestelyihin ja edistää siten inklusiota. Myös erityisopettajien ja yleisopetuksen opettajien välinen yhteistyö ja yhteistoiminnallinen opetus lisäävät molemminpuolista asiantuntijuutta. (Vrt. Thousand, Nevin, & Villa 2007, 419.)

2.5 Inklusiivinen koulutus tavoitteena

Aloitin tarkasteluni inklusiivista koulutusta estävistä seikoista ja jatkoin inklusiivista koulutusta edistäviin seikkoihin. Inklusiion määrittely on vaikeaa, koska ilmiö koskee eri yhteiskunnan tasoja. Siihen sisältyy sosiaalisen tasa-arvon tavoite ja siitä on monenlaisia tulkintoja. Inklusiiviset koulutuspyrkimykset ja toteutukset riippuvat ympäröivästä kulttuurista, lainsäädännöstä ja kunkin maan omista ainutlaatuisista piirteistä. Inklusiioon pyrkivän koulutuksen muodot vaihtelevat samankin maan sisällä ja ovat riippuvaisia paikallisten koulujen viranomaisista ja resursseista.

Sekä inklusiion että sosiaalisen tasa-arvon voidaan katsoa olevan alati kehittyviä, päättymättömiä ilmiöitä. Inklusiivinen koulukin on määritelty vain periaatteellisella tasolla. Se on jotain, jota ei ole vielä olemassa. Jos aivan kaikilla lapsilla olisi pääsy omaan lähikouluun, se vaatisi yksiköitä, jotka on varustettu yhtä monipuolisella henkilökunnalla kuin kuntoutuskeskukset ja hoitolaitokset.

McGuire, Scott ja Shaw (2006, 173) vertailevat perinteisen erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen paradigmoja keskenään. Heidän tavoitteenaan on tuoda esiin inklusiion paikkaan sitoutumattomuus (taulukko 2).

Taulukko 2 Vaihtoehtoisten paradigmojen kehikko (McGuire, Scott & Shaw 2006, 173)

Erityisopetus	Inklusiivinen opetus
<i>Haitta/vamma</i>	Ihmisyyden moninaisuuden ja vaihtelevuuden komponentti.
<i>Kelpoisuus:</i> identifioidaan, testataan ja leimataan yksittäisiä oppilaita, jotta voidaan dokumentoida ja määritellä palveluihin pääsy.	Huomioidaan oppilaiden oppimisen laaja kirjo opetussuunnitelman ja opetuksen suunnittelussa.
<i>Inklusio:</i> Otetaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat mukaan aina kun se sopii yleiseen opetussuunnitelmaan.	Huomioidaan oppilaiden oppimisen laaja kirjo opetussuunnitelman ja opetuksen toteutuksessa.
<i>Opetus:</i> Yksilöllisesti määritellyt erityisopetuspalvelut ovat mahdollisia vain erityisoppilaisiksi luokitelluille oppilaille.	Esteetön opetus kaikille oppilaille.
<i>Mukauttamiset ja muokkaamiset:</i> ovat mahdollisia vain oppilaille, joilla on erityisoppilaan asema.	Mahdollisia kaikille oppilaille erilaisten osallistumistapojen kautta.
<i>Arviointi:</i> Varmistetaan, että erityisoppilaat ovat mukana tarkasti määritellyllä arvioinnilla.	Varmistetaan, että standardoituja arviointeja kehitetään laajalle kirjolle oppilaita.
<i>Resurssit ja kustannukset:</i> erityisopetuksen katsotaan syövän yleisopetuksen määrärahoja ja kustannuksia.	Esteetön opetus on suunniteltu kaikille oppilaille.

Paradigmojen vastakkainasettelu tuo tehokkaasti esiin ajattelumme itsestään selvänä pidettyjä, oppilaita luokittelevia piirteitä.

Inklusiivisesta koulutuksesta puhumista vaikeuttaa inklusiivisen sanaston puuttuminen. Englannin ja ruotsin kielen ilmaisut *inclusive education* ja *inkluderande utbildning* ovat hyvin kuvaavia omilla kielillään, mutta suomennettuna inklusiivinen kasvatus ei tarkoita mitään. Suoraan suomennettuna inklusiivinen tarkoittaisi ”mukaan sisällyttävää” kasvatusta, mutta sanat *inclusive* tai *inkluderande* eivät taivu suomen kielessä luontevasti, joten emme puhu ”mukaan sisällyttävästä kasvatuksesta”. Monet suomalaiset inklusiotutkijat ovatkin ottaneet käyttöön termin osallistava kasvatus, kun pyritään määrittelemään inklusiota käytännössä. Se havainnollistaa inklusion keskeistä piirrettä, yhteisöllisyyttä. Osallistavan kantasana englannin kielessä on kuitenkin *participation* tai *participative*.

Miten nimetä ilmiö, joka on yhtä aikaa sekä kehittyvä prosessi että lopputulos? Päädyn käyttämään nimitystä ”inklusion pyrkivä” kasvatus tai opetus. Inklusion määrittely- ja toteutusvaikeuksista huolimatta tarvitaan tutkimusta, joka edistää inklusiota, auttaa ymmärtämään sen syvällistä merkitystä ja lisää tietoisuutta inklusiivisen koulutuksen ydinaineksista.

3 METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUSONGELMAT

Tässä luvussa selostan tutkimusotettani, metodologisia valintojani sekä tutkimusongelmia. Luvussa kuusi kuvaan inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän ohjatun harjoittelun teoreettista pohjaa.

3.1 Instrumentaalinen tapaustutkimus

Tutkimukseni edustaa tapaustutkimusta. Tutkimuspaikkana oli yksi heterogeeninen oppilasryhmä, ja tavoitteena oli paneutua yhden oppilasjoukon opetukseen. Halusin ymmärtää, millä tavoin oppilaiden monenlaisuus ja erilaisuus voidaan ottaa opetuksessa huomioon. Tapaustutkimus sopii monimutkaisten sosiaalisten ilmiöiden ymmärtämiseen. (Yin 1989, 14, 23.) Opetuksen kehittäjinä minä, kollegani ja opiskelijat olimme osa tutkimuksessa olevaa tapausta. Omien käsitystemme ja tietämyksemme avaaminen ja käsitteleminen olivat ilmiön ymmärtämisen kannalta olennaisia seikkoja.

Tutkimukseni voidaan nimetä välineelliseksi tapaustutkimukseksi (*instrumental case study*) monestakin syystä. Oppilasryhmän lapset eivät sinänsä olleet tutkimuskohteita. Mikä tahansa muu inklusiivisella periaatteella muodostettu luokka olisi sopinut tutkimusluokaksi. Luokan oppilaiden muodostama tietty ainutkertainen moninaisuus kuitenkin vaikuttaa tutkimustuloksiin, joten tulokset ovat sovellettavissa vain samantapaisiin tapauksiin. Instrumentaalisuus koskee mielestäni myös meitä aikuisia. Kokemuksemme, tulkintamme ja oppilaiden oppiminen olivat osa kehittämistyötä, jota pyrittiin koko ajan käsitteellistämään teoreettisen viitekehyksen avulla. Emme olleet itse tutkimushenkilöitä, vaan autoimme tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden käsitteellistämisessä. (Silverman 2005, 126–127; Berg 2004, 255–256; Eriksson & Koistinen 2005, 9; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 33.)

Metodologinen ratkaisuni oli käyttää toimintatutkimusta kehittämistoiminnan lähestymistapana, koska keskiössä olivat käytännön ongelmat. Heronin ja Reasonin (2001, 183) mukaan toimintatutkimuk-

sessä korostuvat erilaiset tietämisen lajit ja niiden välinen yhtenevyys. Tutkimuksen alkaessa meidän tietomme tai osallistujien tieto eri toimintakäytännöistä pohjautuvat kokemukseen (*experiential knowing*). Kokemuksia ilmaistaan eri tavoin, esimerkiksi tarinoilla ja mielikuvilla (*presentational knowing*). Toimintakäytännöt tehdään näkyviksi analysoimalla ja käsitteellistämällä niitä teorioiden kautta, jolloin tutkija ja osallistajat voivat tehdä uusia toimintaehdotuksia (*propositional knowing*). Käsitteellistämisen avulla erilaiset tulkintaperspektiivit tulevat esille. Näin muodostettua tietoa voidaan kokeilla ja sitten toteuttaa todellisessa elämässä käytännön taitoina ja tekoina (*practical knowing*). Tarkoituksenmukaiset uudet toimintakäytänteet syntyvät prosessin kuluessa reflektiivisen tarkkailun ja diskursiivisen analyysin kautta (Jyrkämä 1978, 37–71).

3.2 Yhteistoiminnallinen toimintatutkimus ja sen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Toimintatutkimus voidaan määritellä lähestymistavaksi, tutkimusstrategiaksi, jossa tutkija osallistuu kiinteästi tutkimuksen kohteena olevan yhteisön elämään. Tutkija pyrkii yhteisön jäsenten kanssa ratkaisemaan ongelmia tutkimalla pulmakohtien ilmenemistä, niiden syntyä ja kehittymistä. Saadun tiedon ja kehitettyjen ratkaisujen pohjalta tutkija pyrkii asetettuihin päämääriin yhteistyössä mukanaolevien kanssa. (Jyrkämä 1978, 37–71.) Praktinen tutkimusintressini sopii toimintatutkimukseen, sillä tavoitteenani oli käytännön ongelmien ratkaiseminen ja uusien toimintatapojen kehittäminen. Toimintatutkimuksessa teoria rakennetaan käytännön kanssa vuorovaikutuksessa. Sen tavoitteena on palvella käytännön positiivista muutosta. (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire 2003, 9–28.)

Yhteistoiminnallisen toimintatutkimuksen ontologisena lähtökohtana on sosiaalisesti muodostunut tieto, sosiaalinen konstruktionismi (Brydon-Miller ym. 2003, 9–28). Sosiaalinen konstruktionismi, josta käytetään joskus myös ilmausta konstruktivismi, on lähestymistapa, joka tarjoaa paradigman itsestään selvänä pidetylle tiedolle. Konstruktivismilla viitataan yleensä oppimiskäsitykseen, konstruktionis-

milla laajempaan todellisuuden hahmottamisen lähestymistapaan. (Burr 1996, 2.)

Sosiaalinen konstruktionismi on hyvin monimuotoinen lähestymistapa. Koulun opettamiseen ja koulunpitoon liittyviä totuttuja tapoja tarkastelemalla voi kuvata sen muutamia piirteitä. Yksi oleellinen piirre on, että itsestään selvänä pidettyyn tietoon suhtaudutaan kriittisesti. Esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevan lapsen opetusta suunniteltaessa lähdetään miettimään, miksi diagnoosi on ongelma. Silloin päästään pohtimaan lapsen oppimista, opettajan omaa toimintaa ja ympäröivää todellisuutta: Mitä pitäisi muuttaa, että oppilas voisi olla osana omaa yhteisöään? (Vrt. Burr 1996, 3.)

Ajattelumme, käsityksemme ja luokituksemme maailmasta ovat historiallisesti ja kulttuurisesti sidottuja aikaansa. Ne voidaan nähdä oman aikamme tuotteina, jotka ovat riippuvaisia sen hetkisestä sosiaalisesta ja taloudellisesta tilanteesta. Meidän käsityksemme ja tietomme maailmasta syntyvät ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Ihmiset muodostavat konstruktioita omasta maailmastaan. Konstruktioiden luomisessa keskeisellä sijalla on kommunikation välineemme, kieli. Sen vuoksi tiedon todellisuudesta nähdään syntyvän ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa ja kanssakäymisessä, ei suorissa havainnoissa todellisuudesta. Kunkin ajan toimintakulttuurit muokkaavat käsityksiämme. (Mt. 1996, 3–5.) Opettajan työn yhtenä määrittäjänä ovat resurssit, jotka hänellä on käytössään. Opettaja voi kokea, että hänen tehtävänänsä ottaa vastaan se, mitä annetaan. Hän voi nähdä oman työnsä yksinäisenä puurtamisena, jossa on selvittävä yksin. Jos resurssit ovat puutteelliset, totuttu tapa toimia on luokitella oppilaita normaaleihin ja erityisopetukseen kuuluviin ja siten karsia oppilaiden määrää. Toinen vaihtoehto on yrittää vaikuttaa muiden antamiin resursseihin sekä kehittää uusia opettamisen muotoja.

Sosiaalinen konstruktionismi ei mielestäni ole irrallaan fyysikaalisesta todellisuudesta. Maailmasta muodostettu tieto voidaan nähdä popperilaisen ajattelutavan mukaisesti ihmisten konstruktiona fyysikaalisesta todellisuudesta. Popperin mukaan todellisuus muodostuu kolmesta osasta: (1) fyysikaalisesta todellisuudesta, (2) ihmisten mielen sisällöistä ja (3) ihmisten muodostamista konstruktiosta, ideoista ja

teorioista. Näin ontologinen realismi ja epistemologinen konstruktivismi yhdistyvät. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 343–344.)

Tämä toimintatutkimus ei ole yhden ihmisen tuotos, vaan jokainen osallistuja on vaikuttanut omalla panoksellaan muotoutuvaan käytäntöön. Tutkimustani voi luonnehtia yhteistoiminnalliseksi toimintatutkimukseksi (*collaborative action research*). Kaikkein intensiivisintä sitoutuminen ja yhteistyö olivat meillä kahdella tutkimuksen idean kehittäneellä lehtorilla, minulla ja luokanlehtorilla, jonka kanssa koko kentällä tapahtunut kehittämistyö tehtiin yhteistoiminnallisesti. Kanssamme opetusta kehittämässä olivat yksitoista luokanopettaja-opiskelijaa, jotka ohjatun harjoittelun aikana pyrkivät toteuttamaan opetustaan inklusiivisesti. Heidän tuoreet kysymyksensä, ajatuksensa ja toimintansa edistivät uusien näkökulmien löytymistä kehitettävään opetukseen. Toimintatutkimuksen tärkeänä piirteenä onkin kunnioittaa siihen osallistuvien ihmisten tietoa ja heidän kykyään ymmärtää kohtaamiaan asioita. (Brydon-Miller ym. 2003, 9–28.)

Vaikka fyysikaalinen todellisuus onkin olemassa ihmisistä riippumatta, tieto, jota tutkija tutkimuksessaan saa ihmisten toiminnasta, on syntynyt sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkijan asema ei siten ole positivistisen tieteen tradition mukainen objektiivinen asema, vaan tutkija on osa tutkimaansa todellisuutta. Tutkija ei voi myöskään asettua arvojen yläpuolelle olemalla arvoista vapaa. (Burr 1996, 5.) Koska ontologinen lähtökohtani on ihmisten yhteisöllisyyttä korostava, tutkimusotteeni muotoutui osallistavaksi. Jokaisessa tilanteessa oli mahdollista hankkia tietoa ja lisätä taitoja havainnoimalla eri tilanteita ja keskustelemalla tiimityötilanteissa. Tiimin jäsenet oppivat toisiltaan ja toimivat siten lähikehityksen vyöhykkeellä. Riippuen osallistujien sen hetkisen osaamisen tasosta yhteistyö saattoi saada scaffoldingin tai vastavuoroisen kehityksen kentän luonteen. Tutkimuksessani kuvaillaan, miten minä, kollegani, opiskelijat ja oppilaat opimme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Vrt. Wennergren & Rönnerman 2006, 553; Whitehead & McNiff 2006, 22–23.)

Toimintatutkimus on prosessi. Se syvenee tutkimustehtävien ja sisältöjen tarkentuessa ja kehittämistyön edetessä. Tämän prosessin ku-

vaamiseen käytetään usein etenevää spiraalia. Jokainen tutkimuskierros, sykli, muodostuu neljästä vaiheesta. Ne ovat suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi. Tutkija voi joutua perehtymään teorioihin ja metodeihin sitä mukaa, kun niitä tarvitaan. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 79–82; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37–39; Martin & McLaren 2006, 178–179.)

Toimintatutkimus on aina tietyllä tavalla myös keskeneräinen prosessi. Tutkittavat ongelmakentät ovat niin laajoja ja moni-ilmeisiä, että ne voidaan ratkaista tutkimuksen aikana vain osittain. Tutkijan on tiedostettava, että kehittyminen jatkuu vielä tutkimuksen loputtua. Itse tutkimus on pysäytettävä johonkin pisteeseen, josta voi tehdä raportin. (Kiviniemi 1997, 32, 34; Wadsworth 2001, 420, 425–428; Brydon-Miller ym. 2003, 9–28.)

Epistemologiset lähtökohdat vaikuttavat tutkimuksen laatuun. Tutkijan on tiedostettava, millä tavalla erityyppinen tieto päätyy tutkimukseen ja miksi juuri se tieto on valittu tutkimusta kuvaamaan. Koska näen, että tieto muotoutuu osana maailmaa, jossa elän ja toimin, katson myös, että minä ja tutkimukseen osallistujat luomme omaa tietoaamme. (Whitehead & McNiff 2006, 22–23.) Sen vuoksi myös tutkimuksen kohteena olevien toimintamuotojen historiallisiin, poliittisiin ja ideologisiin lähtökohtiin perehtyminen on tärkeää. (Heron & Reason 2001, 183–184, 186.) Reflektiivisyys on toimintatutkimuksen elinehto. Tutkija ei voi kiintyä johonkin turvalliselta tuntuvaan toimintaan, vaan hänen on ennakkoluulottomasti etsittävä vaihtoehtoisia tapoja toimia. (Bradbury & Reason 2001, 447–454.)

Toimintatutkimusta ei voida erottaa muista laadullisista lähestymistavoista siinä käytettyjen tekniikoiden perusteella. Perinteisestä tutkimuksesta poiketen toimintatutkimuksen tiedon analysointi alkaa välittömästi. Se jatkuu koko prosessin ajan ohjaten lisätiedon keruuta. Toimintatutkimukseen tuo lisäjännitteen se, että päätöksiä tutkimuksen suunnasta ja toimia sen eteenpäin viemiseksi täytyy tehdä heti, ennen kuin tutkija on ehtinyt kunnolla analysoida tietoa. Tärkeintä on, että aineisto muodostaa kokonaisuuden. Sen avulla tutkija voi maalata uudelleen sen todellisuuden, jossa kehittämisen kohteena oleva käytännön toiminta on tapahtunut. Kokonaisuuden hahmotut-

tua tutkija valitsee itse ne aineistot, jotka ovat eniten vaikuttaneet hänen ajatteluunsa. (Laine ym. 2007, 24; Bell 2005, 8–9; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 168; Jyrkämä 21.4.2007, luento.)

Tässä tutkimuksessa käytännön ja teorian välinen vuoropuhelu oli keskeinen elementti. Sekä teorian että käytännön avulla muodostuvat johtolangat viitoittivat kehittämistyötä, jossa minun oli oltava tutkijana avoin ennalta suunnittele mattomillekin käänteille. Käytin tutkimuksessani abduktiivista päättelyä, jota selostan tarkemmin tutkimustulosten analysoinnista kertovassa kappaleessa.

Toimintatutkimuksen kasvatustieteellisessä suuntauksessa keskeisessä asemassa on opettajien tekemä toimintatutkimus. Tutkivalla opettajalla on kaksoisrooli. Opettajan ja tutkijan roolit yhdistyvät toisiinsa. Sitä kautta mahdollistuu opettajien omiin käytännön kokemuksiin pohjautuvien teorioiden tiedostaminen ja muotoilu sekä oman ammatillisuuden kehittäminen. (Niikko 2001, 193; Syrjälä 1994, 25–26.) Kasvatustieteellisessä toimintatutkimuksessa termi *practitioner research*, ammatinharjoittajan tutkimus, voidaan ilmaista myös termillä opettajatutkimus eli *teacher research*. Siinä tutkimuksen toimijoita ja tutkijoita ovat opettajat itse (Herr & Anderson 2005, 3–4).¹

¹ Toimintatutkimuksen idean synnyttäjänä pidetään John Deweyta, joka on tunnettu ajatuksesta ”*learning by doing*”. Hän ei kuitenkaan keksinyt toimintatutkimusta, vaikka onkin suuresti vaikuttanut sen syntyyn. John Collier, intiaani-reservaattien olojen käytännön kehittäjä, on ensimmäinen, joka on käyttänyt käsitettä *collaborative research*. Hänen läheinen työtoverinsa oli tutkija Kurt Lewin, jota pidetään varsinaisena toimintatutkimuksen kehittäjänä. Kurt Lewin on sosiaalipsykologian keskeinen hahmo. Hän kehitti kenttäkokeiden avulla kenttäteoriaa. Kenttäteorian tunnuspiirteitä ovat yhteistoiminnallisuus, demokraattisuus sekä teorian ja käytännön yhteen kietoutuminen. (Jyrkämä 18.4.2007, luento; Herr & Anderson 2005, 11.)

Tutkiva opettaja -liike alkoi Isossa Britanniassa 1960- ja 70 -luvulla opetussuunnitelmien uudistustyöstä. Toimijoina olivat opettajat, jotka kehittivät omaa työtään. Työn aloittajana oli Lawrence Stenhouse ja jatkajana John Elliott. Stenhouse toteutti useita suuria opetussuunnitelmaprojekteja, joissa paneuduttiin opettamisen ongelmiin. Pyrittiin esimerkiksi kehittämään opettamisen tiedon siirtämiseen keskittyvää tyyliä enemmän vuorovaikutukselliseen ja keskusteluun perustuvaan malliin. Stenhouse muutti toisin päin perinteisen

asetelman, jossa yliopiston tutkijat olivat tutkimuksen sisäisiä (*internal*) ja opettajat ulkopuolisia (*external*) toimijoita. Hän korosti opettajia kasvatuksen ja opetuksen todellisina asiantuntijoina. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2006, 52; Zeichner 2001, 274–275; Syrjälä 1994, 28.)

Australialaisten osallistuvan toimintatutkimuksen tradition toteuttajia ovat Stephen Kemmis ja Robin Mc Taggart Deakinin yliopistossa. Australiassa muodostettiin 1970-luvulla monia merkittäviä koulun hyvinvointiin ja opetussuunnitelmiin liittyviä projekteja. Ne puolestaan saivat aikaan monia opettajien tekemiä tutkimuksia. Australialainen perinne noudatteli aluksi brittiläisen opettaja tutkijana -liikkeen periaatteita, mutta muodosti sitten oman tutkimustyylin. Syntyi kriittiseen teoriaan perustuva emansipatorinen toimintatutkimus, joka kehitti muun muassa uusia opetussuunnitelmia ja korosti ruohonjuuritason politiikan tärkeyttä. Samalla luotiin toimintatutkimuksen spiraali, joka muodostuu suunnittelusta, toiminnasta, havainnoinnista ja reflektoinnista. (Zeichner 2001, 275.)

1980-luvulla voimistui pohjoisamerikkalainen nykyajan tutkiva opettaja – liike, jonka toteuttajina ovat sekä opettajat että heidän tukena yliopiston kollegat. Sen syntyyn vaikuttivat Zeichnerin (2001, 275–276) mukaan laadullisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen lisääntyvä hyväksyntä kasvatustieteessä sekä reflektiivisen ajattelun tulo opettamiseen ja opettajankoulutukseen. Aluksi tutkimusvastuu oli yliopistojen opettajilla, mutta se laajeni myös koulujen opettajiin. Nyt heitä on vastuullisina tutkijoina erilaisissa tutkimushankkeissa ja tutkivan opettajan yhteisöissä.

Myös Suomessa kvalitatiivinen tutkimus loi mahdollisuuksia opettajien oman opetuksen ja oppimisympäristön tutkimukselle 1980- ja 1990-lukujen taitteessa. Tutkiva opettaja -liike uudisti radikaalisti opettajankoulutuksen asenteita ja menetelmiä tuodessaan koulutukseen reflektiivisen ajattelun käsitteen. Nykyään ei enää kasvateta auktoriteetti-riippuvuuteen, vaan korostetaan jatkuvaa oppimista ja oman asiantuntijuuden kehittämistä. (Ojanen 2006, 84; Krokfors 1997, 32; Korpinen 1996, 23–25.). Opettaminen nähdään perusluonteeltaan tutkimusorientoituneena, reflektiivisenä toimintana. Opettajankoulutuksessa sekä opettaja että opiskelijat ovat tiedon luoja, jotka rakentavat omia käsityksiään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Lauriala 2008, 91–97; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 42; Campoy 2005, 55–57; Niikko 2001, 188–193; Niikko 1996, 113.)

Viimeisimpänä opettajien tutkimussuuntauksena on yksin tehtävä toimintatutkimus, jossa kehitetään omaa ammattitaitoa (*self study, autoethnography*). Tämän suuntauksen on mahdollistanut akateemisten piirien yhä kasvava yksin tehtävän, oman ammatillisuutta kehittävän tutkimuksen hyväksyntä. Tämä suuntaus

3.3 Tutkimusmatka ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia inklusiivista koulutusta opettajankoulutus kontekstissa. Toimintatutkimuksessa tutkimus eteni prosessinomaisesti, mutta tutkimuksen alkaessa muutamat perusoletukset olivat jo selvillä. Kehittämistyömme lähtökohtana oli kahden opettajan yhteistoiminnallisuus. Mielestämme harjoittelun kulmakivenä oli näyttää omalla esimerkillämme, miten yhteistyötä koulun sisällä tehdään. Ohjauskeskusteluissa ohjasimme opiskelijoita yhdessä, jotta molempien ammattitaito olisi opiskelijoiden käytössä. Myös opiskelijat saivat suunnitella ja toteuttaa opetuksen yhteistoiminnallisesti.

Pidimme tärkeänä, että opiskelijat oppivat arvioimaan oppilaita pedagogisesti siten, että he huomioivat oppilaat kokonaisvaltaisesti. Oppilaiden yksilöllisten piirteiden perusteella oppilaille muokattiin sopivia oppimisympäristöjä. Arvioinnista ja suunnittelusta käytimme melkein alusta asti nimitystä prosessiarviointi.

Toimintatutkimus on kuin matka, jonka aikana oppii uutta. Tutkimusongelmia ei siten ollut mahdollista määrittellä aivan tarkasti tutkimuksen alussa, vaan ne muotoutuivat täsmällisemmiksi prosessin kuluessa. Tutkittavat ilmiöt käsitteellistyivät tutkimuksen kuluessa pikku hiljaa. Käytännön toimintaa analysoidessani minä ja osallistujat otimme kantaa siihen, mikä prosessissa tuntui merkitykselliseltä. Näiden merkitykselliseksi koettujen asioiden ohjaamana ryhdyin paneutumaan ilmiön eri puoliin (Ronkainen 2004, 65–68). Toimintatutkimuksessa tutkimuspolkuja ei ole vain yhtä, vaan niitä on monta. Jouduin seuraamaan monia polkuja ja usein myös palaamaan takaisin huomattuani, että tämä polku ei johda haluttuun suuntaan. Jouduin myös ohittamaan joitakin polkuja. Niillä matkaaminen olisi ollut mielenkiintoista, mutta niille astuminen ei ollut mahdollista yhtä ai-

on synnyttänyt uusia laadullisen tutkimuksen muotoja toimintatutkimukseen, kuten narratiiviset elämäkertatutkimukset ja tutkimukset, joissa kuvaillaan opettajan elämänhistorian ja opetuskäytäntöjen yhteyttä. Tutkimuksissa on myös tarkasteltu erityisten kasvatustieteellisten filosofoiden toteuttamista opettajankoulutuksessa. (Herr & Anderson 2005, 17, 25; Zeichner 2001, 276.)

kaa muiden pääpolulla olevien tutkimuskohteiden kanssa. (Heikkinen ym. 2006, 79–82; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37–39.)

Tutkimukseni tavoitteeksi tarkentui seuraaviin tutkimusongelmiin vastaaminen:

1. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla oli inklusiosta ja miten ne muuttuivat ohjatun harjoittelun aikana?
2. Miten inklusiivinen opettajuus muuttui ja miten sitä toteutettiin?
 - Millaisia inklusiivista opettajuutta edistäviä tietoja ja taitoja harjoittelujakson aikana hankittiin?
3. Miten inklusioon pyrkivä opetus muuttui ja miten sitä toteutettiin?
 - Millaisia inklusiivista opetusta edistäviä tietoja ja taitoja harjoittelujakson aikana hankittiin?
 - Miten opiskelijat kokivat opettajien yhteistoiminnallisen opetuksen?

4 TUTKIMUKSEN PUITTEET JA TUTKIMUSAINEISTO

Toteutin toimintatutkimuksen omalla työpaikallani Lapin yliopiston harjoittelukoulussa. Toimintatutkimus kesti tutkimusluokan alkuopetuksen ajan eli kaksi lukuvuotta. Luokanopettajana ja ohjaavana lehtorina oli Satu Kumpulainen, jonka kanssa ideoimme ja toteutimme kehittämistoimintamme. Minä olin tutkimusluokan erityisopettaja, liikunnanopettaja sekä erityisopetuksen lehtori.

4.1 Tutkimuksen puitteet

Tutkimusluokan erityisopetustunteja oli 3–4 tuntia viikossa matematiikan ja äidinkielen tunneilla. Tuntimäärät vaihtelivat jonkin verran kahden vuoden aikana. Erityisopetus toteutettiin yhteistoiminnallisesti erityisopettajan ja luokanopettajan välisenä yhteistyönä. Äidinkielessä yhteistoiminnalliset erityisopetustunnit olivat jakotunneilla. Oppilaat oli sijoitettu heterogeenisiin ryhmiin ja kumpaakin ryhmää opetettiin yhdellä äidinkielen jakotunnilla viikossa. Matematiikan yhteistoiminnallisen opetuksen tunnit olivat koko luokan tunneilla 1–2 tuntia viikossa.

Lähtökohtanamme inklusioon pyrkivälle opetukselle oli erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistoiminnallisuus. Avustajia ei ollut inklusiivisilla tunneilla käytössä paria poikkeusta lukuun ottamatta. Resursseja ei ollut tarpeeksi, jotta avustajat olisivat voineet olla mukana yhteistoiminnallisilla tunneilla. He avustivat yleensä liikunta- ja käsityötunneilla sekä siirtymätilanteissa. Meillä molemmilla on kaksoispätevyys, olemme sekä luokanopettajia että erityisopettajia.

Yhdysvaltalaisessa Syracusen koulupiirissä toteutettavien opetusjärjestelyjen lähtökohtana on, että alueen lapset, myös erityistä tukea tarvitsevat, jaetaan ikäkauden mukaisiin opiskeluryhmiin. Perustana on aina aikuisten yhdessä toimiminen ja yhteisöllisyys (taulukko 3). (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102–105). Harjoittelumme käytäntöä vastasi lähinnä Syracusen laajennettu tiimimalli.

Taulukko 3 Syracusen koulupiirin inklusiiviset koulujärjestelyt (Naukkarinen & Landonlahti 2001, 102–105)

<p>Yksiopettajainen malli: 1 opettaja (kaksoispätevyys) 1–2 avustajaa ½ tavallisesta ryhmäkoosta (16 oppilasta) 3 oppilasta, joilla erityisen tuen tarve</p>
<p>Tiimimalli: kaksi luokkaa, jotka tekevät tiivistä yhteistyötä Luokka A: 1 opettaja 1–2 avustajaa ½ tavallisesta ryhmäkoosta (16 oppilasta) 3 oppilasta, joilla erityisen tuen tarve määritelty Luokka B: 1 opettaja 1–2 avustajaa ½ tavallisesta ryhmäkoosta (16 oppilasta) 3 oppilasta, joilla erityisen tuen tarve määritelty</p> <p>Jommalla kummalla opettajista on kaksoispätevyys.</p>
<p>Tiimimalli: yksi kotiluokka 2 opettajaa 2–3 avustajaa tavallinen ryhmäkooko (32 oppilasta) 6 oppilasta, joilla erityisen tuen tarve määritelty kahta luokkahuonetta käytetään erityyppisiin ryhmäytymisiin voi ryhmäytyä myös muiden luokkien kanssa</p> <p>Yhdellä opettajista on erityisopettajan pätevyys tai kaksoispätevyys.</p>
<p>Laajennettu tiimimalli: neljä luokkaa, jotka tekevät yhteistyötä 5 opettajaa 2–3 avustajaa 6 oppilasta, joilla erityisen tuen tarve määritelty</p> <p>Yhdellä opettajista erityisopettajan pätevyys tai kaksoispätevyys, ja hän tukee kaikkia luokkia.</p>

Luokanlehtori oli vastuussa ohjattujen harjoittelujaksojen kokonaisuuden toteutumisesta. Opiskelijat opettivat yliopiston opetussuunnitelman mukaisesti harjoittelujaksoonsa kuuluvan tuntimäärän harjoittelujakson aikana. Tähän määrään sisältyi kehittämisen kohteena oleva yhteistoiminnallinen opetus, jota oli viikoittain 3–4 tuntia. Minä ohjasin mainitut yhteistoiminnalliset tunnit yhdessä luokanlehtorin kanssa, jolloin opiskelijat saivat ohjausta sekä erityisopettajalta että luokanopettajalta.

Luokanopettajakoulutuksen toisen vuosikurssin Ainedidaktiikka 2 -harjoittelussa oli syyslukukaudella vuonna 2005 (8.11.–3.12.) neljä opiskelijaa ja kevätlukukaudella vuonna 2007 (26.2.–30.3.) kolme opiskelijaa. Näillä jaksoilla jokainen harjoittelija oli yhden viikon ajan yhteistoiminnallisen luokanopettajan roolissa ja yhden viikon ajan yhteistoiminnallisen erityisopettajan roolissa. Sen lisäksi harjoittelijat seurasivat toistensa opetusta ja osallistuivat yhteisiin ohjauskeskusteluihin. Luokanopettajakoulutuksen päättöharjoittelussa, Syventäväsä harjoittelussa, tuli kaksi opiskelijaa keväällä vuonna 2006 (23.3.–28.4.) sekä kaksi keväällä vuonna 2007 (10.4.–11.5.). Näiden harjoittelujaksojen opiskelijat opettivat koko neljän viikon ajan 3–4 tuntia yhteistoiminnallisesti vuorotellen viikoittain erityisopettajan ja luokanopettajan roolissa.

4.1.1 Tutkimusluokka

Alkuopetuksen luokka muodostettiin inklusion periaatteiden mukaisesti. Oppilasaines koostui alueen lapsista, jotka jaettiin ikäkauden mukaisiin opiskeluryhmiin. Tutkimusluokassa oli oppilaita 20.

Vain yhdellä oppilaalla oli lääketieteellisesti todettu laaja-alainen oppimisvaikeus jo kouluun tullessaan. Oppilaiden ongelmat näyttäytyivät luokan päivittäisessä elämässä aika lievinä. Se saattoi osittain johtua siitä, että he kävivät koulua luokassa, jossa heidän vaikeutensa osattiin ottaa laaja-alaisesti huomioon. Vaikka käyttäytymisen ongelmia selviteltiin moniammatillisesti, kenelläkään oppilaista ei ollut diagnosoitua käyttäytymishäiriötä. Näiden ongelmien osalta opiskelijoille näyttäytyi vain jäävuoren huippu. Luokassa oli tavallinen kirjo

oppilaita, joiden erot oppimisessa olivat suuria. Siellä oli myös lapsia monikulttuurisista kodeista sekä lapsia, joiden persoonallisuuden piirteet antoivat oman mausteensa koulutyöhön.

Vaikka oppilaiden monenlaisuus oli opetuksen luonnollinen lähtökohta, meidän tuli kuitenkin noudattaa perusopetuslakia. Yhdelle oppilaista tehtiin HOJKS jo alkuopetuksen aikana ja toisen HOJKS-prosessi käynnistettiin alkuopetuksen päätteeksi. He olivat siis erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Myös muilla luokan oppilailla oli yleisen tai erityisen tuen tarvetta eriasteisesti, monenlaisissa koulunkäynnin liittyvissä seikoissa. Eri aikoina tuen tarve vaihteli. Inklusion idea, monenlaisuuden huomioon ottaminen opetuksessa, oli tarpeen tutkimusluokassa. Alla olevaan taulukkoon 4 kokosin muutamia esimerkkejä seikoista, joita tuli ottaa huomioon luokan opetuksessa.

Taulukko 4 Esimerkkejä tutkimusluokan oppilaiden erilaisista opetuksessa huomioon otettavista seikoista (P: poika, T: tyttö)

Oppilas	Oppimisvaikeudet	Luki- vaikeudet	Oman toiminnan ohjaamisen vaikeudet	Keskittymisvaikeudet	Käyttätymisen ongelmat	Kaksikielisyys
P1	x				x	
T2	x					
T3		x		x		
P4			x	x	x	
P5						
P6		x				
P7						x
P8			x			
T9		x				
T10						
T11						
T12	x					
P13						
P14	x		x			
T15					x	
P16						
P17			x		x	
T18						x
P19	x					
P20		x		x		

4.1.2 Osallistujat

Tutkimukseen osallistuivat meidän kahden lehtorin lisäksi yksitoista luokanopettajaopiskelijaa, jotka olivat ohjatussa harjoittelussa luokassamme. Osallistujissa oli yksi mies ja kymmenen naista. Opiskelijat olivat eri-ikäisiä. Osa heistä oli tullut suoraan lukiosta, osa oli opiskelemassa jo toiseen ammattiin ja monella oli työkokemusta opetus- ja kasvatusalalta (ks. liite 1.).

Tutkimukseen osallistujat olivat toisen harjoittelujakson opiskelijoita sekä päättöharjoittelijoita. Luokanopettajien koulutusohjelman toisen harjoittelujakson yleistavoitteena on syventää oppimisympäristön suunnittelutaitoja perehtymällä opetuksen suunnitteluun opetuskokonaisuuksien tasolla. Päättöharjoittelujakson tavoitteena on opettajan kokonaisvaltainen vastuu oppilaista, luokasta ja oppimistapah- tumasta. (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto- opas 2006–2008, 155–156, 189–190.) Näiden harjoittelujaksojen opiskelijat olivat jo edenneet niin pitkälle opinnoissaan, että katsoimme heillä olevan taitoja tutkivaan ja kehittävään opettajan ottee- seen.

4.2 Tutkijan ja osallistujien roolit sekä tutkimuksen eettiset näkökohdat

Kiinnitin huomiota ja pidin erityistä huolta toimintatutkimuksen edellytyksistä, joita ovat osallistavuus, prosessiluontoisuus, reflektiivisyys ja tutkijan aseman määrittely. Osallistavuus ja demokraattisuus saavat alkunsa jo osallistujien valinnalla. Tutkijan on huolehdittava, että tutkimussopimukset perustuvat vapaaehtoisuuteen ja hyvin in- formoituun tiedottamiseen.

Tutkimustani varten emme valikoineet opiskelijoilta millään tavalla. Emme esimerkiksi valinneet opiskelijoita, jotka suhtautuvat myön- teisesti inklusioon. Päinvastoin korostimme heille, että uusia ope- tuskäytäntöjä ei voi kehittää, jos ei kyseenalaista totuttua toimintaa. Kysyin tutkimusluokkaamme sijoitetuilta opetusharjoittelijoilta aina etukäteen, haluavatko he osallistua tutkimukseen ja korostin osallis-

tumisen vapaaehtoisuutta. Allekirjoitimme yhdessä tutkimussopimuksen (liite 2.), jossa me ohjaajina takasimme osallistujien nimetömyyden ja tietojen luottamuksellisuuden. Kolmannen harjoittelujakson opiskelijat kieltäytyivät opintojensa päättämiskiireisiin vedoten. Kunnioitimme opiskelijoiden päätöstä. Neljäs ja viimeinen harjoittelujakso oli jälleen kiireinen päättöharjoittelu, joten laitoin kaikille opiskelijoille etukäteen tiedotteen tutkimuksestamme. Halukkailla oli mahdollisuus ohjatussa harjoittelussa ilmoittautua osallistumaan tutkimukseen. Otimme ilmoittautumisjärjestyksessä kaksi tutkimuksesta kiinnostunutta opiskelijaa.

Suhteen tutkittaviin (osallistujiin) tulee olla avoin ja empaattinen. Tutkijan on arvostettava osallistujien tuomia asioita merkityksellisinä. Monien näkökulmien huomioiminen tutkimusraportissa lisää tutkimuksen laatua. Tutkimuksen validiutta lisää myös se, että osallistujat ovat kokeneet tutkimuksen kohteena olevat käytännöt tärkeinä ja saaneet elämäänsä lisää vaikuttamisen mahdollisuuksia (*empowering*). Toisaalta se, että tutkija tuo oman asemansa ja osallistujien aseman tutkimuksessa selkeästi esiin, auttaa myös näkemään tutkimustehtävän monipuolisemmin eri näkökulmista. Oman toiminnan kriittinen arviointi tuo arvokasta tietoa ja auttaa tutkijaa ja tutkimuksen lukijaa kehittämään toimintaa eteenpäin. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 154–156; Bradbury & Reason 2001, 447–454; Heron & Reason 2001, 183–184, 186; Herr & Anderson 2005, 44.)

Toimintatutkimuksessa tutkijan asema ei ole yksiselitteisesti joko ulko- tai sisäpuolinen (Herr & Anderson 2005, 43, 50–51). Myös tässä tutkimuksessa tutkijan ja osallistujien roolit olivat moninaiset. Oman työni kehittäjänä olin insider-asemassa yhdessä kollegani kanssa. Reflektoimme omaa toimintaamme sekä oppilaiden opettajina että harjoittelun ohjaajina. Työtämme edisti myös opiskelijoiden toiminnan tarkastelu. Meidän oli pystyttävä tunnistamaan harjoittelun sisälön puutteita.

Työmme kehittämiseen osallistuneet opiskelijat kokivat olevansa opiskelijayhteisön jäseniä. Heidän palautteensa osalta olin pareminkin outsider-asemassa. Luottamuksellinen ilmapiiri rohkaisee työskentelyn syventämiseen, oman opetuksen kehittämiseen sekä

omien kysymysten ja ajatusten ilmaisemiseen (Ojanen 2006, 75–76). Meidän ohjaajien oli pyrittävä suhtautumaan opiskelijoihin tasa-arvoisesti ja kunnioittamaan heitä. Näin he voisivat luottaa meihin. Heidän mielipiteidensä esille saaminen takaisi kehittämisprosessin demokraattisuuden ja rehellisyyden. (Herr & Anderson 2005, 33.) Palautteen antaminen ohjaajille vaati opiskelijoilta uskallusta ja sen vastaanottaminen lehtoreilta nöyryyttä. Palautteen pyytäminen ja toimintamme kyseenalaistaminen lisäsi keskustelujen avoimuutta ja tutkivaa otetta. Opiskelijatkin saattoivat uskaltautua tarkastelemaan harjoittelunsa ongelmia ääneen, koska epäonnistumiset saivat uuden merkityksen. Ne muuttuivat kokemuksiksi, joista saatiin tarpeellista tietoa tutkivalle opettajalle oman toiminnan eteenpäin kehittämiseksi. Molemminpuolisen palautteen antamisen tarkoituksena oli myös tasa-arvoistaa suhdettamme opiskelijoiden kanssa.

Tutkimustuloksissa käytän opiskelijoista työnimiä tai sattumanvaraisessa järjestyksessä valittuja numeroita tai kirjaimia opiskelijoiden anonyymiteetin turvaamiseksi. Tutkimustulosten kuvaamisessa ei ole olennaista, kuka sanoi, vaan mitä sanoi, joten opiskelijoiden erottaminen toisistaan ei ole tärkeää.

Tässä tutkimuksessa en kerännyt erikseen tietoa oppilaiden mielipiteistä. Kaikki opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen perustui oppilaiden huomioon ottamiseen. Pyysin luokan oppilaiden huoltajilta tutkimusluvan (liite 3.). Pyynnössä kerroin tutkimuksestani, kerroin mihin luokan oppilaiden tietoja käytettäisiin, ja että kaikkia tietoja käsiteltäisiin nimettömänä ja luottamuksellisesti. Vanhemmat saivat päättää lapsensa osallistumisesta ja siitä, voiko oppilaiden kuvia mahdollisesti käyttää tutkimuksessa. Kaikki huoltajat antoivat luvan osallistua tutkimukseen. Yksi huoltaja kielsi mahdollisten valokuvien julkaisun lapsestaan.

Raporttia kirjoittaessani minun oli käsiteltävä oppilaiden oppimista ja toimintaa käsitteleviä tietoja siten, että eettiset näkökohdat tulivat huomioituiksi. Vaikka jonkin oppilaaseen liittyvän asian yksityiskohmainen raportoiminen olisi voinut selkiyttää inklusiivisen opetuksen toteuttamista, jätin sellaiset kuvaukset raportistani pois. Vaikka en voinut prosessin alkaessa tarkasti yksilöidä, mihin tutkimusprosessi

johtaa, oppilaiden huoltajat osoittivat luottavansa minuun antaessaan tutkimusluvan. Luottamuksellisuus ja osallistujien anonymiteetti ovat tutkimuksen välttämättömiä eettisiä sääntöjä (Berg 2004, 65–67).

4.3 Tutkimusaineisto

Usein toimintatutkimuksessa aluksi kerätään monenlaista materiaalia, josta tehdään tarkentuneiden käsitteiden mukaan aineistovalintaa (Brydon-Miller ym. 2003, 9–28). Minäkin keräsin monenlaista aineistoa, josta osan jätin pois: esimerkiksi videoin kaikki kehittämishankkeen oppitunnit, mutta jätin lopulta videoaineiston käyttämättä.

Aineistonvalinnassa käytetään yleensä yhtä lukijalle avautuvaa pääaineistoa, jota muut aineistot tukevat. Laadullisen tutkimuksen tekijä on verrattu luovaan käsityöläiseen, bricoleuriin, joka tekee oman työnsä ainutkertaisella tavallaan, käyttää eri tekniikoita ja sekoittaa värit omalla jäljittelemättömällä tyyllillään. (Hirsjärvi ym. 1997, 168.)

4.3.1 Yleisdokumentit kehittämistoiminnasta

Minun oli pyrittävä keräämään kehittämistyön puitteista mahdollisimman monipuolista tietoa. Niinpä teimme kirjallisia muistiinpanoja omista tuntisuunnitelmistamme, keräsin kaikkien opiskelijoiden tuntisuunnitelmat ja otin talteen myös jonkin verran oppilaiden tuotoksia ja koepapereita sekä seulontatestien tuloksia. Pidin tallessa myös kehittämisajan opettajankalenterini.

4.3.2 Tutkijan päiväkirja

Tutkimuspäiväkirja on ehdottoman tärkeä toimintatutkimuksen metodologian kannalta. Se on tutkimuksen päätösten kronikka, dokumentti tutkijan ajatuksista, tunteista ja vaikutelmista. Se on myös merkki reflektiosta ja lisääntyneestä ymmärryksestä. Tutkijan päiväkirja auttaa pysymään koko ajan omien eettisten valintojen jäljillä. (Herr & Anderson 2005, 77.)

Tein muistiinpanoja koko tutkimusprosessin ajan. Aluksi muistiinpanot olivat hajanaisia huomioita ja lauseita, lähinnä kommentteja opiskelijoiden tunteista sekä havaintoja oppilaista. Kun hajanaisilta vaikuttaneita huomioita alkoi kertyä ja luin niitä läpi, aloin huomata, että tietyt teemat toistuivat. Näin aloin ymmärtää tutkimuspäiväkirjan tärkeän merkityksen. Pitkän aikavälin muistiinpanoja lukiessa toiminnan epäkohdat ja oman ajattelun linjat alkoivat hahmottua. Niitä ei vielä kirjoittamishetkellä voinut nimetä mihinkään aihepiiriin tai teoreettiseen viitekehykseen kuuluviksi. Tutkimuspäiväkirjaan alkoi tulla myös kokoavia pedagogisia pohdintoja ja hahmotelmia teoreettisista suuntaviivoista. Laadullisessa havainnoinnissa ilmiön monimutkaisuus, vuorovaikutuksen ja asioiden yhteydet, riippuvuudet ja syyt näyttäytyvät jokapäiväisessä elämän virrassa. Pikku hiljaa minulle alkoi muodostua jonkinlainen teoreettinen konstruktio ilmiöstä (Adler & Adler 1998, 81–82). Tutkimusprosessin loppupuolella saatoin havainnoida tietoisesti tuotettuja, teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvia käytännön tilanteita ja kirjoittaa niitä muistiin.

4.3.3 Opiskelijoiden haastattelut

Haastattelin jokaista opiskelijaa ennen ja jälkeen harjoittelun. Tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita oli 11, joten haastatteluja oli 22. Pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä opiskelijoilla oli inkluusiosta ja integraatiosta (liite 4.). Loppuhaastatteluissa kävimme myös läpi harjoittelun aikana esille tulleita oppimiskokemuksia ja harjoittelun sisältöä. Haastattelujen muoto oli lähinnä teemahaastattelua. Teemahaastattelussa aihepiirit, teema-alueet, on etukäteen määrätty. Kunkin haastattelun perusteena toimi sama runko, mutta kysymykset, niiden laajuus ja järjestys saattoivat vaihdella tilanteen huomioon ottaen. Tämä mahdollistaa keskustelun aikana esille tulevien aiheiden käsittellä syvällisemmän käsittelyn. (Eskola & Suoranta 1996, 64–65; Hirsjärvi ym. 1997, 204–205.)

Ohjattu tai keskitetty haastattelu (*guided or focussed interview*) perustuu tietyille aiheille, jotka ohjaavat haastattelua. Haastattelu alkaa yleisillä avauskysymyksillä ja teeman esittelyllä. Sen jälkeen käydään läpi pää-

kysymykset, joihin liitetään tarvittaessa tiedustelevat ja tarkentavat kysymykset. Jos aiheesta täytyy tietää vielä lisää, haastattelija kysyy jatkokysymyksiä, jotka tarkentavat haastattelijan kertomaa. Lopuksi haastattelija kysyy vielä koonti- ja analyttiset kysymykset. (Ronkainen 2007, luento 12.9.2007; Bell 2005, 159–161.)

Varsinkin alkuhaastatteluissa halusin antaa opiskelijoille tilaa pohtia inklusiota. Joustava haastattelu tuotti arvokasta tietoa, mutta sen hallitseminen vaati taitoa ja analysoiminen vei aikaa. Minä kehityin tutkimuksen kuluessa haastattelijana. Haastattelujen edetessä oman puheeni määrä väheni. Uskalsin antaa haastateltaville aikaa olla hiljaa, ajatella ja muotoilla lauseet loppuun ilman, että olisin kiirehtinyt täydentämään heidän ajatuksiaan. Opin tämän vasta litteroidessani ensimmäisiä haastatteluja. Jouduin jättämään pois tuloksista jonkun opiskelijan oivalluksen, kun olin itse malttamattomana täydentänyt hänen aloittamansa lauseen.

Ronkainen (2007, luento 12.9.2007) pitää haastattelua aina vähintään jaettuna sosiaalisena kohtaamisena. Sen ei ole järkevää olla pelkäämään aineistonkeruutapa. Keskustelevassa haastattelussa, jollainen esimerkiksi juuri teemahaastattelu voi olla, haastattelijalla ja haastateltavalla on luonnollisia vuorovaikutukseen liittyviä rooleja, jotka voivat vaihdella samankin haastattelun aikana.

Tutkimukseni onnistumiselle elintärkeää oli, että pystyin tuomaan esiin ohjaajan roolini lisäksi myös tutkijan ja kehittäjän roolini. Tutkijan roolissa minun täytyi olla kriittinen kehittämisen kohteena olevaa asiaa kohtaan, jotta sen sisältö kehittyisi. Näin toivoin saavani kriittistä palautetta ja kriittisiä mielipiteitä kehittämistyöhön. Harjoittelun ohjaajan roolini vuoksi oli vaara, että minua pyritään miellyttämään, eikä kritiikkiä esitetä (vrt. Kiviniemi 1997, 152, opetusharjoittelun harhautukset). Avuntarvitsijan roolissa halusin varmistaa, että tutkimukseen osallistuvat opiskelijat todella ymmärtävät, kuinka tärkeä heidän panoksensa tutkimukselle on, ja siten paneutuvat siihen sekä tuovat omat mielipiteensä esiin niitä väheksymättä. Ohjaajan roolissa toin esiin asiantuntijan näkökulmia. Valaisin esimerkiksi joitakin suomalaisen koulujärjestelmän erityisopetusjärjestelyjä, jos opiskelija ei niitä tiennyt, ja jos ne olivat tarpeen haastattelun etene-

miselle. Keskustellessamme olin myös opiskelijan kasvua tukevassa ja hyväksyvässä roolissa, jos opiskelija mielestäni tarvitsi tukea.

4.3.4 Opiskelijoiden kyselyt haastattelun tukena

Ensimmäistä kokeilevaa ja kartoittavaa ohjattua harjoittelua lukuun ottamatta annoin kolmen viimeisen harjoittelujakson opiskelijoille kyselyn ennen loppuhaastattelua. Sillä kartoitin heidän kokemuksiinsa ohjatusta harjoittelusta. Kyselyssä käytin sekä likert-tyyppisiä väittämiä että avoimia kysymyksiä (Valli 2001, 100–101, 107). Haastattelussa kävimme läpi kyselystä ne kohdat, joita opiskelija itse halusi vielä selventää, tai joihin minä halusin vielä tarkennusta. Toisen harjoittelun kyselyssä oli pitkä osuus ohjauksen laadusta. Opiskelijoiden palautteen perusteella muokkasin ja lyhensin sitä painottaen harjoittelun keskeisiä sisältöjä koskevia kysymyksiä. Liitteessä 5. on kahdessa viimeisessä harjoittelussa käytetty loppukysely.

4.3.5 Harjoittelujaksojen ohjauskeskustelujen äänitteet

Aineistoon kuuluvat myös kahden vuoden aikana äänitetyt ohjauskeskustelut. Ohjauskeskusteluissa roolini oli aktiivinen ja toimintaan vaikuttava toisin kuin oppitunteja ja oppilaita havainnoidessani. (Adler & Adler 1998, 81–85.)

Ohjauskeskustelujen sanasta sanaan litteroiminen olisi tehnyt aineistosta liian laajan. Aineiston valikointi on oleellista toimintatutkimuksessa. Äänitteillä oli paljon tutkimusongelmien kannalta epärelevanttia keskustelua tai esimerkiksi käytännön asioiden järjestelyä sekä toisten opettajien ja opiskelijoiden tekemiä keskeytyksiä. Vaikka litteroin äänitteistä vain osan, kuuntelin niitä useaan kertaan jo tutkimusprosessin kuluessa. Keskusteluissa esiin tulevat teemat ohjasivat tutkimusprosessia eteenpäin. Ohjauskeskustelujen äänitteitä kertyi yhteensä noin 29 tuntia.

4.3.6 Opiskelijoiden itsearvioinnit

Ensimmäisessä harjoittelussa pyysin luvan saada tutkimukseni käyttöön opiskelijoiden koko harjoittelujakson päätteeksi tehtävät kirjalliset itsearvioinnit. Kolmessa viimeisessä harjoittelussa opiskelijat täyttivät oppituntien jälkeen itsearviointilomakkeen. Toisessa harjoittelussa käytössä ollut lomake muuttui jonkin verran kahteen viimeiseen harjoitteluun (liite 6.). Itsearvioinnin tarkoituksena oli saada opiskelijat arvioimaan omia subjektiivisia näkemyksiään ja kokemuksiaan peilaten niitä opetustavoitteisiin, opetusstrategioihin ja mahdollisesti teorioihin. Niiden tarkoituksena oli myös tukea prosessiarvioinnin ja sitä kautta reflektiivisen ajattelun kehittymistä. (Vrt. Kiviniemi 1997, 22–23.) Itsearviointi ohjasi lopulta myös tuntien jälkeisten ohjauskeskustelujen sisältöjä, ja valmisti opiskelijoita etukäteen pohtimaan iltapäivän ohjauksessa esille otettavia teemoja.

Tutkimusaineistoa oli (joitakin yleisdokumentteja lukuun ottamatta) määrällisesti noin 555 sivua. Aineistojen määrä on esitelty taulukossa 5.

Taulukko 5 Tutkimusaineiston määrä

Tutkimusaineisto	Määrä
Tutkijan päiväkirja	131 s.
Ohjauskeskustelut	201 s. (28 h 30 min litteroitu)
Haastattelut	86 s. (7 h 26 min)
Opiskelijoiden itsearvioinnit	74 s.
Jakso- ja tuntisuunnitelmat	47 s.
Loppukyselyt	16 s.
Yhteensä	555 s.

5 TOIMINTATUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS

Toimintatutkimuksen sisältöjen kehittymisen kuvaus ei ole yksinkertaista. Laadullisessa tutkimuksessa on kehitetty monia loogisia aineiston analyysitapoja, mutta toimintatutkimuksessa tutkija analysoi tutkimusaineistoa ja ohjaa tutkimusta koko prosessin ajan (Robson 2002, 218; Wadsworth 2001, 425–428). Lisäksi tilanteet opettajan työssä voivat muuttua hetkessä ja vaatia nopeita, intuitiivisiakin ratkaisuja. Koko tutkimus on valintojen tekemistä. (Ainscow 2007b, 4; Kyrö 2004, 63–66).

5.1 Vuoropuhelua teorian, käytännön, havaintojen ja oman ajattelun välillä

Vertaan tutkimustani matkaan. Toimintatutkimuksen tekijä on kuin löytöretkeilijä, joka löytää tai keksii uusia asioita matkansa varrella. Koin toimintatutkimuksen sisältöjen kehittymisen kuvaamisen ongelmalliseksi, sillä tutkimusprosessi oli pitkä, ja ajatukset ehtivät kulkea monia polkuja pitkin, ennen kuin tietyt asiat tulivat löydetyiksi. Lisäksi se, että sisällöt ikään kuin löytyivät, ei kuulostanut kovin tieteelliseltä. Toimintatutkimuksen ongelma on, että se tuottaa monenlaista tietoa. Osa tuloksista voi jäädä pelkiksi kertomuksiksi, jos tutkija ei pysty kuvaamaan, miten tulokset on saatu tai jos hän ei pysty tulkitsemaan niitä teoreettisesti. Toimintatutkimukseen pitäisi siis voida liittää tarkkoja kuvauksia siitä, miten tutkimus on toteutettu ja millaisia tutkijan päättelyketjut ovat olleet. (Vrt. Herr & Anderson 2005, 49–50; Zeichner 2001, 278.)

Voiko löytämiselle siis olla logiikkaa? Millä perusteella toimintatutkija ratkaisee, mitä aineksia ottaa mukaan kehitettäviin sisältöihin? Abduktio on käsite, jolla on pyritty kuvaamaan *löytämisen päättelytapoja*. Abduktio muistuttaa monenlaisia kognitiivisia prosesseja. Abduktiivinen päättely² lähtee tilanteesta, jossa tutkijalla on sekä teorian että

² Abduktiivinen päättely tunnetaan jo Aristoteleen ajattelussa, mutta sen ensimmäinen nykyajan kehittäjä oli amerikkalainen filosofi Charles Peirce (1839–1914). Tieteellisellä päättelyllä on kolme erilaista logiikkaa, deduktiivinen, in-

käytännön tietoa tutkittavana olevasta ilmiöstä. Hänellä on tutkimuksen alkaessa jokin johtolanka. Tutkija etenee kohdistuen mielenkiintonsa johtolangan antamien viitteiden perusteella tärkeäksi oletettuihin tai tiedettyihin seikkoihin. Hän voi vaihtaa johtolankaa yllättävien käänteiden vuoksi. Hän voi ”kaapata” (*abduct*) jonkin hyvältä näyttävän käsitteen tai teorian kesken kaiken ja ryhtyä tarkastelemaan, onko sillä merkitystä kokonaispäättelyn kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa teoriaa ei valita vain sillä perusteella, että se olisi mahdollisimman kattava. Teoria voi osoittautua liian yleiseksi ja siten mitäänsanomattomaksi. Hedelmällistä onkin tutkia teorioita sen perusteella, miten syvälle tutkimusaiheen kuvailussa niiden avulla päästään. (Paavola 2006, 18–19; Routila 2006, 43–44; Anttila 1996, 130–132, 140; Siitonen 1999, 34–39; Kyrö 2004, 73–74.)

Abduktion keskeinen perusta on väite, että löytäminen ei ole sattumaa. Tutkimustoiminnassa on joitakin asioita, jotka käynnistävät ja pakottavat uusien ideoiden etsimisen. Abduktiolla on useita tulkintoja, mutta minä painotan abduktiivisen päättelyn strategisia аспекteja.

duktiivinen ja abduktiivinen päättely. Deduktiivinen päättely alkaa yleisesti tunnetuista totuuksista tai teorioista. Se johdattelee sijoittamaan tehdyt havainnot aikaisemmin luotuun kehykseen. Deduktion taustana on tutkittua tietoa, johon uusia tuloksia voidaan peilata ja siten verifioida. Induktiivinen päättely lähtee liikkeelle saadusta aineistosta. Aineisto käsitteellistetään ja käsitteiden mukaan määritellään teoria. Tutkija ei kuitenkaan lähde aivan tyhjästä, vaan hänellä voi olla aikaisempien tutkimusten ja käytännön pohjalta esiymmärrys. Tutkija on valmis kumoamaan sen, jos aineisto niin osoittaa. Abduktiivisella päättelyllä voidaan tuoda ilmiön tarkasteluun sellaisia elementtejä, jotka voivat olla tutkijan sisäistä tietoa tai sellaista tietoa, jota ei ole aikaisemmin otettu tietoisesti esille. Kun induktio alkaa käytännöstä ja deduktio teoriasta, abduktio alkaa myös käytännöstä, mutta ei torju teorian olemassaoloa kaiken taustana. Abduktiossa tutkija kaappaa mukaan teoriaa ja palaa takaisin käytäntöön. Abduktio on myös liitetty keksimisen logiikkaan, keksimisen päättelysääntöjen löytämiseen. (Anttila 1996, 130–132, 140; Siitonen 1999, 34–39; Kyrö 2004, 73–74.) Abduktiolla, induktiolla ja deduktiolla on yhteisiä piirteitä ja niitä voidaan käyttää saman tutkimuksen eri vaiheissa. Myös eri tutkimusongelmien vastauksia voidaan selvittää erilaisin päättelyn keinoin. Abduktiivisen päättelyn johtolanka voidaan saada induktiivisesti tai deduktiivisesti. (Siitonen 1999, 34–39.)

Tuolloin tutkimuksen nähdään koostuvan useissa eri vaiheissa tahtuvasta ongelmanratkaisusta. Abduktiivinen päättely on erilaista loogista päättelyä kuin deduktiivinen päättely, koska siinä on mukana intuitio. Se ei myöskään tapahdu pelkästään tutkijan pään sisällä käsitteellisellä tasolla teorian kanssa keskustellen eikä lähde pelkästä käytännön tilanteesta induktiivisesti. Päättely tapahtuu pitkäaikaisessa vuorovaikutuksessa sosiaalisen, materiaalsen ja kulttuurisen ympäristön sekä teorian kanssa. (Paavola 2006, 73–74; Anttila 1996, 130–132.)

Oman toiminnan tutkiminen on vaativaa, sillä uusien näkökulmien löytäminen vaatii itseltä rehellisyyttä. Omien toimintatapojen tutkiminen tuo valitettavan usein esiin sokeita pisteitä, jotka ovat jääneet vaille huomiota. Tutkimuksen kuluessa on pyrittävä ymmärtämään myös osallistujien subjektiivisia kokemuksia ja näkemään ne teorioiden valossa. (Ojanen 2006, 15–16; Campoy 2005, 42, 52–53; Niikko 2001, 188–189.)

Toimintatutkimuksessani kehitettävänä oli päällekkäin sekä inkluusiviseen opettajuuteen, opetukseen että ohjattuun harjoitteluun liittyviä seikkoja. Jokaiseen kehittämisalueeseen emme kyenneet keskittymään tietoisesti samaan aikaan, vaan aluksi painopiste oli inkluusivisen opetuksen kehittämisessä.

Jaan toiminnan kehittymisen kuvauksen kolmeen vaiheeseen, jotka kuvaavat inkluusioon pyrkivän opetuksen sisältöjen kehittymistä sekä ohjatun harjoittelun toteutusmallin kehittymistä. Vaiheet ovat orientoituminen, syventyminen ja kirkastuminen.

5.1.1 Orientoituminen

Tutkimusvuosi 2004 muodostui omasta kirjallisesta tutkimustyöstäni, jolloin perehdyin tutkimusaiheeseen. Vuoden 2005 alussa tutkimuskohde tarkentui ja kehittämiskumppani toimintatutkimukselle löytyi. Aloin perehtyä toimintatutkimukseen sekä yhteistoiminnalliseen opettamiseen. Varsinainen kehittämistoiminta kesti kaksi lukuvuotta (2005–2006 sekä 2006–2007). Toimintatutkimuksen syklejä

on kuusi, joista kaksi muodostuu lehtorien omasta toiminnasta ja neljä sykliä opiskelijoiden kanssa toteutetuista harjoittelujaksoista.

Ensimmäinen lukuvuosi oli tutkimusprosessissa *orientoitumisen aikaa*. Inklusiivisten järjestelyjen mallina olivat Yhdysvaltalaisen Syracusen koulupiirin opetusjärjestelyt (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102–105), jossa aikuiset tekevät yhteistyötä saman oppilasryhmän parissa. Kehittämishankkeen alussa laatimani tutkimussuunnitelman mukaan:

Inklusiivista opetusta toteutetaan 2–4 h viikossa, äidinkielen ja matematiikan tunneilla. Luokanopettaja ja erityisopettaja suunnittelevat luokan inklusiivisen opetuksen yhdessä. Inklusiivinen opetus toteutetaan yhteistoiminnallisesti erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä. Opettajat reflektivat toimintaansa ja oppilaiden toimintaa yhdessä. Opettajat tekevät pedagogisen diagnosoinnin oppilaista yhdessä. Opettajat suunnittelevat opetuksen yksilöllisten tavoitteiden pohjalta niin, että muokkaavat luokkaan oppilaille sopivia oppimisympäristöjä. Opettajat arvioivat oppilaiden edistymistä eri tavoin. (tutksuunn 3.11.2005)

Olimme jo aiemmin tehneet erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä, mutta emme olleet ennen opettaneet yhdessä, joten harjoittelimme syksyllä yhteistoiminnallista opettamista sekä hahmottelimme ja kokeilimme inklusiivisen opetuksen toteuttamistapoja. Ensimmäiset neljä opiskelijaa tulivat marraskuussa 2005. Loppuhaastattelussa kaikki opiskelijat kokivat oppineensa yhteistoiminnallista opettamista. Kolme neljästä opiskelijasta koki oppineensa paljon myös eriyttämisestä. Lisäksi kaikki mainitsivat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liitettäviä seikkoja. Suuntaa antavien vastausten perusteella perehdyin kirjallisuuteen lisää.

Haastattelujen jälkeen oli aika myös havainnoida ja reflektoida omia kokemuksia ja saatua palautetta. Huomasin, että inklusiosta ja nykyisestä perusopetuslaista tulee kertoa jatkossa tarkemmin. Opetusharjoittelijoille oli epäselvää, että nykyisessä perusopetuslaissa yleisopetuksen luokka on kaikkien oppilaiden ensisijainen opiskelupaikka. Myös oppilaantuntemuksen tärkeys tuli esiin, kun yksi harjoittelijoista tuli tutkimusluokan ulkopuolelta yhteistoiminnalliseen opetukseen mukaan. Hän koki, että oppilaiden oppimiseen ei ollut tarpeeksi mahdollisuutta perehtyä, vaikka se olisi ollut opetuksen tar-

koituksenmukaisen suunnittelun kannalta oleellista (lophaast 7.12.05). Lisäksi hän piti äidinkielen tunnit (jotka luettiin harjoittelussa erityisopetuksen tunneiksi) luokanlehtorin kanssa. Ohjauskeskustelussa (29.11.05) enimmäkseen me lehtorit olimme äänessä ja opiskelijalla oli mahdollisuus kysyä vain tarkentavia kysymyksiä, koska hän ei tuntenut oppilaita. Päätimme, että uudessa suunnitelmassa opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat tunnit aina toisen opiskelijan kanssa. Kaikki osallistujat ovat koko harjoittelujakson ajan tutkimusluokassa, jolloin he ehtivät havainnoida oppilaita paremmin.

Myös lehtoreiden oman yhteistoiminnallisen opettamisen kehittymisen vaiheista kertominen opiskelijoille tuntui tarpeelliselta. Sillä halusimme varmistaa, että he uskaltaisivat luonnollisemmin tuoda esiin kokemuksensa toisen opettajan kanssa opettamisesta. Muokkasimme seuraavan harjoittelujakson sisältöjä eteenpäin. Kuuntelin myös ohjauskeskustelujamme. Suunnittelin tuntien jälkeen annettavan pikakyselyn, itsearvioinnin, joka myös ohjasi palautekeskustelujamme jatkossa.

Kevätlukukaudella 2006 tulivat toiset opiskelijat. Heitä oli kaksi. Uuden suunnitelman sisältöinä olivat yhteistoiminnallinen opettaminen, eriyttäminen ja oppimisprosessin sekä oman toiminnan arviointi, jota kutsuttiin prosessiarvioinniksi. Tein myös loppuhaastattelun tueksi kyselyn harjoittelujakson sisällöistä.

Kevään 2006 loppuhaastatteluissa (25.4. ja 28.4.06) molemmat opiskelijat kokivat prosessiarvioinnin ja yhteiset keskustelut katsetta avartaviksi ja tehokkaiksi. Heidän mielestään keskustelut auttoivat kiinnittämään huomiota oppilaiden erilaisiin piirteisiin, ja havainnointi helpottui koko ajan. Myös eriyttämisestä opiskelijat kokivat oppineensa paljon, kuten edellisenkin harjoittelujakson opiskelijat.

Kaiken kaikkiaan molempien harjoittelujaksojen opiskelijat toivat esiin sen, että oppilaiden erilaisuus ja erilaiset lahjakkuudet tuli heidän mielestään joka tapauksessa huomioida perusopetuksessa. Eriyttämisen he määrittelivät joustavaksi ja helpoksi sekä huomioivat myös oman asenteen muutoksen. Viisi kuudesta opiskelijasta näki

loppuhaastattelussa eriyttämisen luonnollisena osana opettajan työtä riippumatta siitä, oliko luokassa erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Ne paremmat ja ne heikommat, että se tehtävä palvelis niinku kaikkia. Esim. sama tehtävä kaikille, mutta se on sen verran avara, että sitä pystyy soveltaan omalla tavalla. (Opiskelija 9, loppaast)

Varmasti sen, että erityisopetuksen ei tarvitse olla niin erilaista mitä yleisesti teoriakirjojen pohjalta saa käsityksen. – – mutta se toimii pienemmälläkin määrällä eikä sen tarvi olla niin erilaista kuin luokkaopetus. – – Edetään lapsen ehdoilla. Esim. jos tänään ei oo hyvä päivä, niin maailma ei kaadu siihen, vaan hommat onnistuu. – – Koen kyllä, että oon oppinut paljon uusia asioita, ehkä tavallaan avarakatseisuutta. (Opisk 6, loppaast)

Ehkä juuri siihen nimenomaan siihen eriyttämiseen oon saanu semmosia, helppoja keinoja, koska siellä oli juuri sitte se, että se on niin työlästä ja kamalaa. – – mikä minulla on sellanen abaa-elämys tullut niin on, että riippumatta siitä, onko minulla nyt juuri kaubeasti eriyttämisen tarpeessa olevia oppilaita, mutta silti (eriytän). (Opisk 1, loppaast)

Nyt on sitte ihan oppinu siihen, että täytyy miettiä vähän laajemmalti ja esim. että millä eri työvälineillä. samaa tehtävää voi toteuttaa ja miten siitä sais haasteellisemmän. Että tämän ajattelun kehittyminen nyt vasta ainaki mulla on lähteny käyntiin ensimmäisen kerran. Että ei ole tarvinnu tosiaan, niin että eihän sitä sillon tule ollenkaan etes ajateltua semmosta asiaa, että vois eriyttää. (Opisk 10, loppaast)

Eriyttäminen ei enää vaikuttanut riittävältä sanalta kuvaamaan sitä, mitä luokassa tehtiin – opetusta toteutettiin niin monin eri tavoin ja erilaisilla ryhmittelyillä. Luokassa ei opetettu pelkästään taitojen mukaan ryhmittelemällä, niin kuin perinteisessä eriyttämisessä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 107; Lahdes 1997, 201).

Huolimatta opiskelijoiden monista myönteisistä kommentteista meillä lehtoreilla oli ensimmäisen kehittämisvuoden keväällä sellainen tunne, että jotain oleellista inklusiivisesta opetuksesta jäi vielä meiltä nimeämättä. Kävimme kolmen päivän ajan läpi harjoittelujakson tunteja ja muistiinpanojamme. Huomasimme toisella harjoittelujaksolla palanneemme aina uudelleen oppilaiden oppimaan ohjaukseen. Ohjauskeskusteluissa käytettiin paljon aikaa opettajajohtoisuuden vähentämiseen, oppilaskeskeisiin menetelmiin, vuorovaikutuksen laatuun, tehtävien tarkoituksenmukaisuuteen suhteessa tavoitteisiin ja tehtävien pohtimiseen oppimisstrategioiden kannalta. Vasta har-

joittelujakson loppupuolella opiskelijat pystyivät ottamaan opetuksessa huomioon kaikki ne opetuksen elementit, joita toivoimme.

Loppuhaastattelussa samat opiskelijat pitivät ohjaustamme hiukan liian pikkutarkkana. He olisivat toivoneet enemmän vapautta tuntien suunnitteluun ja toteutukseen. Nämä palautteet tukivat omaa huomiotamme siitä, että emme vielä olleet kyenneet tarpeeksi täsmällisesti ilmaisemaan, mitä odotimme opiskelijoilta. Seuraavalle harjoittelujaksolle meidän tuli siis tarkentaa teoreettisia käsitteitämme. Olimme käyttäneet ohjauskeskusteluissa myös paljon aikaa oppilaiden yksilöllisten piirteiden kuvailuun, jotta opiskelijat olisivat osanneet tarkentaa ohjaustaan. Aineistojen pohjalta tulimme siihen tulokseen, että tarkka oppilaantuntemus, oppilaan vuorovaikutuksellinen ohjaaminen ja oppilaskeskeisyys ovat inklusiivisen opetuksen ydin. Kirjasimme huomioitamme:

- *oppilaantuntemus heti alussa*
- *erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kerrottava etukäteen ja muut ohjauksen tarpeessa olevat*
- *työtavat: lasten totuttava oppilaskeskeisiin tapoihin*
- *ohjaus: koko ajan ohjattava, myös muuhun, kuten kynäote, kirjainmuodot, käsiala*
- *oppilailta saatava palautetta*
- *oppilaiden istumajärjestyksestä muuttelemalla saadaan säästettyä aikaa, opettajan ei tarvitse koko ajan kävellä edestakaisin (22.–24.4.06 yht. muistiinpanot)*

Inklusiivisen opetuksen sisältö alkoi hahmottua. Inklusiivisessa opetuksessa ei voida käyttää perinteistä opettajajohtoista mallia, jossa tietoa siirretään opettajalta oppilaalle. Pohjaksi alkoi hahmottua *ohjaava opetus*, joka perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Kugelmass 2007, 275). Ohjaava opetus mahdollistaa opetuksellisen eriyttämisen, mutta se vaatii oppilaantuntemusta ja lisää opettajan suunnittelu- ja valmistelutyötä. Mutta miten opettaja voisi selviytyä suuren heterogeenisen oppilasryhmän kanssa yksilöllisyyden haasteesta? Pohdin opettajan työn vaativuutta tutkijan päiväkirjassani.

Opettajalähtöinen eriyttäminen voi tuntua opettajasta työläältä. Se aivan varmasti lisää opettajan työmäärää, jos hänen täytyy suunnitella monia tehtäviä ja tapoja yhdelle tunnille. Tuumityö ja yhteistoiminnallinen opettaminen helpottavat työtaakkaa. (6.5.06 tpk)

Muuttaako tämä ajattelu opettajan ammatin sisällön toiseksi? Voiko työtä enää tehdä entisillä eväillä? Voiko perinteinen yksin tekemisen malli enää toimia? Musertuuko opettaja työtään alle, jos tekee yksin monia eri tuntisuunnitelmia erilaisille oppilaille yhtä oppituntia varten? (20.5.06 tpk)

Kehittämistyömme työtapana oleva erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistoiminnallisuus sai konkreettisen lähtökohdan. Mitä enemmän yksilöllisyyttä luokassa on huomioitava, sitä enemmän aikuisia tarvitaan ohjaamaan.

Kesällä 2006 jatkoin teoriataustaan perehtymistä sekä aineiston analyysia. Opetuksen ideaalitulanteena voidaan pitää oppilaan flowkokemusta. Flow-tilassa ihminen on äärimmäisen keskittynyt ja motivoitunut tekemään tehtävää. Tilanne syntyy, kun oppijan kyvyt ja opittava asia ovat tasapainossa ja aihe on kiinnostava. (Csikszentmihalyi, 1992, 74.) Tarkoituksellinen ohjaaminen ja vuorovaikutus ohjaajan kanssa mahdollistavat uuden oppimisen, kunhan se vain on oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä. (Kugelmass 2007, 272–275.)

Kahdenkaan opettajan voimin kaikkien oppilaiden kanssa lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen ei kuitenkaan tuntunut realistiselta tavoitteelta. Jos oppilaat jatkuvasti työskentelevät lähikehityksen vyöhykkeellä, se pitkään jatkuessaan kuormittaa oppilasta liikaa. Äystön & Dasin (1995, 26–28) mukaan oppilaalla, joka jatkuvasti joutuu ponnistelemaan tehtäviä tehdessään, tarkkaavuus alkaa hajota, ja lopulta helpoltakin vaikuttava tehtävä voi tulla vaikeaksi. (Ks. myös Lehtonen 2004, 33.) Oli selvää, että inklusiivista opetusta ei voitu toteuttaa tuomalla osa-aikaisen erityisopetuksen yksilöllisen ohjauksen mallia suoraan yleisopetuksen luokkaan. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa oppilas saa tehokasta opetusta vain kerran tai pari kertaa viikossa. Inklusiivisen opetuksen toteutus vaati vielä kehittämistä.

Kesällä aineistoja lukiessani ja kuunnellessani tunsin, että inklusio on opiskelijoista ja minusta itsestänikin saavuttamaton tavoite. Mietin, miten voisin nimetä käyttämäni käsitteen. Nimestä kävisi ilmi, että siinä pyritään kohti inklusiota, mutta se ei yllä täydelliseen inklusioon asti. Harkitsin ensin termiä ”inklusiio menetelmänä”,

mutta päätin sitten toistaiseksi käyttää opetuksestamme yksinkertaisesti nimitystä *inkluisioon pyrkivä opetus*. Pelkkä inkluisioon pyrkivä opetus oli liian suppea käsite kuvaamaan sitä opettajuutta, jota inkluisio vaatii. Sen vuoksi mukaan oli otettava myös laajempi käsite, *inklusiivinen opettajuus*.

5.1.2 Syventyminen

Tutkimusprosessin toista päävaihetta voi kutsua *syventymisen vaiheeksi*. Se muodostui syyslukukaudesta 2006, jolloin meillä lehtoreilla oli aikaa toteuttaa ja reflektoida omaa inkluisioon pyrkivää opetustamme. Tästä jaksosta tuli pitkä oman toiminnan kehittämisen jakso, jossa me saimme opettaa kiireettömämmin. Etsin käsitteitä ja teorioita, joihin oma ajattelumme perustui. Syvennyimme opetuksemme teoreettisiin perusteisiin lisää. Kun teoreettiset käsitteet alkoivat löytyä, myös omien ajatusten julki tuominen tarkentui.

Syksyn aikana hahmottelimme opetukseen alustavan loogisen systeemin, joka huomioi oppilaat tasapuolisesti. Suunnittelimme heterogeenisen ryhmän opetusta niin, että oppilasryhmät vuorotellen opetusjakson kuluessa työskentelivät sekä lähikehityksen vyöhykkeellä että aktuaalisen osaamisen tasolla (Vygotski 1982, 184). Silloin oppilaat saivat sekä haasteita että kertasivat ja automatisoivat jo opettuja taitoja ja asioita. Inkluisioon pyrkivän opetuksen pääperiaatteet olivat selkiytyneet.

Viimeisellä ohjaukerralla oli tarkoitus keskustella inklusiosta ja inklusiivisesta opettajuudesta laajemmin. Halusimme opiskelijoiden hahmottavan oman harjoittelumme tiimimallin vain yhtenä mahdollisena inklusiivisen opetuksen toteutusmuotona. Tärkeämpiä omaksettavia tavoitteita olivat inkluisioon pyrkivän opetuksen ja opettajuuden periaatteiden oppiminen, joita sovelletaan oppilasryhmän mukaan. Muokkasin myös loppukyselyä lyhyemmäksi ja poistin ohjauksen laatua koskevat kysymykset. Sen tarkastelun olin jo päättänyt jättää tutkimuksestani pois, koska se oli niin laaja kokonaisuus.

5.1.3 Kirkastuminen

Kolmatta tutkimusprosessin vaihetta kutsun *kirkastumisen vaiheeksi*. Se sijoittuu toisen kehittämisvuoden kevätlukukaudelle 2007. Viimeinen kevät oli tiivis ja siinä tapahtui paljon. Tammikuussa 2007 suunnittelimme kolmen päivän ajan inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän ohjatun harjoittelun rakenteen alustavine teoriataustoineen ja havainnointitehtävineen. Lisäsimme reilusti pohjatuntien ja niistä tehtyjen havaintojen purkamiseen käytettävää aikaa. Koska olimme päätyneet oppilaiden osalta sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, päätimme korostaa sitä myös opiskelijoiden ohjauksessa.

Kevään aikana kehittämistoimintaan osallistuivat kahden harjoittelujakson opiskelijat. Heitä oli yhteensä viisi.

Kokeilimme ensimmäistä kertaa havainnointitehtävien liittämistä pohjatunteihin. Opiskelijat seurasivat pohjatuntejamme, analysoivat opetustamme ja havainnoivat oppilaita. Meidän pohjatuntimme eivät aina menneet niin kuin olimme suunnitelleet. Yllättävistä tilanteista tai tunnin toteutuksen muutoksesta päästiin kuitenkin luontevasti näyttämään, mitä tutkivan opettajan ote ja prosessiarviointi käytännössä tarkoittavat. Ryhmän jäsenet kertoivat, mitä heille tuli mieleen kokemuksesta ja millaisia tunteita se heissä herätti. Kokemusten kertomisen jälkeen siirryttiin käsitteellistämisvaiheeseen. Loogisesti edeten etsittiin toiminnallisia ratkaisuja ja sopivia vaikuttamiskeinoja opetuksen edelleen toteuttamista varten. Uuteen suunnitelmaan kuului kokeilu, jossa on riski epäonnistua. Uusien käsitysten pohjalta opiskelijat sitten lähtivät laatimaan omia suunnitelmiaan. (Vrt. Rausste-von Wright & von Wright 1996, 137–138; Heikkinen 2006, 35–36; (Keski-Luopa 2001, 86–87.)

Helmikuun harjoittelun alkupuolella päätimme myös muuttaa opetusharjoittelijoilta vaadittavaa tuntisuunnitelmapohjaa. Siinä näkyivät painottamamme asiat, joita olivat eriyttäminen, oppimaan ohjaus, opettajien työnjako sekä prosessiarviointi. (tpk 19.3.07) Ohjauskustelujen runkona toimivat edelleen opiskelijoiden tekemät itsearviointit.

Keräsin havaintopäiväkirjaa opiskelijoiden toiminnasta ja tein malleja opiskelijoiden toteuttamista tuntirakenteista. Molempien jaksojen harjoittelijoiden kanssa kokeilimme, miten inklusioon pyrkivän opetuksen sisällöt toimivat käytännössä.

Omat käsityksemme inklusiosta olivat syventyneet. Olimme tulleet entistä tietoisemmiksi koulun asemasta oppilaiden sosiaalisen identiteetin rakentajana (Järventie 2005, 416; Booth & Ainscow 2005, 17). Paneuduimme inklusiossa tavoiteltavaan yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen. Kehitimme inklusioon pyrkivää opetusta osallistavan opetuksen suuntaan.

Kehittämistoiminta tuo oman asiantuntijuuden lisääntyessä yhä uusia ja uusia näkökulmia ja kehittämisen kohteita. Jotta kehittämisen kohteena olevia ilmiöitä voitaisiin käsitteellistää ja kohtuudella raportoida, tutkijan on keskityttävä mielenkiintoisen ja polveilevan kehittämisprosessin valikoituihin osiin. Valikoituja tutkimusongelmia tarkastellen tutkija huomaa, milloin uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelmien kannalta uutta tietoa. Tätä kutsutaan aineiston kylläntymiseksi eli saturaatioksi ja sitä voidaan pitää laadullisen tutkimusaineiston riittävyden mittana. (Eskola & Suoranta 1996, 34–35.)

Tässä toimintatutkimuksessa jotkin asiat jäivät vaille vastausta ja olisivat kaivanneet lisäkehittämistä, mutta päätin kahden vuoden kehittämisen jälkeen lopettaa toimintatutkimukseni. Pystyimme ohjaamaan opiskelijoita jo tiettyjen, selkiytyneiden teoreettisten käsitteiden avulla inklusiiviseen opetukseen liittyvissä seikoissa. Onnistuimme myös toistamaan nämä ilmiöt eri opiskelijoiden kanssa, joten aineistoa oli mielestäni riittävästi. Lisäksi tutkimusluokkamme alkuopetusvuodet päättyivät ja oppilaat hajaantuivat rinnakkaisille kolmosluokille. Seuraavana vuonna olisi harjoittelumiljöönä ollut uusi oppilasryhmä. Aineistoa oli myös kertynyt paljon, ja kaikkea oppimaamme en voisi dokumentoida tutkimusraporttiin.

Kehittämistoimintamme päättyessä inklusioon pyrkivän opetuksen sisällöiksi oli muotoutunut neljä osa-aluetta. Ne olivat yhteistoiminnallisuus ja yhteistoiminnallinen opettaminen, sosiokonstruktivisti-

seen oppimiskäsitykseen pohjautuva ohjaava opetus, erilaisten oppimisen mahdollisuuksien muovaaminen joustavan opetuksen avulla sekä osallisuus oppimisyhteisössä. Myös ohjatun harjoittelun rakenne oli selkiintynyt.

Tutkimustulosten selkiyttäminen ja edelleen käsitteellistäminen vaati kuitenkin vielä lisätyöstämistä. Minun oli otettava etäisyyttä käytäntöön ja tarkasteltava koko tutkimusaineistoa analyttisesti. Inklusiivisen opettajuuden laajempien puitteiden hahmottaminen vaati vielä lisääjattelua. Minun oli myös ryhdyttävä perehtymään lisää joidenkin keskeisten löytämiemme elementtien teoreettiseen käsitteistöön ja tarkasteltava niitä syvällisesti.

5.2 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston analyysin jo aineistonkeruun yhteydessä ja syvensin sitä tutkimusprosessin kuluessa. Siten aineisto, teoria ja analyysi olivat koko prosessin ajan vuoropuhelussa keskenään. (Vrt. Kiili 2006, 74; Kyrö 2004, 112–113.)

Vaikka tutkimuksessani aineistolla on suuri painoarvo, se ei kuitenkaan pohjautu grounded theory -otteeseen (Bell 2005, 18–21). Käytin inklusiioon pyrkivän opetuksen hahmottamiseen käsitteellistä jäsentämistä, johon sovelsin jo olemassa olevia teoreettisia käsitteitä. Valmiin teorian käsitteitä ei voi hyödyntää liian suoraviivaisesti. On katsottava, mitä annettavaa aineistolla on tutkittavalle ilmiölle. (Layder 1998, 17–23.) Aineiston analyysiini sopiikin aiemmin kuvaamani abduktiivinen metodi, jossa lähdetään liikkeelle konkreettisesti toiminnasta ja pyritään jäsentämään ilmiötä sitten teoreettisesti. Teorian jäsennettyä ilmiötä palataan taas takaisin konkretiaan. (Anttila 1996, 130–132; Kyrö 2004, 76–77.)

Varsinkin tutkimusprosessin alussa minun ja kollegani yhteistoiminnallinen opetus eteni intuitiivisesti vahvan kokemuksen avulla (vrt. Kyrö 2004, 77). Aluksi emme pystyneet tarkasti määrittelemään inklusiivisen opetuksen kannalta keskeisiä käsitteitä, vaan meidän oli kokeiltava monenlaisia vaihtoehtoja. Meidän oli pohdittava niitä yh-

dessä opiskelijoiden kanssa. Ennen kaikkea oli saatava opettajaksi vasta valmistuvilta opiskelijoilta tietoa siitä, mikä edisti heidän oppimistaan ja tuntui heistä merkitykselliseltä. Jotkut opetukseen liittyvät seikat olivat muuttuneet meille kokeneille opettajille itsestäänselvyyksiksi. Heterogeenisen oppilasryhmän opettaminen ei ollut meille itsellekään helppoa.

Tutkimusprosessin aikana tapahtuneesta toiminnasta muodostui esitulkintoja, joita sovelsimme jo prosessin kuluessa kehittämistoimintaan. Uusien yhteisten oivallusten kautta tulkinnat muuttuivat ja saivat uusia teoreettisia määritelmiä. (Heikkinen 2006, 35). Toiminnan kehittämisessä merkittäviä ovat hetket, jotka vievät toimintaa eteenpäin. Ne voivat olla epäonnistumisia, ei-toimivia kokeiluja, poikkeuksellisia tilanteita tai keskusteluja sekä onnistuneita tapahtumia.

Ronkainen (2004, 65–67) näkee aineiston analyysin monivaiheisena prosessina, jossa ei pelkästään järjestetä aineistoa tietyillä nimetyillä analyysitekniikoilla, vaan samalla myös tehdään teoreettista tulkintaa sekä luentaa. Vasta näiden kolmen eri logiikkaa noudattavan prosessin jälkeen tutkija muodostaa lopulliset tulkinnat ja tutkimuksen tulokset. Prosessin kuluessa tutkija on erilaissa suhteissa aineistoon. Aluksi aineistoa järjestetään, pilkotaan, valikoidaan ja testataan. Se on analyysia pikku-a:lla, ja silloin keskeistä on tekemisen prosessi, aineiston tutuksi tuleminen ja avara ajattelu. Tulkintavaiheessa aineistosta tehdyt havainnot siirretään toisenlaiseen kontekstiin, jossa analysoitaessa löydetyt vihjeet ja oivallukset alkavat saada merkityksiä ja niitä tarkastellaan myös teoreettisten käsitteiden valossa. Tulkinnassa muodostetaan yhteyksiä ja eroja. Luentavaiheessa ajatuksia sitten koetellaan. Aihetta reflektoidaan, tutkitaan aineistoa teoreettisen ajattelukehikon kautta ja kokeillaan, millaiset luentatavat soveltuvat tähän aineistoon. Lopulliset tulokset ja tulkinnat syntyvät vasta, kun luennassa on käyty läpi systemaattiset koettelut ja valitut tulkintäsäännöt. Silloin voidaan puhua analyysistä isolla A:lla.

Ronkaisen elävä kuvaus analyysiprosessista sopii minunkin tapaan analysoida aineistoa. Pitkän ja uuvuttavan aineiston järjestämisen, kuuntelun ja litteroinnin jälkeen sain aloittaa aineiston analyysin. Viehätyin siitä, kuinka aineisto ikään kuin alkoi tiivistyä, puhua ja

näyttää minulle syvällisempiä merkityksiään. Merkitykset eivät näkyneet heti, vaan minun oli kokeiltava erilaisia analyysitapoja ja luettava kuhunkin aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta samaan aikaan.

Kehittämistoiminnan päätyttyä kuuntelin ohjauskeskusteluja ja koekelin erilaisia tapoja analysoida ja kategorisoida niitä. Ohjauskeskusteluja valikoin litteroitavaksi useammalla tavalla. Koska ohjauskeskusteluja oli kahden vuoden ajalta, otin systemaattisesti jokaisesta harjoittelusta yhden ohjauskokonaisuuden (tunnin suunnittelu ja palaute) harjoittelun alkupuolelta ja yhden loppupuolelta niin, että en ottanut ensimmäistä tai viimeistä ohjauskeskustelua (vrt. Berg 2004, 115). Näitä ohjauskeskustelukokonaisuuksia oli kahdeksan. Esimerkkeinä ovat liitteet 7. ja 8.

Ohjauskeskusteluista valitsin ja litteroin tarkemmin merkittäviä tai poikkeuksellisia keskusteluja ja tapahtumaketjuja, joiden katson kehittäneen toimintaa ja joita voi perustella myös teoreettisesta viitekehystä käsin. Minun oli pidettävä mielessä tapaustutkimukseni, jotta aineisto ei olisi liikaa irronnut kontekstistaan. Tapaustutkimuksen aineisto on monimuotoista, rikasta ja vaikeasti hallittavaa. Sitä ei voi yrittää muuntaa liian yksinkertaisiksi tai yleisiksi ilmiön välisiksi muuttujiksi. Osa aineistosta kuvaa hienovaraisia tapaukseen kiinnittyviä tapahtumia, joita ei tavoita kuin tiheän kuvauksen tai tarinan avulla, joka muistuttaa etnografista otetta. (Eriksson & Koistinen 2005, 15–18, 29–30.) Tarinoiden avulla voin eräänlaisena sosiaalisena otoksena kuvata tapahtumia omassa ympäristössään pyrkien edistämään ymmärrystä kohteena olevasta käsitteellisestä kokonaisuudesta (vrt. Rantala 2006, 223, 227).

Teemoittelin tekemäni haastattelut. Lähtökohtana olivat teoreettisista käsitteistä johdetut tutkimusongelmat ja opiskelijoiden merkittäviksi kokemat tapahtumat ja asiat. (Kyrö 2004, 112–113.) Järjestin samaan aiheeseen liittyvät alkuperäisilmaukset peräkkäin, tein niistä pelkistettyjä ilmauksia ja nimesin niitä eri teemoihin. Joskus samat alkuperäisilmaukset voivat olla kahdessakin teemassa. Kuvaan esimerkinomaisesti yhden teeman, yhteistoiminnallista opettamista koskevien kokemusten, jäsentämistä taulukossa 6.

Taulukko 6 Ote teemoittelusta, jossa aiheena on yhteistoiminnallinen opettaminen

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Tulkintaa
502 Useammat aivot ajattelee niinku samalla tavalla ja vähän niinku eriki vinkkelistä.	tuo lisää uusia ajatuksia opetusmahdollisuuksista	yhteistoiminnallisuudessa on etuja
702 Mutta jos nuo roolit on tasan tarkkaan sovittu, niinku X:n kans tuossa erkassa, että se on nyt siellä, niin sittehän ei tuu mittään ongelmaa.	toimintatavoista sopiminen	yhteistoiminnallisuuden toteuttamisedellytys
1038 Minusta se oli hienoa silleen, että toivois, että sitä ois jatkossakin, mutta pikkusen on semmonen kuva, että opettajat ovat vähän yksinäisen työn tekijöitä, että kyllä se taitaa vielä aika vähäistä olla. Toivois, että nyt kun tulee nuorempia opettajia, että ne on varmaan nähny nyt enempi ainaki, että miten hyvä se ois tehdä yhdessä, ainaki jos on semmoset henkilöt...	yhteistoiminnallisuus tuntuu hienolta ei kuulu perinteiseen opettajan työn kulttuuriin uudet opettajat voivat muuttaa kulttuuria vaatii yhteensopivuutta henkilöiltä	hänelle sopiva tapa uusi työtapo opettajan ammatissa yhteistoiminnallisuuden onnistumisella on vaatimuksia

Tehdäkseni aineiston analyysistä mahdollisimman ymmärrettävän olen selostanut jokaisen tulosluvun alussa, miten olen käsitellyt kutakin aineistoa.

Etsin aineistosta kaavoja (*pattern finding*), säännönmukaisuuksia, jotka ovat keskenään yhtenäisiä ja joilla on merkitystä tapauksen tai tutkitavan ilmiön kannalta. Jäsentäminen tapahtui sekä minun että osallistujien toiminnan ja kokemusten perusteella, mutta niiden löytämiseen tarvittiin myös aikaisempia tutkimuksia ja teorioita. (Vrt. Eriksson & Koistinen 2005, 32.)

Analyysin tuloksena pyrin jonkinlaiseen korkeamman asteen synteesiin. Se voi olla selostus tutkitavan ilmiön perusrakenteesta, jokin teoreettinen malli tai jopa teoria. (Kyrö 2004, 113; Herr & Anderson 2005, 80–81.) Näitä ilmiön käsitteellistämiseen pyrkiviä analyysejä tein käytännön kehittämistoiminnan loputtua koko aineistoa ana-

lysoidessani, jolloin minulla oli mahdollisuus katsella prosessia ja tutkimustuloksia kokonaisuutena.

5.3 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

5.3.1 *Valintojen yhteensopivuus*

Ennen laadulliseen tutkimustapaan perehtymistä vain positivistinen tieteentraditio oli minulle tuttu. Sen mukaan luotettavaan kvantitatiiviseen tutkimukseen tarvitaan edustava otos sekä tulosten tilastollinen käsittely, jossa mitataan tilastollista merkitsevyyttä (Hirsjärvi ym. 1997, 178–180; Eskola & Suoranta 2008, 211). Aihettani ei kuitenkaan voinut lähestyä määrällisesti ja tilastollisesti, vaan minun oli käytettävä laadullista lähestymistapaa. Opetustodellisuus on hyvin monimuotoinen. Lähtökohtanani olivat opettajat ja opettajaopiskelijat, jotka ovat teoreetikkoja siinä mielessä, että he itse luovat, muokkaavat ja kehittävät omaa toimintaansa ja käyttöteoriaansa. (Vrt. Lauriala 2008, 94.)

Monet tutkijan tekemät ratkaisut ovat kritisoitavissa, eikä yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua ole olemassa. Sen vuoksi on tärkeää, että tutkijalla itsellään on näkemys siitä, mitä hän on tekemässä. Hänen on osattava perustella valintansa ja tekemänsä ratkaisut. Kaikkein syvimmät päätökset tehdään jo tutkimukseen orientoiduttaessa tieteenfilosofisella tasolla. (Eskola & Suoranta 2008, 71–72; Hirsjärvi ym. 1997, 117.)

Tutkimukseni taustalla oleva oppimiskäsitys on sosiokonstruktivistinen. Myös valitsemani lähestymistavan tulee olla sen kanssa sopusoinnussa. Tutkimukseni on laadullinen ja lähestymistapani toiminnallinen. Omaa työtäni tutkivana opettajana olen kehittänyt toimintaa ja etsinyt pedagogisia sovelluksia vuorovaikutuksessa kollegani ja opettajaopiskelijoiden kanssa (vrt. Lauriala 2008, 95). Sopusointua tutkimusotteen kanssa tarvitaan myös tutkimusmenetelmiä valittaessa sekä erilaisia aineistoja kerätessä. Menetelmä- ja aineistotriangulaation on katsottu lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Valitsemani tutkimusmenetelmät ovat sopusoinnussa toimintatutkimuksellisen lähestymistapani kanssa. Tutkimuksessani haastattelujen tukena käyttämäni kyselylomake monipuolistaa ja tarkentaa opiskelijoiden käsityksiä ohjatusta harjoittelusta. Samoin opiskelijoiden tekemät tuntisuunnitelmat selkeyttävät ja havainnollistavat käytyjä ohjauskeskusteluja. (Vrt. Richards 2006, 140; Silverman 2006, 291–292; Eskola & Suoranta 2008, 71–72).

5.3.2 Objektiiivisuus ja subjektiiivisuus eivät ole toistensa vastakohtia laadullisessa tutkimuksessa

Kun kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus on nimenomaan mittauksen luotettavuutta, laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Aineiston analyysin, tulkintojen ja teorian välillä on helppoa liikkua joustavasti koko tutkimuksen ajan, mutta samalla tutkijan on otettava kantaa aineiston analyysin luotettavuuteen pitkin tutkimusmatkaa. (Eskola & Suoranta 2008, 208–210.)

Perinteisesti tutkimusta on pidetty luotettavana, jos tutkija on objektiivinen suhteessa tutkimukseensa. Objektiiivisuuden vastakohtaksi on usein nimetty subjektiiivisuus. Objektiiivisuus ja subjektiiivisuus merkitsevätkin tutkimuskirjallisuudessa joskus myös tarkkuutta vs. epätarkkuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 21.) Tämä lähtökohta ei ole sopiva toimintatutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Subjektiiivisuus on läsnä erityisesti toimintatutkimuksessa, eikä se saa tehdä tutkimuksesta epätarkkaa. Toimintatutkimuksessa tutkijan rooliin suorastaan kuuluu vaikuttaa (positiivisesti) tutkimuksen kulkuun, ihmisten elämään ja tapahtumiin. Toimintatutkimuksessa ei oteta etäisyyttä tutkittavaan kohteeseen. Päinvastoin tutkija on tiiviisti tekemisissä osallistujien ja tutkittavan ilmiön kanssa tutkimuksen kuluessa. (Herr & Anderson 2005, 2–4; Brydon-Miller ym. 2003, 9–28.)

Subjektiviteetti on sitä, kun orientoidumme omiin päämääriimme ja kiinnitymme arvoihimme sekä toimimme niiden suunnassa tietyn tyylistä (Ronkainen 1999, 76–77). Eskolan ja Suorannan (2008, 21) mukaan subjektiiivisuus on lähikokemus. Se on tarpeellinen, kun tut-

kittavaa ilmiötä kiinnostutaan tutkimaan ja aiheen kanssa ollaan tekemisissä. Oma subjektiviteetti määrittää tutkimusta ja asettaa sille myös rajoituksia, jotka on tunnistettava ja myönnettävä (Wadsworth 2001, 425–428; Brydon-Miller ym. 2003, 9–28; Eskola & Suoranta 2008, 210).

Tutkimuksessani olen omasta ammatistani johtuen voinut eläytyä opettajan asemaan ja tuoda esiin seikkoja, jotka ovat tärkeitä opetus-työn sisältä käsin katsottuna. Olen tuonut esiin esimerkiksi opettajan omat riittämättömyyden tai ristiriitaisuuden tunteet oppilasta kohtaan. Ne ovat opettajan ihmissuhdetaitoihin liittyviä kysymyksiä, joiden osuus opettajan työssä on lisääntynyt. Niihin voidaan koulututtua kehittämällä opettajankoulutuksessa tulevien opettajien kykyä reflektoida omaa toimintaa ja analysoida omia tunteita. Toisaalta oma opettajuuteni rajoittaa näkökulmaani. Olen ollut tutkimukseni keskeinen työväline ja tarkastellut inklusiivista koulutusta opettajan suunnalta. Olen antanut opettajien tunteiden ja äänen kuulua, vaikkakin oppilaista huolehtien, mutta en kuitenkaan oppilaita itseään tutkien.

Tutkijan määrittelemä toimijuus ja se, miten hän tutkijan valtaansa käyttää, ovat tärkeitä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä. Toimijuuteen kuuluvat myös tutkijan eettiset valinnat. (Vrt. Ronkainen 1999, 22–25.) Yhteistoiminnallisessa toimintatutkimuksessa on keskeistä se, miten tutkija antaa muille tutkimukseen osallistujille tilaa toimia ja miten hän kuuntelee heitä. Toimintatutkimuksessa tutkijan pulmat ovat erilaisia sen mukaan, ovatko osallistujat tutkimuksen todellisia partnereita vai ainoastaan tutkijaa auttavia toimijoita. Mitä todellisemmaksi osallistujien kumppanuus tutkimuksen eteenpäin viejinä tulee, sitä enemmän tutkija alkaa saada heiltä sisäpiirin perspektiiviä. (Herr & Anderson 2005, 3–4, 51.)

Tutkimukseni voimavara on yhteistoiminnallisuus muiden osallistujien kanssa. Olen pyrkinyt vakuuttamaan osallistujat siitä, että heidän rehelliset mielipiteensä ovat tutkimuksen kohteena olevan inklusiivisen koulutuksen kehittämisen kannalta olennaisia. Yhteistoiminnallisuus osallistujien kanssa on myös tutkimukseni kompastuskivi. Kiviniemen (1999, 191–198) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden harjoit-

telukokemukset ja ohjaussuhteet voivat joskus vääristyä ja saada piilo-opetussuunnitelmallisia piirteitä. Niitä ei voida pitää ammatillisesti kehittävinä opiskelijan kannalta, eikä niin ollen toimintaa kehittävinä kokemuksinakaan. Opiskelijat voivat pyrkiä näyttämään oman pätevyytensä ja miellyttämään ohjaajia kyseenalaistamatta itseään askarruttavia seikkoja. Tällaisia ”harjoittelun harhautuksia” olemme ohjauksessa pyrkineet välttämään. Olemme tuoneet esiin opettajan työn pohtivaa ja refleктоivaa luonnetta, jatkuvan kehittymisen tarvetta sekä monenlaisten ratkaisujen käyttökelpoisuutta. Myös tietoisuus siitä, että kyseessä on uudenlaisten näkökulmien etsiminen ja kehittäminen, on mielestäni innostanut opiskelijoita. Se on tehnyt ohjaussuhteestamme entistä demokraattisemman. Uskon kuitenkin, että tutkijan roolin yhdistyminen ohjaavan lehtorin rooliin on väistämättä jonkin verran vaikuttanut ainakin joidenkin opiskelijoiden palautteen laatuun.

Laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan myös objektiivisuutta. Eskola ja Suoranta (2008, 21) määrittelevät objektiivisuuden laajemman perspektiivin ottamiseksi. Kun tutkimusta tarkastellaan laajemmassa käsitteellisessä viitekehityksessä, saadaan aiheeseen kaukokokemus, jota voidaan kuvata sanalla objektiivisuus. Silloin tutkija ottaa aiheeseen etäisyyttä tiedostamalla tutkimuksen historiallisen viitekehityksen ja oman näkökulmansa (subjektiivisuus), jotka muodostavat teorian kanssa kokonaisen tutkimuksen. (Ks. myös Yin 1989, 106–120.)

Tutkimusta ohjaavat tutkimusongelmat. Selonteot muodostetaan ja tehdään jonkin todellisuuden perusteella. Vaikka emme tiedä totuutta, muodostamme käytännön tietoa selvittämällä toisillemme tietyssä ajassa ja paikassa toiminnan merkityksiä, motiiveja ja seurauksia. Inklusioon pyrkivän opetuksen keskeiset piirteet eivät olleet tutkimuksen alussa vielä selvillä. Kehittämistoimintaa ja tutkimusta ohjasi koko ajan se, millaisia tietoja ja taitoja opiskelijat kokivat merkityksellisiksi ja miten me kaikki koimme harjoittelujakson onnistuneen. Kehittämistyön johtolangoiksi tulivat kokemamme puutteet ja ristiriidat sekä toisaalta onnistumiset ja merkitykselliset asiat. Johtolangan seuraaminen on tiedon konstruointia. Osallistujien kokemukset ovat muuttuneet aineistossa merkityksiksi, jotka loppukädessä tutkijana itse olen muotoillut. Sen vuoksi minun onkin ollut tutkijana

tärkeää tiedostaa erityisesti ne kokemukset ja merkitykset, jotka eivät ole tukenet minun omia ennakko-oletuksiani tai tavoitteitani. (Vrt. Ronkainen 2004, 63–64.)

5.3.3 Aineiston kattavuus ja analyysitavat

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto ei ole tilastollisessa mielessä edustava otos, vaan sen täytyy täyttää muunlaiset luotettavuuden kriteerit. Aineiston tulee olla kattava, riittävä sekä merkittävä tutkimuskohteen kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa tapausten määrä on pieni. Kyse ei olekaan määrällisen tutkimuksen tapaan aineiston otannasta, vaan paremminkin edustavasta näytteestä. Tutkittavat tapaukset valitaan niin, että ne tai he ovat tarkoituksenmukaisia tutkittavan ilmiön kannalta ja edustavat sitä joukkoa, joka täyttää tutkimuksen kannalta olennaiset kriteerit. (Silverman 2006, 308–309; Eskola & Suoranta 2008, 18.) Tutkimukseni kaikki osallistujat, sekä me lehtorit että tulevat opettajat, kehitimme oman työmme sisältöä, joten voitaneen todeta, että tutkimuskohteen kannalta tarkasteltuna koolla oli tarkoituksenmukainen joukko ihmisiä.

Yksi tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on aineiston kylläntyminen eli riittävyys. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa on oltava niin paljon, että sen avulla kyetään näkemään tietty peruslogiikka, joka alkaa toistua. Se ei tarkoita sitä, että koko ilmiö olisi saatu haltuun, mutta ainakin jotkut ilmiön oleelliset piirteet alkavat näkyä ja toistua aineistossa. Silloin voidaan katsoa, että tietty saturaatiopiste on saavutettu ja aineisto on kylläntynyt. Oleellisten piirteiden havaitseminen edellyttää tutkijalta paitsi kokemusta aiheesta, myös teoreettista lukeneisuutta. Hänen täytyy tietää, mitä aineistosta hakee. Aineistoa lukemalla tutkija alkaa löytää samantapaisia lausumia, eroja ja yhteneväisyyksiä kunkin teoreettisen teeman kannalta. (Richards 2006, 135–136; Eskola & Suoranta 2008, 62–63.)

Tein muistiinpanoja koko tutkimusprosessin ajan. Aluksi muistiinpanot olivat hajanaisia huomioita ja lauseita, mutta kun kommentteja alkoi kertyä, huomasin tiettyjen teemojen toistuvan. Pitkän aikavälin muistiinpanoja lukiessa toiminnan epäkohdat ja oman ajattelun linjat

alkoivat hahmottua. Tutkimusprosessin loppupuolella saatoinkin havainnoida tietoisesti tuotettuja, teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvia käytännön tilanteita ja kirjoittaa niitä muistiin. Vaikka inkluusiivisen opettajuuden ja opetuksen monet seikat jäivät vaille huomiota, oli aika raportoida noista muutamista vahvistuneista seikoista.

Myös aineiston käsittelytapa on tutkimuksen luotettavuuden kannalta ratkaiseva. Aineiston käsittelyn loogisuus, aineiston aineksien tasapuolinen valinta ja analyysin avoimuus ovat seikkoja, joihin tutkijan tulee kiinnittää huomiota. Aineiston analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt on ilmaistava selkeästi. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija käyttää aina tutkimuksellista mielikuvitusta, on tärkeää, että lukijalle kerrotaan, millä tavalla aineistoa on käsitelty ja millaisia menetelmällisiä ratkaisuja on tehty. (Eskola & Suoranta 2008, 208–211.)

Olen jokaisen tuloksia käsittelevän luvun alussa lyhyesti kertonut, miten olen kutakin aineiston osaa käsitellyt. Tavoitteena on ollut, että lukijalla on mahdollisuus saada selville, miten laadullinen aineisto on järjestynyt tiiviiseen, luettavaan muotoon. Olen pääosin käyttänyt analyysitapana teemoittelua, mutta olen käsitellyt tuloksia myös tarinanomaista kerrontaa käyttäen esimerkkien avulla. Ne kuitenkin liittyvät tiettyihin teemoihin. Molemmissa tavoissa olen pyrkinyt vuoropuheluun teorian ja teoreettisten käsitteiden kanssa. Teemojen tai esimerkkien avulla voidaan nostaa vertailtavaksi joitakin ilmiön kannalta olennaisia eroja sekä samanlaisia piirteitä ja edetä tekemään tulkintoja kulloisestakin aiheesta. (Vrt. Eskola & Suoranta 2008, 20, 178–179.)

Tuloksia analysoitaessa tutkimusaineistoa täytyy rajata, koska siinä on lukematon määrä kielellisiä ilmauksia. Jos ilmauksia on paljon, niitä kaikkia ei voi kuvata eikä toisaalta myöskään valita satunnaisesti. Tutkijan on valittava aineistosta sellaisia ilmauksia, jotka ovat edustavia ilmiön kannalta. Valintoja ohjaavat tutkimusongelmat ja teoreettinen viitekehys. (Eskola & Suoranta 2008, 64–65.)

Kritiikkinä aineistojeni rajauksesta totean, että ohjauskeskustelujen valikoiminen tuntui hankalalta. Keskusteluja oli kahden vuoden ajal-

ta paljon. Minun oli päätettävä, mitä otan tutkimukseen mukaan ja mitä jätän sen ulkopuolelle. Osan ohjauskeskusteluaineistosta valitsin loogisen periaatteen mukaan. Otin jokaisesta harjoittelujaksosta toiseksi ensimmäisen ja toiseksi viimeisen ohjauskeskustelukokonaisuuden ja tein niistä yhteenvetomatriisit (Richards 2006, 175).

Valikoiminen ei ollut ainoa ongelmani ohjauskeskusteluaineistoja käsitellessäni. Vaikka teemoittelu olisi ollut looginen tapa käsitellä muitakin ohjauskeskusteluja, opetustodellisuuden monimuotoisten, polveilevien keskustelujen vangitseminen teemoihin olisi tuottanut lukemattomia luokituksia ja niiden alaluokkia. Teemoittelu ei ollut siten ollut mahdollista eikä tutkimusongelmien kannalta tarkoituksenmukaista. Minun oli valittava keskusteluista merkittävänä pitämiäni tapausesimerkkejä. Valitsemani tapausesimerkit saivat tukea tuntuun suunnitelmista ja tutkijan päiväkirjasta.

Tapausesimerkkien valikoinnin seurauksena tulosten ulkopuolelle on voinut jäädä joitakin keskusteluja, joiden merkittävyyden joku toinen tutkija olisi punninnut eri tavoin kuin minä. Valikoinnin luotettavuutta puolestaan lisää se, että pyrin käyttämään toiminnan kehittämisessä hyväkseni myös niitä aineiston kohtia, jotka kuvaavat ristiriitoja, vaikeuksia tai epäonnistumisia. En yrittänyt peitellä niitä silottelemalla kertomustani.

5.3.4 Tutkimuksen yleistettävyys

Tutkimuksen päätyttyä olen ottanut etäisyyttä omiin kokemuksiini ja alkanut tarkastella tarkemmin myös muiden osallistujien kokemuksia aineiston pohjalta. Koko prosessin ajan teoreettiset käsitteet ovat vahvistaneet aineistoa ja antaneet tutkimukselle suuntaa. Lopuksi olen tulkinnut kokonaisuuksia objektiivisemmin teorian, teoreettisten käsitteiden ja aiempien tutkimusten avulla. Tutkimustulosten käsitteily teoreettisen viitekehyksen avulla auttaa abstrahoimaan tutkimuksen aihepiiriä. Voidaan ajatella, että samanlaisia yleispiirteitä voisi löytyä muista samantapaisista tapauksista (Kyrö 2004, 113; Eriksson & Koistinen 2005, 32; Silverman 2006, 304–306; Eskola & Suoranta 2008, 127).

Tapaustutkimuksessa tulosten yleistettävyyden rajallisuus täytyy kuitenkin tiedostaa. Tapaus on kiinni tietyssä paikassa ja tutkija omassa perspektiivissään. Tutkimustoiminta tapahtuu paikalle ja tilanteelle ominaisessa toimintakulttuurissa, joka sisältää omanlaisensa käytännöt, puhettavat, arvotukset ja tavoitteet. Ne ovat muodostuneet institution, tässä tapauksessa koulun, julkilausutuista ja -lausumattomista tavoitteista ja arvoista. (Vrt. Ronkainen 1999, 54–55.)

Inklusiivinen koulutus näyttää olevan hyvin kontekstisidonnaista eri puolilla maailmaa. Sen vuoksi inklusiivisesta koulutuksesta puhuttaessa on pidettävä mielessä, että ilmiöt kiinnittyvät aina johonkin yhteyteen, jossa ne syntyvät, muotoutuvat ja merkityksellistyvät. Diskurssit voidaan ymmärtää eräänlaisina totunnaisiin tapoihin perustuvina ajattelun ja keskustelun mallintumisina. (Ronkainen 1999, 33–34; Remes 2006, 296–297.) Inklusiivisen koulutuksen sisältöjen sekä heterogeenisten oppijaryhmien opetuksen pedagogisten strategioiden tutkimuksellinen tarkastelu on Suomessa vielä hyvin vähäistä. Siksi tämänkin tutkimuksen tulokset tulee nähdä inklusiivisen koulutuksen kehittämistä koskevan keskustelun ja tutkimuksen avauksina, joihin tulevaisuudessa saadaan jatkoa. Jos inklusiivisesti suuntautunut koulukulttuuri saa lisää toteutumismahdollisuuksia, uudet, entistä tarkoituksenmukaisemmat toimintakulttuurit alkavat kehittyä. Sen myötä uudet tutkimukset pääsevät pureutumaan entistä syvemmälle inklusiivisen koulutuksen kannalta olennaisiin seikkoihin.

6 INKLUSIIVISEEN OPETTAJUUTEEN TÄHTÄÄVÄ OHJATTU HARJOITTELU TOIMINTATUTKIMUKSEN OSANA

Tämä tutkimus toteutettiin tutkivan opettajan otteella opettajankoulutuksen kontekstissa. Tutkivan opettajan ote sopii erinomaisesti ammatillisen kasvun välineeksi sekä työssä oleville opettajille että myös opiskelijoille. Toimintatutkimuksessa keskeistä on reflektio. Alun perin tavoitteena oli tutkia myös inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän harjoittelun ohjausta, mutta se jouduttiin jättämään pois inklusiivisen opetuksen sisällön laajuuden vuoksi.

Tässä luvussa kuvaan inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän ohjatun harjoittelun metodista ja teoreettista perustaa sekä toteutettua rakennetta.

6.1 Reflektio opettajan työvälineenä

Jos opettamista koskeva tieto nähdään ongelmattomana ja selviönä, myös opettajankoulutuksesta tulee lähinnä tiedon välittämistä ja soveltamista. Opiskelijoille jää tuolloin tiedon vastaanottajan rooli. Tutkivan opettajan otteen tavoitteena on, että opettajakin voi suhtautua itseensä oppijana eikä vain tiedon lähteenä tai oppimisen kontrolloijana. Reflektio korostaa toiminnan kyseenalaistamista ja epäonnistumisen tarkastelua oppimisen lähteenä. Epäonnistumisen tunteiden sijaan opettaja voi arvostaa omaa oppimistaan, ottaa selvää asioista ja tutkia itseään ja omaa työtään. Oman itsen tutkiminen ei suinkaan ole helppoa. Uusien näkökulmien löytäminen vaatii rehellisyyttä omia toimintatapoja kohtaan. Tutkivan opettajan työote on lisännyt opettajien kiinnostusta itse luotavan teoriapohjan muodostamiseen omalle työlle. (Ojanen 2006, 15–16; Campoy 2005, 42, 52–53; Niikko 2001, 187–189.)

Opettaja oman työnsä tutkijana -käsitteellä on kaksi sisältöä. Siihen kuuluu opettajien tekemän varsinaisen tieteellisen tutkimustyön lisäksi myös tutkivan opettajan ote. Se mahdollistaa oman ammatillisen kasvun. Tutkivassa opettajankoulutuksessa opettajan jatkuva ref-

lektiivisyys edistää jatkuvaa ammatillista kehittymistä. Käsitteelliselle tasolle yltävän reflektoinnin säilyttävä opettaja pystyy teorian ja käytännön väliseen vuoropuheluun ja siten kehittymään työssään. Se edellyttää opettajalta itseohjautuvuutta sekä kykyä pohtia tekojensa lähtökohtia, syitä ja seurauksia. (Krokkfors 2003, 24–25; Pollard 2005, 4–5.)

Reflektoiva opettajan ote muodostaa tämän tutkimuksen ytimen ja se on tutkimukseni tärkein menetelmällinen ratkaisu. Reflektiosta muodostui sekä tutkimus- että ohjausmenetelmä, sillä opiskelijat eivät olleet pelkästään kehittämiskumppaneitamme, vaan myös ohjauksessamme olevia opiskelijoita.

Inklusiivisen opetuksen kehittäminen vaati minulta ja kollegaltani ammatillista kehittymistä opettajana. Tähän kehittämisprosessiin otimme mukaan myös opiskelijat, jotka olivat oppimassa opettajuutta omista lähtökohdistaan käsin. Prosessin kuluessa kehityimme mielestäni myös ohjaajana. Meille kaikille yhteinen oppimisen tapa oli tutkivan opettajan ote.

Ohjatussa harjoittelussa teoria ja käytäntö yhdistyvät. Käytimme kokemuksellisen oppimisen menetelmää, joka painottaa oppijan itsereflektiota. Sitä käytetään usein etenkin aikuisten kouluttamisen yhteydessä. Kokemuksellisen oppimisen menetelmiä on monenlaisia, mutta ne ovat yleensä muunnelmia Kurt Lewinin (1946, 42–43) nelivaiheisesta koulutusmallista. Toiminnan aikana ja jälkeen tehdään havaintoja omista kokemuksista: Mitä tunsin? Miksi? Mitä opin? Kokemuksia pyritään refleктоimaan ymmärtäen niitä ja hahmottaen niitä laajemmassa yhteydessä. Reflektion tavoitteena on yltää abstraktin käsitteellistämisen tasolle. Uuden käsityksen pohjalta laaditaan uusi suunnitelma, jota toteutetaan käytännössä. Kehittämistyössä ja oppimisessa riittää harvoin yksi reflektion kierros. (Raustevon Wright & von Wright 1996, 137–138; Heikkinen 2006, 35–36.)

Kolbin (1984, 38, 42–45) kokemuksellisen oppimisen kehää ohjaus-tilanteeseen sovellettaessa ilmiön tutkiminen lähtee liikkeelle välittömästä omakohtaisesta kokemuksesta. Se on aluksi hahmottomaton ja epäselvä. Kun ilmiö on havaittu, seuraa pohdiskelleva tarkempi

havainnointi, mikä samalla syventää omaa itsetuntemusta. Tässä vaiheessa ryhmän jäsenet kertovat, mitä heille tulee mieleen kokemuksesta, ja millaisia tunteita se heissä herättää. Kun uusia asioita ei enää tule esille, siirrytään käsitteellistämisvaiheeseen. Se tarkoittaa kurinalaista, systemaattista ajattelua ja sopivan teorian muodostamista. Looginen ajattelu on tunteiden edellä toisin kuin edellisessä vaiheessa. Viimeisessä vaiheessa etsitään toiminnallisia ratkaisuja ja sopivia vaikuttamiskeinoja. Tähän vaiheeseen kuuluu kokeilu, jossa voi myös epäonnistua. Kokemus toimii aina välttämättömänä jatkotyöstämisen sisältönä. (Keski-Luopaa 2001, 86–87 mukaillen.)

Kun kokemuksellisen oppimisen kehä käydään kokonaisuudessaan läpi, oppiminen koskettaa sekä ihmisen tunteita että tietämistä. Oppiminen ei suinkaan aina suju hiljaisesti ja tasaisesti edeten, vaan se voi olla väkevästi ja kokonaisvaltaisesti ihmistä koskettava prosessi. Oppimiskokemukset voivat olla myös epäonnistumisia ja ristiriitaisia kokemuksia. Näiden kokemusten käsittely niin kauan, että ymmärtää, mistä on kysymys, mahdollistaa ammatillisen kasvun. (Ojanen 2006, 18–19, 106.)

Ohjauksessamme pyrimme toteuttamaan kollaboratiivista ohjausta. Väisänen (2005, 169–170) määrittelee kollaboratiivisen ohjauksen siten, että lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotski 1982, 184) oppija tekee yhteistyötä ohjaajan kanssa ja avustettuna yltää oppimisen tasolle, jota kohti hän on vasta menossa. Ohjaus edellyttää vastavuoroista vaikutussuhdetta, jossa ohjaaja tarkasti seuraa oppijan reaktioita ja konstruointia ja muuttaa ohjaustaan sen mukaan. Tästä tavasta ohjata käytetään nimitystä scaffolding. Oppimisen ohjaaminen edellyttää osapuolilta yhteistoiminnallisuutta. Kun ohjaus muuttuu yhteistoiminnalliseksi luonteeltaan, se saa opiskelijat sitoutumaan prosessiin kriittisesti ja reflektiivisesti. Ohjauksesta tulee dialoginen vuorovaikutussuhde, jossa osallistujat oppivat yhdessä ja neuvottelevat tasavertaisina kumppaneina. (Bruner 1985, 21–33; Krokfors 2003, 23–26; Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja, & Häkkinen 2003, 390; Larkin 2001, 33.)

Toimintatutkimukseni tärkeä elementti oli tiivis yhteistyö kollegani kanssa, ja me myös ohjasimme opiskelijoita yhdessä. Olimme tiedoil-

tamme tasavertaisia kumppaneita, jolloin yhteistyöstä voidaan käyttää nimitystä vastavuoroisen kehityksen kenttä (*the intermental development zone*). Osapuolet ovat lähikehityksen vyöhykkeellä, mutta he jakavat henkisen kapasiteettinsa sekä järjestävät yhteistä työtä luomalla kollektiivisen tietoisuuden, joka on kuin eräänlaiset mega-aivot. Vastavuoroisen kehityksen kenttä on Mercerin (2000, 105) luoma käsite, jonka on suomentanut Kumpulainen (2004, 15). Yhteistoiminnallisessa toimintatutkimuksessa käytetään myös käsitteitä toiminnan edistäjä (*facilitator*) ja kriittinen ystävä (*critical friend*). Lähtöoletuksena on, että jokaisella toimijalla on erilaisia käsityksiä mielenkiinnon kohteena olevasta aiheesta. Nämä erilaiset käsitykset rikastuttavat ja laajentavat yhteisesti muodostettavia käsityksiä. Tämäkin yhteistyömuoto perustuu lähikehityksen vyöhykkeen ajatukselle. (Wennergren & Rönnerman 2006, 550–551.)

Reflektio ei kehity automaattisesti eikä se ole suoraan opetettavissa. Vaikka reflektiota voi oppia, se ei ole kaikille luontaista. Tutkivassa työotteessa opetetaan ihmistä suhtautumaan itseensä ja muuhun ulkomaailmaan ihmettelevällä tavalla. Ohjattava pysäytetään katselemaan asioita eri puolilta. Samalla autetaan ohjattavaa tunnistamaan itsensä, omat tunteensa ja ajatuksensa. Ohjattavan on uskallettava tuoda esiin ongelmansa siinä muodossa kuin hän ne itse kokee. Kun ohjattava alkaa tiedostaa, että hän voi kehittyä, hän alkaa yleensä pohtia omia aikaisemmin käyttämiään toimintatapoja. Silloin hän myös jo haluaa toimia ryhmässä ja jakaa yhdessä tutkimisen ilmapörrin muiden kanssa. Ryhmän jäsenet voivat soveltaa yhteisissä keskusteluissa muodostettuja käsityksiä ja toimintaehdotuksia myöhemmin omaan toimintaansa. Ilman ohjaajan kunnioittavaa ja tasa-arvoista suhtautumista ohjattavien ryhmässä ei synny tunnetta siitä, että ohjaaja ymmärtää heitä ja rohkaisee siten työskentelyn syventämiseen. (Ojanen 2006, 27–28, 51, 71–75; Wayne 2003, 29–30.)

Campoy (2005, 3-56) opettaa reflektiivisyyttä tapauskertomusten avulla. Hän ohjaa opiskelijoitaan antamalla heille ongelmallisia oppilastapauksia. Vaihe vaiheelta opiskelijat työstävät tapauksia punniten omia ajatuksiaan keskenään ja yhteisesti. Campoy'n lähtökohtana on opettaa vastuullisen ongelmanratkaisun ja päätöksenteon vaiheita. Opiskelija oppii olemaan tekemättä johtopäätöksiä olettamusten tai

kuulopuheiden perusteella. Ongelmanratkaisuprosessi perustuu siihen, että tapauksesta kerätään tietoa. Oppilaan kognitiivisiin taitoihin ja koulumenestykseen perehdytään, oppilasta havainnoidaan, ja oppilasta opettavien opettajien kanssa keskustellaan. Tehdään suunnitelma, miten asiassa edetään ja kenen kaikkien kanssa tarvitaan yhteistyötä. Käytännön esimerkkien avulla myös näytetään, miten teoria tulee mukaan palvelemaan ongelmanratkaisua ja oman työn kehittämistä.

6.2 Tavoitteena itsensä tunteva, teorioita soveltava opettaja

Campoy (2005, 51–54) erottaa toiminnan lähtökohtana olevat tiedostetut sekä tiedostamattomat tietämisen osat. Kasvatusfilosofiaan kuuluvat opettajan käsitykset pedagogiikasta, oppiainekohtaisesta tiedosta ja luokkahuonekokemuksesta. Kasvatusfilosofian sydämen muodostavat syvään juurtuneet omat uskomukset ja arvot lapsista sekä oppimisesta. Kasvatusfilosofia konkretisoituu opettajan opettaessa ja ajatellessa.

Campoy'n kasvatusfilosofia-käsite muistuttaa käyttöteorian määritelmää. Ojasen (2006, 86–94) mukaan käyttöteoria on järjestelmä, joka koostuu yksityisistä persoonallisista tiedoista, arvoista, asenteista ja kokemuksista sekä teoreettisista että filosofis-eettisistä aineksista. Ihmisen käyttäytyminen määräytyy niin tietoisien kuin tiedostamattoman tiedon perusteella. Jotta oppimista ja kehittymistä voisi tapahtua, näiden kahden tulisi päästä kosketuksiin keskenään. Kunkin yksilön oma käyttöteoria on näiden kahden välimaastossa. Tietoisien, helposti muunnettavan tiedon omaksumme kokemalla, lukemalla, kuuntelemalla ja katselemalla toisten toimintaa. Tiedostamattomat ainekset taas muodostuvat omista sisäisistä uskomuksista ja arvoistamme. Ne olemme imeneet kasvuympäristöstämme, perheen arvoista ja varhaisesta vuorovaikutuksesta. Ne ovat hitaasti jauhautuneet asenteiksemme. Näiden kahden alueen yhtyminen täydellisesti ei ole mahdollista, mutta niiden lähekkäin saaminen saa aikaan toimivan käyttöteorian.

Tiedostamattomakaan käyttöteorian osat eivät ole salaisia, vaan ne tulevat esiin ihmisen käyttäytymisessä ja puheessa. Jos tekojen ja sanojen välillä on ristiriitaisuuksia, juuri näihin epäjohdonmukaisuuksiin huomiota kiinnittämällä sekä ohjaaja että ohjattava oppivat reflektoimaan omaa toimintaansa. Jos ohjauksen kohteena olevat asiat eivät kosketa reflektoijaa henkilökohtaisesti, pelkkä tiedon saaminen asiasta ei riitä. Oleellista tiedon vaikuttavuuden kannalta siis on, millaisen merkityksen asia reflektoijan mielessä saa ja millaiseen viitekehukseen hän sen sijoittaa. Koska oppijan on itse pureskeltava uusi tieto, oppijan passiiviseen oppimiseen ja tiedon siirtämiseen perustuva oppimiskäsitys ja ohjaus eivät sovellu reflektiiviseen oppimiseen. (Keski-Luopa 2001, 102–111; Vrt. Campoy 2005, 42, 52–53.)

6.3 Inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän ohjatun harjoittelun toteutus

6.3.1 Inklusiivisen opettajankoulutuksen haasteet

Opettajankoulutuksen ongelma inklusion kannalta on, että suurimmassa osassa maailmaa koulutus jakaantuu edelleen yleisopetuksen opettajiin ja erityisopettajiin. Opettajat jaetaan kahteen kategoriaan jo koulutuksessa. (Angelides, Stylianou & Gibbs 2006, 515). Inklusiivisen koulutuksen vaatimukset ovat sytyttäneet keskustelun myös opettajankoulutuksen rakenteellisista muutoksista, jotka koskevat sekä erityisopetusta että yleisopetusta. Utta on ennen kaikkea se, että muuttuneiden koulujen lainsäädännön ja käytänteiden vuoksi erityispedagogista ja yleisopetusta koskevaa tietoutta ei enää voida soveltaa erillisissä homogeenisissä ryhmissä. Kouluttajilla olisi oltava tietämystä siitä, miten opetetaan heterogeenisiä oppilasryhmiä inklusiivisissa luokkahuoneissa. (Ladonlahti ja Naukkarinen 2006, 351–354; Van Laarhoven, Munk, Lynch, Bosma, & Rouse 2007, 440; Moran 2007, 125; Slee 2001, 119–120.)

Myös Suomessa opettajankoulutus on jakautunut selkeästi yleisopetuksen opettajankoulutukseen ja erityisopettajakoulutukseen. Yleis-

opetukseen suuntautuvaan opettajankoulutukseen ei ole juurikaan sisältynyt haastavasti käyttäytyvien tai oppimisessaan paljon tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen ohjaamiseen tai heterogeenisen ryhmän ohjaamiseen liittyviä opintoja. Vasta viime vuosina on näitä inklusiivisen kasvatuksen opintoja pyritty sisällyttämään opettajankoulutukseen. Varsinaista inklusiivisen kasvatuksen periaatteille rakentuvaa opettajankoulutusta ei maassamme ole järjestetty. Opiskelija voi nykyään kuitenkin hankkia niin sanotun kaksoiskelpoisuuden sekä luokanopettajakoulutuksen että erityisopettajakoulutuksen kautta. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2007.) Lisäksi Suomen yliopistoissa vuonna 2005 voimaan tullut tutkinon uudistus antaa opiskelijoille mahdollisuuden koota tarkoituksenmukaisia opintokokonaisuuksia maisteritutkintoon kuuluun. (Ladonlahti & Naukkarinen 2006; 351–352.)

Inklusiivisen opettajankoulutuksen toteutustapoja voidaan kuvata jatkumolla. Sen toisessa päässä ovat koulutusohjelmat, joissa yhdistetään erityisopettajien sekä yleisopetuksen opettajien koulutus omaksi inklusiivisesti suuntautuneeksi opettajankoulutusohjelmaksi. Jatkumon toisessa päässä ovat puolestaan koulutusohjelmat, joissa opiskelijoilla on mahdollisuus valita perinteisiä erityispedagogisia kursseja omaan koulutusohjelmaansa. Jatkumon keskivaiheilla ovat koulutusohjelmat, joihin lisätään inklusiivisia sisältöjä, kenttäkokemuksia tai ohjattuja harjoitteluja inklusiivisissa luokissa. (Van Laarhoven ym. 2007, 441.)

Kehittämishankkeemme sijoittuu inklusiivisen koulutuksen toteutusmuotojen jatkumon keskivaiheille. Opiskelijoille tarjottiin mahdollisuutta olla ohjatussa harjoittelussa inklusiivisessa luokassa. Inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävä ohjattu harjoittelu oli sisällöllisesti inklusiivipainotteinen.

6.3.2 Lehtoreiden yhteistoiminnallinen ohjaus

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen tietämyksen yhdistäminen oli kehittämishankkeemme olennainen seikka. Inklusiivisen opettajankoulutuksen kynnykseksi näyttävät nousevan opettajankoulutuksen kak-

soisjärjestelmän rakenteet. Jos erityisopetus ja yleisopetus pidetään erillään, se edistää käsitystä inklusiosta vain erityisopettajien asiana ja erityistä tukevien oppilaiden etuna (Slee 2001, 120). Harjoittelun tärkeimmän sisällön muodostivat inklusiivisen opettajuuden sekä inklusioon pyrkivän opetuksen keskeisten elementtien tunnistaminen ja kehittäminen.

Opettajat tarvitsevat koulutusta vuorovaikutustaitoihin, erilaisiin yhdessä opettamisen malleihin, moniammatilliseen yhteistyöhön ja opetuksen eriyttämiseen sekä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Opetusharjoitteluihin tarvitaan luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön harjoittelua ja erilaisten samanaikaisopetusmallien kokeilua. (Ladonlahti ja Naukkarinen 2006, 35–354.)

Inklusioon tähtäävän harjoittelun ohjaus toteutettiin yhteistoiminnallisesti luokanlehtorin ja erityisopetuksen lehtorin yhteistyönä. Opiskelijat saivat kahden lehtorin, sekä erityisopetuksen että luokanlehtorin, ohjauksen kaikilla kehittämishankkeeseen kuuluvilla tunneilla. Siten heillä oli koko ajan käytettävissään molempien lehtoreiden asiantuntemus, joka valjastettiin palvelemaan inklusiivista opetusta. Lisäksi lehtorit toimivat mallina opettajien yhteistoiminnallisuudesta vastavuoroisen kehittymisen kentällä (Mercer 2000, 105).

Opiskelijoiden opetusviikoilla ohjasimme kaikki kehittämishankkeeseen kuuluvat inklusiiviset tunnit yhdessä kollegani kanssa. Meillä ei ollut mitään ohjausaiheiden erillistä työnjakoa. Kummankin lehtorin työnkuva tuli esiin ohjauksen painopisteissä. Luokanlehtorin vastuulla oli enemmän harjoittelun kokonaistavoitteiden toteutuminen sekä opetusjaksojen tavoitteiden peilaaminen opetussuunnitelmaan ja oppilasryhmään. Lisäksi luokanlehtori tunsu oman luokkansa oppilaat parhaiten, joten hänen oppilaantuntemuksensa avulla opetuksen suunnittelu lähti rakentumaan. Erityisopetuksen lehtorin ohjauksen painopiste oli oppimisen esteiden poistamisessa, kuten scaffoldingissa sekä struktuurien ja muiden vastaavien tukitoimenpiteiden suunnittelussa.

6.3.3 Harjoittelujakson rakenne

Harjoittelujakson rakenne perustuu Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaan (1984, 38, 42–45). Ilmiön tutkiminen lähtee liikkeelle välittömästä omakohtaisesta kokemuksesta, jonka jälkeen ilmiötä havainnoidaan tarkemmin. Ohjauskeskustelussa ryhmän jäsenet kertovat huomioistaan. Ohjaajat tuovat esiin ilmiöön liittyvät käsitteet. Käytännön kokemuksia jäsenellään systemaattisesti. Tuolloin voidaan alustavasti luoda teoreettinen viitekehys, jota vasten opiskelijat voivat peilata jatkossa omia suunnitelmiaan ja opetuskokemuksiaan (vrt. Krokfors 2003, 26). Varsinaisilla opetusviikoilla on sitten opiskelijoiden vuoro etsiä itselleen sopivia toiminnallisia ratkaisuja. (Keski-Luopa 2001, 86–87).

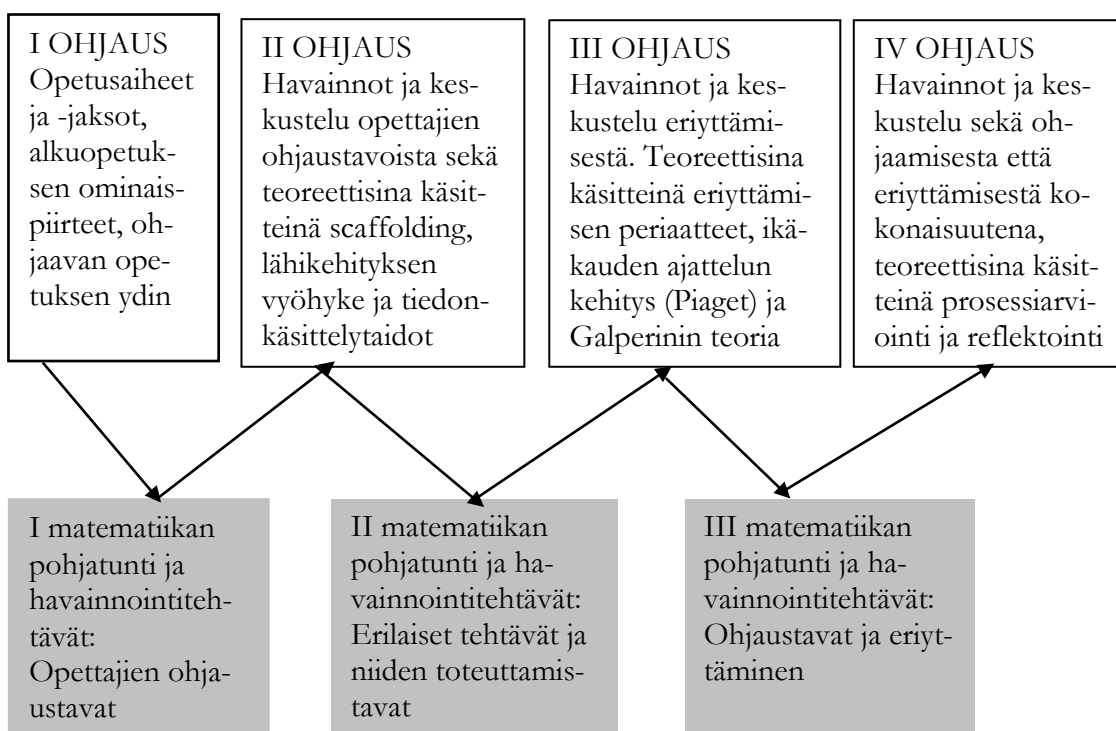
Opiskelijoiden palautteen perusteella pohjatunteja lisättiin kahteen viimeiseen harjoittelujaksoon, teoria sidottiin tiiviimmin käytäntöön ja tavoitteet määriteltiin tarkemmin. Liitimme pohjatuntien seuraamiseen havainnointitehtäviä, joiden avulla perehdytimme opiskelijat inklusioon pyrkivän opetuksen teoreettiseen kehykseen.

Lopulta harjoittelujakson ensimmäinen viikko muodostui ohjauksesta, joka vuorotteli pohjatuntien kuuntelun kanssa. Pohjatunteja oli matematiikassa kolme ja äidinkielessä kaksi (äidinkielen opetus koski vain Syventävää harjoittelua). Matematiikan pohjatunteihin kuului havainnointitehtäviä, joista keskusteltiin tunnin jälkeen. Niitä tarkasteltiin teoreettisten käsitteiden valossa. Havainnointitehtävät ja teoreettinen tarkastelu tukivat myös äidinkielen tuntien suunnittelua, sillä ne käsittelivät suurimmaksi osaksi yleisiä oppimisteorioita ja oppitunnin suunnittelua.

Suunnittelu- ja seurantaviikon käynnisti lehtoreiden alkuohjaus, jossa käsiteltiin käytännön asiat, opetusaiheet ja opetusjaksot. Lisäksi selostettiin alkuopetuksen ominaispiirteet ja ohjaavan opetuksen periaatteet. Viikko jatkui matematiikan ensimmäisellä pohjatunnilla, jolloin opiskelijat havainnoivat lehtoreiden ohjaustapoja ja oppilaita (liite 16.). Matematiikan tunnin jälkeen opiskelijoiden havaintojen pohjalta edeten opiskelijat perehdytettiin lähikehityksen vyöhykkeeseen,

tiedonkäsittelytaitoihin, scaffoldingiin sekä eri ohjaustapojen valintaan.

Toisella matematiikan pohjatunnilla havainnoitiin eriyttämistä ja monenlaisten tehtävien toteuttamista (liite 17.). Havaintojen pohjalta opiskelijat perehdytettiin eriyttämisen periaatteisiin ja resursseihin. Niiden oppimisteoreettisia lähtökohtia syvennettiin Piaget'n ajattelutaitojen teorialla sekä Galperinin teorialla toiminnan sisäistämisestä konkreettisen materiaalin avulla. Kolmannella pohjatunnilla opiskelijat havainnoivat erilaisten tehtävien tekemistä sekä ohjaustapoja (liite 18.). Ohjauskeskustelussa paneuduttiin inklusioon pyrkivän opetuksen elementtien yhdistämiseen keskustelemalla prosessiarvioinnista ja reflektoinnista. Myös lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuvaa ohjausstrategiaa hahmoteltiin. Kahdella viimeisellä harjoitellujaksolla opiskelijoilla oli käytössään kirjallinen lyhyt materiaali jakson keskeisistä teoreettisista käsitteistä. Seurantaviikon ohjauksen ja pohjatuntien havainnointitehtävät olen tiivistänyt kuvioon 2.



Kuvio 2 Seurantaviikon rakenne inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävässä ohjatussa harjoittelussa

Äidinkielen inklusiiviset tunnit toteutettiin heterogeenisesti muodostetuilla puolen ryhmän tunneilla, jolloin opiskelijoilla oli helpompi seurata kunkin oppilaan työskentelyä. Äidinkielen tuntien jälkeen opiskelijoiden havaintojen pohjalta analysoitiin ja kuvailtiin oppilaiden senhetkisiä lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, ohjauksen tarvetta sekä yksilöllisiä piirteitä. Luokanlehtori laati oppilaiden vahvuuksista ja tuettavista alueista lyhyen yhteenvedon keskustelun tueksi.

Kahden viimeisen harjoittelujakson päätteeksi käytiin yhteinen koova keskustelu. Silloin tarkasteltiin inklusion käsitettä ja inklusiivista opettajuutta luokkaa laajemmissa toteuttamispuitteissa sekä keskusteltiin harjoittelujakson herättämistä ajatuksista ja tunteista.

Ohjatun harjoittelun toteuttamisessa tärkeään osaan nousi ilmiön käsitteellistäminen, abstrahointi. Käsitteiden selkiinnyttyä oma ohjauksemme parantui. Vain teoreettisia käsitteitä käyttämällä kykenimme ilmaisemaan opiskelijoille, mitä ymmärrämme inklusiivisella opetuksella. Vaikka pyrimme edistämään inklusiivisen opettamisen taitoja, uudenlaisen opettamiskäsityksen omaksuminen vaati jokaiselta opiskelijalta käyttöteorian kehittymistä sopusoinnussa omien kasvatustilanteiden arvojen kanssa.

7 INKLUSIIVISTA OPETTAJUUTTA KOSKEVAT KÄSITYKSET

Inklusiivista koulutusta määrittelevästä luvusta ilmenee, että se on laaja käsite, joka edellyttää laajoja muutoksia opettajien asenteisiin, nykyiseen koulukulttuuriin, käytäntöihin sekä koulujärjestelmän rakenteisiin. Kehittämistyön ohella perehdyin myös opiskelijoiden inklusiota ja integraatiota koskeviin käsityksiin. Tarvitsimme tietoa suunnitellessamme ohjatun harjoittelun sisältöjä.

Tarkastelen aluksi opettajien asenteita koskevia aikaisempia tutkimuksia. Kuvailen sitten tämän tutkimuksen tuloksia opiskelijoiden inklusiota koskevien käsitysten ja niiden muutosten osalta.

7.1 Opettajien asenteet integraatioon ja inklusioon

Opettajien asenteet ja uskomukset inklusiosta rakentavat koulun eetosta ja toteutuvaa käytäntöä. Ne ovat siten opetuksen toteutumismuotojen tärkeitä determinantteja ja ennustajia. Ammattiin kouluttautuminen, samoin kuin kyky opettaa inklusiivisessa luokkahuoneessa ovat oppimisprosesseja, joihin vaikuttavat voimakkaasti koulutuksen aikana saatujen kokemusten määrä ja laatu. (Lambe & Bonnes 2006, 168; Avramidis & Norwich 2002, 142; Avramidis & Kumpp. 2000, 191; Brownell & Pajares 1999, 154.)

Inklusiivisen koulutuspolitiikan menestyksenkäs soveltaminen käytäntöön riippuu siitä, millaiset tiedot ja taidot sitä toteuttavilla opettajilla on. Opettajista tulee siten inklusion toteutumisen avainhenkilöitä. Inklusioon pyrkiminen alkaa olla yleismaailmallisesti hyväksyttyä ja julkilausuttua eri maiden koulutuspolitiikassa. Kaikki opettajat kohtaavat opettajan urallaan erilaisia ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Paikallisilla kouluilla tulee olemaan huomattava rooli lasten kouluttamisessa riippumatta oppilaiden taustasta tai kyvyistä. (Winter 2006, 85–86.)

Winterin (2006, 85) mukaan monet inklusiota kannattavat opettajatkin kritisivat inklusion toteutusta. Opettajat tuntevat, että heiltä

puuttuu taitoja kohdata erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Myös Suomessa on saatu samanlaisia tutkimustuloksia. Kuorelahden ym. (2004, 23, 34, 39–41) tutkimuksessa monet opettajat kokivat, että heillä ei ollut tarpeeksi valmiuksia kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja että he halusivat tehdä enemmän yhteistyötä koulun sisällä.

80-luvulla ja 90-luvun taitteessa tehdyt opettajien asennetutkimukset keskittyvät erityisoppilaiden integraatiota koskeviin asenteisiin. Niiden mukaan opettajien asenteet integraatioon ovat enemmän kielteisiä kuin myönteisiä. Lisäksi asenteet ovat sitä kielteisempiä, mitä vakavammasta vammasta tai häiriöstä on kysymys. Kielteisimmän suhtaututaan käyttäytymishäiriöihin. Opettajaryhmien välillä on eroja siinä, miten he suhtautuvat integraatioon. Positiivisimmin integraatioon suhtautuvat rehtorit ja sitten erityisopettajat, seuraavana ovat luokanopettajat ja viimeisenä aineenopettajat. Nuoret opettajat suhtautuvat integraatioon myönteisemmin kuin kokeneet opettajat. (Moberg 2003, 426; Avramidis & Norwich 2002, 132–134; Hastings & Oakford 2003, 92.)

Myöhemmissä tutkimuksissa on selvitetty opettajien asennetta inklusioon. Opettajien asenteet näyttävät tulevan myönteisemmiksi sitä mukaa, kun inklusiiviset koulujärjestelyt lisääntyvät. Toisaalta opettajien asenteissa on nähtävillä myös kahtia jakautumista, sillä ääripäiden, sekä hyvin kielteisesti että hyvin myönteisesti suhtautuvien määrä kasvaa. (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004, 16; Moberg 2003, 426; Avramidis & Norwich 2002, 134–135; Thomas & Loxley 2001, 105–108.) Erityispedagogisella tietämyksellä näyttää olevan positiivinen vaikutus opettajien inklusiota koskeviin asenteisiin (Avramidis, Bayliss & Burden 2000, 201–203).

Opettajien asenteet inklusioon muuttuvat myönteisemmiksi, kun heillä on tunne siitä, että he kykenevät suoriutumaan luokassaan tarvittavista inklusiivisista järjestelyistä. Kun he ovat oppineet uutta ja kehittäneet ammattitaitonsa inklusiivisuuden vaatimusten mukaiseksi, he suhtautuvat tilanteeseen paljon positiivisemmin kuin aluksi, jolloin tilanne on vielä uusi ja outo. (Villa, Thousand, Meyers &

Nevin 1996, 29–45; Le Roy & Simpson 1996; 32–36; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000, 205.)

7.2 Opiskelijoiden alkukäsitykset inklusiosta

Haastattelin tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita ennen ja jälkeen harjoittelun. Teemoittelin heidän inklusiota koskevat käsityksensä. Ensimmäinen tehtäväni oli selvittää, mitä opiskelijat ymmärsivät inklusiolla. Keräsin alkuhaastattelujen kaikki inklusiota koskevat ilmaukset jokaisen opiskelijan osalta erikseen peräkkäin. Tutkin ja vertailin käsityksiä. Ensin ryhmittelin niitä asenteen mukaan, joko myönteisiin tai kielteisiin käsityksiin.

Pelkästään myönteinen tai kielteinen asenne inklusioon ja erityistä tukea tarvitsevia kohtaan ei riittänyt kuvaamaan tämän tutkimuksen opiskelijoiden käsityksiä inklusiosta ja inklusiivisesta opettajuudesta. Opiskelijat, jotka suhtautuivat ajatukseen inklusiosta myönteisesti ja pitivät tärkeänä, että erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei eristetä ja syrjitä, eivät olleet ehdoitta valmiita ottamaan luokkaansa erityistä tukea tarvitsevia. Miksi? Koska inklusiota ei ole se, että luokassa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia ilman heidän tarvitsemaansa erityistä tukea. Opettaja ei voi toteuttaa inklusiota luokassa yksin. Kuinka monella opettajalla on ollut mahdollisuus kokeilla, millaista inklusiivinen opettaminen on käytännössä? Vasta kun opiskelijalla on kokemusta inklusiivisesta opetuksesta, voidaan kysyä, olisiko opiskelija valmis opettamaan inklusiivisesti. Silloin hän tietää, mitä inklusio vaatii toteutuakseen.

Käsitykset poikkesivat sisällöllisesti toisistaan. Aloin tarkastella käsitysten sisältöä tarkemmin ja huomasin, että toisissa inklusio käsitettiin kapea-alaisena ilmiönä ja toisissa sitä pohdittiin monipuolisesti ja sisällöllisesti. Jotkut opiskelijat aloittivat harjoittelunsa aivan eri lähtökohdista kuin toiset. Teemoittelun perustaksi ei siten tullutkaan myönteinen tai kielteinen asenne inklusioon, vaan erilaiset käsitykset inklusiosta.

Jaoin tutkimukseen osallistuneet 11 opiskelijaa kolmeen eri ryhmään heidän alkukäsitystensä perusteella. Ryhmät nimesin pintapuoliseksi, syvälliseksi ja epäileväksi inklusioryhmäksi. Jako on karkea, joten kerron jokaisen käsityksen yhteydessä, mitä se pitää sisällään. Tarkastelen samassa yhteydessä myös opiskelijoiden erityispedagogista koulutusta ja alan työkokemusta.

7.2.1 Pintapuolisen käsityksen ryhmä

Ensimmäisen ryhmän muodostavat ne neljä opiskelijaa, joiden käsitys inklusiosta alkuhaastattelun perusteella oli pintapuolinen. Heillä ei ollut juurikaan kokemusta erityistä tukea tarvitsevista lapsista. He määrittelivät inklusion kapea-alaisesti siten, että määrittely perustuu paikkaan. Silloin itse paikka, samaan luokkaan sijoittaminen, vaikuttaa tärkeämmältä kuin opetussuunnitelmalliset ja laadulliset tavoitteet. Käsitys erilaisuudesta perustuu perinteiseen lääketieteelliseen malliin, jossa oppilaat luokitellaan normaaleihin ja poikkeaviin. Lääketieteellinen diagnosointi on sinänsä tärkeä seikka oppilaiden koulutusta suunniteltaessa. Ongelmaksi on inklusiota tavoiteltaessa muodostunut se, että diagnoosi määrää myös lapsen sosiaalista ympäristöä, sitä, missä ja kenen kanssa hän voi käydä koulua. Se vaikuttaa myös siihen, millaisena hänet nähdään koulussa. (Hodkinson 2005, 18; Peters 2007, 99; Booth & Ainscow 2005, 17.)

Tämän ryhmän opiskelijat eivät missään tapauksessa suhtautuneet epäkunnioittavasti mihinkään ihmisryhmään tai vammaan. Heidän luokittelunsa normaaleihin ja erityisiin on tavallinen käytäntö, jota perusopetuslaissakin käytetään. Luokittelun pitemmälle ulottuvat vaikutukset ovat tulleet tietoisuuteen vasta inklusiopyrkimysten yhteydessä. Luokittelu on peräisin vallalla olevasta ajatuksesta, jossa koulutusta pidetään teknis-rationaalisenä asiana, tiedon jakamissysteeminä. Tällainen tekninen käsitys koulutuksesta tulee positivistisesta tieteen traditiosta. Ajatellaan, että myös sosiaalisia ilmiöitä voidaan käsitellä samalla tavalla kuin luonnon ilmiöitä, joita varten positivismi on alun perin luotu. Teknis-rationaalisesti ajatteleva opettaja ajattelee, että hänen toimiaan arvioidaan sen mukaan, kuinka tehokkaasti hän on saavuttanut ne tulokset, joita on päätetty pitää koulutuksen

tavoitteina. (Thomas & Loxley 2001, 27–30; Parker 1997, 9-11.) Tehokkuusajattelu johtaa siihen, että aletaan määritellä niin sanottua normaalia oppilasta, joka on esimerkiksi sosiaalinen, ulospäin suuntautunut, ahkera. Silloin kaikki muut alkavat edustaa poikkeavuutta, joka koetaan rasittavana (Hodkinson 2005, 18).

Tämän ryhmän opiskelijat suhtautuivat myönteisesti ajatukseen siitä, että he tulevat kokeilemaan erilaisten oppijoiden opettamista luoksaan. Osa opiskelijoista mainitsi inklusion edellytyksenä erityispedagogisen koulutuksen ja pienet opetusryhmät. Yksi opiskelija totesi, että erityispedagoginen koulutus on auttanut häntä muuttamaan asenteitaan myönteisempään suuntaan.

Että erityisopetus tapahtuu tässä niin sanotun normaalin opetuksen ohella luokassa, ettei tavallaan niinku eristetä niitä oppilaita minnekään omaan tilaan tai kouluun tai ... Että se oppilas on normaalin opetuksen mukana, mutta häntä joutuu siinä tavallaan kuitenkin tukemaan. (Opisk 4, alkuhaast)

Tavoitteena olis tämmönen yhtenäinen opetus, että kaikki olis samassa luokassa ja kaikilla olis samat mahdollisuudet saada samanlaista opetusta, mutta toisaalta sitte, että aina yksilölähtöisesti, että ku on eritasoisia oppilaita niin, otetaan huomioon, vaikka ollaanki samassa ryhmässä. – –Mulla on tosi vähän kokemusta ittellä siitä on vaan puhuttu paljon, mutta mitä se on sitte käytännössä, niin sillain ehkä hankala. (Opisk 8, alkuhaast)

Erityispedagogiselta koulutukseltaan ja alan työkokemuksen osalta ryhmä jakautui tasan kahtia: kahdella opiskelijalla oli sekä erityispedagogista koulutusta että alan työkokemusta, kun taas kahdella opiskelijalla ei ollut kumpaakaan.

Taulukko 7 Pintapuolinen käsitys inklusiosta

Opiskelija	Erityispedagoginen koulutus	Alan työkokemus
A	Erityisped. sivuaine 15 ov.	> 5 v. opettajana
B	Erityisped. sivuaine 15 ov.	< 5 v. op. ja kk-av.
C	-	-
D	-	-

7.2.2 Syvällisen käsityksen ryhmä

Toiseen ryhmään sijoitin neljä opiskelijaa. Heidän käsityksiään kuvasi parhaiten ilmaisu syvällinen käsitys inklusiosta. He määrittelivät inklusion hyvin monella tasolla. Opiskelijat näkivät yhteiskunnan *inklusiivisen kulttuurin* muotoutumisen inklusiivisen koulutuksen toteutumisen edellytyksenä. Heidän mielestään inklusion tavoitteisiin kuuluu, että ihmiset ovat tasa-arvoisia kaikilla yhteiskunnan tasoilla siten, että jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnassa. (Vrt. Slee 2006c, 109–117; Booth & Ainscow 2005, 17.) Opiskelijoiden mukaan *inklusiivisessa koulussa* karkeat rajat tavallisten oppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien väliltä ovat häipyneet eikä tuen saamisen ehtona ei ole virallinen diagnoosi. Oppilaat ovat kasvaneet suvaitsevaisuuteen toisia oppilaita kohtaan ja erilaisuus on luonnollista. (Vrt. Thomas & Loxley 2001, 87; Väyrynen 2006, 373.)

Inklusiivinen koulutus vaatii opiskelijoiden käsityksen mukaan paljon enemmän *resursseja* kuin perinteinen koulu. Jotta oppilaita voitaisiin opettaa yhdessä, mutta kuitenkin joustavasti oppilaiden erilaisuus huomioiden, opetustilojen täytyy olla muunnettavissa pienemmiksi opiskelupisteiksi (vrt. Happonen 2002, 338, 344). Oppilasryhmien täytyy olla sopivan kokoisia oppilaiden tarpeita ajatellen. Mikään ryhmä ei saa olla niin suuri, että oppilaiden erilaisuutta ei voitaisi ottaa huomioon. Opettajien työaika muodostetaan siten, että yhteistyölle eri tahojen kanssa ja opettajien sekä muun henkilöstön yhteissuunnittelulle jää aikaa.

Inklusiivisen koulutuksen keskeinen ominaisuus opiskelijoiden mukaan oli *yhteistoiminnallisuus*. Vanhempien kanssa tehdään yhteistyötä (vrt. Pinkus 2005, 184–187). Inklusiiviseen kouluun kuuluu moniammatillinen henkilökunta, joka huolehtii oppilaiden tarpeista koulussa. Myös eri alojen asiantuntijoiden ammattitaito on koulun henkilökunnan ulottuvilla. Opettajat tekevät intensiivistä, säännöllistä yhteistyötä, jolloin he havainnoivat, pohtivat ja suunnittelevat yhteisesti, miten eri asioita hoidetaan (prosessiarviointi). Opettajat jakavat opetusvastuun siten, että erityisopettajat ja luokanopettajat opettavat kaikkia oppilaita. Henkilöstön määrä luokassa vaihtelee sen mukaan, millainen oppilasryhmä on kulloinkin kyseessä. Päävas-

tuun jakavat luokanopettaja ja erityisopettaja, ja yhteistyö koulunkäyntiavustajien kanssa on myös säännöllistä. (Vrt. Carrington & Robinson 2006, 326; Frattura & Capper 2007, 16–19; Johnson 1999, 72–77; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99–100; Naukkarinen 2003, Koski & Rytivaara 2004, 21; Evans 2000, 37.)

Opiskelijat näkivät *inklusiivisen opetuksen* oppimisen ohjaamisena, jossa paneudutaan oppilaan oppimisprosessiin. Oppilasta lähestytään kokonaisvaltaisesti, jolloin hänen kokonaistilanteensa, ei vain oppimiskykynsä, otetaan huomioon. (Vrt. Anderson 2007, 50–51; Carrington & Robinson 2006, 324; Jones 2004, 165.)

Varmaan se yhteistyö on aika suuri juttu. Se lähtee varmaan yleisestä asenteesta. Kaikki opetustavat, kuinka ollaan kirjoihin sidonnaisia opetuksessa, perinnäisiin kaavoihin. Semmoisia pitäis alkaa muuttamaan. Se ei ole pelkästään siitä rahasta kiinni. Tarvitaan paljon ihmisiä ja koulutusta ja yhteistyötä. – – Siellä olis kaikenlaisia lapsia. Jos tarvii erityistä tukea, avustajia ym. siellä on niitä. Jos tarvii vaikka eri alan ihmisiä, vaikka sosiaalialan ihmisiä ja opettajia, erityisopettajia, ihmisiä jotka pystyy vastaamaan niitten lasten tarpeisiin, pelkät opettajat ei riitä, en usko, että riittää. Koska varmasti on niin laaja kirjo niitä lapsia, joilla on tuen tarvetta, että en voi sanoa, että mä pystyisin vastaamaan kaikesta, ottamaan kaikki ongelmat tai vammat huomioon. (Opisk 9, alkuhaast)

Mulle se tarkoittaa melkein semmosta ihannetilaa, mitä ei voi täysin saavuttaa. Mulle inklusio on myös sitä yhteiskunnallista äärimmäisyyteen vietyä, kaikilla asteilla, että ei ainoastaan sitä fyysistä tai sosiaalista siellä koulussa ja luokassa, vaan että se ois niinku kaikilla yhteiskunnan tasoilla. Siinä mielessä mun mielestä inklusiota ei oo olemassaakaan, mutta ... – – Niin, ja kaikilla tekijöillä ois, riippumatta siitä omasta tilasta tai omista kyvyistään, ois mahdollisuus olla yhtä paljon vaikuttamassa yhteiskunnassa. Mutta mitä se koulumaailmassa on, niin... mulle se merkitsee sitä, että kun ... meidän koulun rakenteet ei oo vielä semmoset, että sitä vois kunnolla toteuttaa. Vaikka opettaja haluaisi ite ja pystyis ehkä tekemään niin, annetaanko sille mahdollisuuksia vaikka koulun johdon puolesta? Tai ylipäänsä, että jos on 26 lasta, ja sitten useempi semmonen avun tarvitsija, niin se on jo aika, niin suuri haaste, että en tiijä kuinka monta vuotta siinä oikeesti opettaja jaksaa. (Opisk 11, alkuhaast)

Tämän ryhmän käsitykset lähtivät inklusion sisällöllisestä määritelmästä, eivät pelkästä institutionaalisesta tai yhteisöllisestä kontrollista (Hodkinson 2005, 19). He tiedostivat inklusion toteutumisen koulu laajemmat tasot, kulttuurin ja asenteiden merkityksen inklusion mahdollistumiselle, organisatoriset vaatimukset, resurssit ja mo-

niammatillisen henkilökunnan sekä yhteistyötaitojen tarpeen. Heidän käsityksistään käy myös ilmi, että he pystyivät eläytymään erityistä tukea tarvitsevan oppilaan asemaan ja siihen, mitä tarkoittaa inkluusio, joka ei ole pelkästään fyysistä integraatiota.

Pari niistä pienryhmän oppilaista välillä kävi siellä tavallisessa luokassa. Mutta se kuvio oli jotenki niin älytön, kun sitä erityislapsen tuloa ei ollut ajateltu ollenkaan, se vaan sekoitti siellä. Luokanopettaja oli vähän niin kuin ymmällään, että tuommonenko tuo lapsi on? Se oli vähän niin ku tiellä, että se alko vähän höpöttään ja kaikkea semmosta siellä. Se vaan meni muun ryhmän mukana. Tänne vaan luokkaan eikä ne [opettajat] miettinyt mitään yhdessä, miten se lapsi siellä sitten toimii. Muut lapset sitte katto että vähän toi on outo..! (Opisk 9, alkubaast)

No jos oppilas... integroidaan sinne perusopetukseen, sen pitäis näkyä joka ikisessä toiminnassa, että miten pystytään tukemaan sitä, että ei silleen, että sinne vaan annetaan joku yks kouluavustaja, koska eihän se sillä... kuitenkin tuota helpota sen ... se on periaatteessa sitte ihan sama, että missä se on. Vaan ihan jokapäiväisissä toiminnoissa. Että liikuntatunnilla otetaan ihan samalla tavalla mukkaan ja se niitten omien resurssien mukkaan tekkee toiminnat. Matematiikassa käytetään vaikka vähän enemmän niitä havainnollistamisvälineitä. – – kyllä se vaatii opettajalta enemmän semmosta suunnitelmallisuutta ja organisointia ja että se ottais joka ikisessä toiminnassa sen huomioon. (Opisk 2, alkubaast)

Tämän ryhmän opiskelijoista kolmella oli erityispedagogiikka sivuaineena ja alan työkokemusta. Neljäs oli ollut kouluavustajana sekä yleis- että erityisopetuksessa. Heitä kaikkia yhdisti se, että he olivat olleet erilaisten lasten kanssa paljon tekemisissä. He olivat jo ajatelleet heidän asemaansa ja pohtineet inklusiivista koulutusta ratkaisuna heidän koulunkäyntiinsä. He eivät kuitenkaan nähneet inklusiota pelkästään erityislasten, vaan kaikkien lasten oikeuksien kannalta.

Taulukko 8 Syvälinen käsitys inklusiosta

Opiskelija	Erityispedagoginen koulutus	Alan työkokemus
E	Erityisped. sivuaine 15 ov	1–2 v. yleisop:ssa kk-av.
F	Erityisped. sivuaine 15 ov	< 1 v. opettajana
G	Erityisped. sivuaine 35 ov	< 1 v. yleisop:ssa kk-av.
H	-	1–2 v. yleis- ja erityisop. kk-av.

7.2.3 Epäilevän käsityksen ryhmä

Kolmas ryhmä muodostui hyvin epäyhtenäiseksi. Sijoitin siihen kolme opiskelijaa, joiden käsitykset poikkesivat toisistaan, mutta joita yhdisti alkuhaastattelun perusteella se, että käsitys inklusion toteutumismahdollisuuksista oli epäilevä. Kuten pintapuolisen käsityksen ryhmän, heidänkin ajattelunsa perustui medikaaliseen malliin, jossa oppilaat luokitellaan normaaleihin ja erityisiin. Kenelläkään heistä ei ollut erityispedagogiikkaa sivuaineena, mutta yhdellä heistä oli koulunkäyntiavustajan koulutus. Heillä kaikilla oli myös alan työkokemusta.

Taulukko 9 Epäilevä käsitys inklusiosta

Opiskelija	Erityispedagoginen koulutus	Alan työkokemus
I	-	< 5 v. kk-av., 1 v. opettajana
J	-	< 1 v. yleisop:ssa kk-av.
K	-	< 5 v. opettajana

Koulunkäyntiavustajana yläasteen pienryhmässä työskennellyt opiskelija koki inklusion toteutumisen suurimpana esteenä opettajien ja vanhempien kielteiset asenteet erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan. Myös opettajien koulutuksen puute oli hänen mielestään merkittävä este inklusion edistymiselle. Hän määritteli inklusion paikan kautta; inklusiossa kaikki opiskelevat yhdessä monen aikuisen tuella. Hän ei nähnyt integraation ja inklusion välillä lähtökoh- taeroa. Hänen käsityksessään korostui oppilaiden kognitiivisten taitojen kehittymisen tavoite. Hän ei nähnyt, miten sosiaaliset ja tiedol- liset tavoitteet voisivat toteutua samassa (inklusiivisessa) opetukses- sa. Hänen asenteensa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan oli positiivinen, ja kokemus työelämästä oli, että käytännön koulu on erittäin kaukana inklusion toteutumisesta. Hän ei uskonut inklusion koskaan toteutuvan.

Mun mielestä se vaatis kyllä aika paljon muutoksia etupäässä ihmisten asenteissa, ei ehkä niinkään, no ehkä se nyt jotaki tilamuutoksia vois tarvita, mutta etupäässä se, että miten lähinnä opettajien suhtautumisessa ja miksei myös oppilaitten vanhempien suhtautumisessa. Se on kyllä aika, minusta semmonen ajatus se inklusio, että se on hyvä ajatus, mutta

en... Vähän skeptisesti suhtaudun kyllä siihen, että miten se saadaan koskaan onnistumaan Suomessa. (Opisk 3, alkuhaast)

Toisen tähän ryhmään sijoittamani opiskelijan suhtautuminen inklusioon oli myös epäilevä. Hän näki opettajan työn yksin tekijän ammattina ja halusi sen myös sellaisena säilyttää. Hän ei uskonut omiin eikä toisten yhteistyötaitoihin. Yhteistyön tarpeen hän tunnisti. Hän ei halunnut opettaa yhdessä samassa tilassa, vaan niin, että yksilöllistä opetusta tarvitsevat lähtevät erityisopettajan mukaan.

No ainaki se vaatii näitä resursseja. Se vaatii syvällistä yhteistyötä. Se vaatii luonteitten kemiaa opettajien tasolla. Ollaan mietitty omaakin luonnetta. Opettajan ammatti on käsittääkseni tähän asti ollu aika itsenäistä työskentelyä. Voi itse aikalailla säveltää opsin ja tämmösten ehdoilla. Voi muokata sitä omaa opetustaan, voi päättää, mitä asioita käsittelee ja missä järjestyksessä ja mitä painottaa. Jos siinä on koko ajan semmonen tiivis, että jos koko ajan tehhään yhdessä ja höngitään toistemme niskaan. – – Et jos vaikka ois väsyny tai huonosti nukuttu yö takana niin kannattaako tiuskia tai miten ite ottaa hallintaan tämmöset sietoasiat. (Opisk 5, alkuhaast)

Hänestä vammaisten lasten paikka ei ole yleisopetuksessa. Hänen mielestään vammaiset lapset ovat toisten tiellä, mutta hän oli myös toisaalta huolissaan heidän yksinäisyydestään ja liittymisestäään sosiaaliseen yhteisöön.

Täälläki koulussa ku on noita rullatuolipotilaita, et onks se sit hyvä vai huono asia ihan isolla yleistasolla? Että en tunne heitä yhtään, että ovatko he siellä jaloissa vai onko se hyvä asia, että ollaan siellä ja nähdään, että ollaan yhtä. En tiiä sitte, että kuinka paljon he kommunikoi ja kuinka paljon ovat tekemisissä. Miten, käyvätkö ne ulkona esimerkikiksi? (Opisk 5, alkuhaast)

Kolmannella tähän ryhmään sijoittamistani opetusharjoittelijoista oli myös erilaiset perustelut käsityksilleen kuin kahdella edellisellä. Hän suhtautui erittäin myönteisesti erityistä tukea tarvitseviin lapsiin, mutta hiukan epäilevästi inklusion toteutumiseen. Ennen luokanopettajakoulutukseen tuloaan hänellä oli ollut monia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita luokassaan, esimerkiksi kaksi käyttäytymishäiriöstä oppilasta. Vaikka hän oli saanut opetukseen jonkin verran erityisopettajan tukea ja osa-aikaisesti avustajan luokkaan, opetuskokemukset olivat aika raskaita. Vaikeaa oli ollut myös yhteistyö joidenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden vanhempien kanssa.

Haastattelija: Kuuluuko sun mielestä tuommoset erityistä tukea tarvitsevat lapset tavalliseen kouluun?

Opiskelija: Se riippuu minun mielestä, että mikä se erityisen tuen tarve on. Että se, jos mä ajattelen sitä omaa luokkaa, jossa oli kaksi tällaista käyttäytymishäiriöistä poikaa, niin sehän oli aika raskas vetää. — — No kyllä se [inkluisio] vaatis sen, että siellä olis luokassa myöskin joku toinen henkilö, ettei ihan kaikkea opettajan kontolle. Koska jos yks vaatii paljon opettajan huomiota, niin se kyllä kostautuu sitte muussa opetuksessa. — — Nehän on justiin hankalia, jos ne ongelmat on kotona. Luokanopettaja ei pysty olemaan siinä, ja jos vanhemmat on sitä mieltä, että lapsessa ei oo mitään vikaa ja opettaja on pilannut ja se on opettajan syy ja kaikkea. (Opisk 7, alkuhaast)

Opiskelija oli kuitenkin tehnyt kaikkensa, jotta oppilaat olisivat onnistuneet luokassa. Myöhemmin, kun yksi erityistä tukea tarvitsevista oppilaista oli vaihtanut koulua, uuden luokan kokenut opettaja oli välittömästi siirtänyt oppilaan erityiskouluun.

Tämän opiskelijan käsitystä inklusiosta leimasivat voimia vaatineet kokemukset. Hän suhtautui inklusion mahdollisuuksiin siltä osin myönteisesti, että hän koki jo saaneensa luokanopettajakoulutuksesta sellaisia valmiuksia, jotka olisivat auttaneet häntä toteuttamaan opetusta edellisessä työpaikassa sopivammalla tavalla.

Tutkimusten mukaan juuri käyttäytymishäiriöiset ovat opettajien mielestä kaikkein raskaimpia oppilaita. He ovat vähiten hyväksytyjä koulutovereiden piirissä sekä ongelmallisimpia opettajien silmissä. (Kuula 2000, 156–157; Hanko 2003, 126; Avramidis ym. 2000, 200.) Opettajien ja koulunkäyntiavustajien määritelmät inklusion toteutuksesta ovat yleensä muodossa ”Kyllä, mutta...” eli määritelmät ovat ehdollisia. Ihmisten mielessä on monia ehtoja, joiden tulisi täyttyä, jotta inkluisio toteutuisi. Ehtojen asettaminen ei kerro negatiivisesta asenteesta erilaisuutta kohtaan, vaan se kertoo karua totuutta inklusion toteutumisen todellisuudesta. Se kertoo siitä, että päivittäin inklusion tavoitteiden ja monenlaisten oppijoiden kanssa elävä opettaja tai avustaja pyrkii turvaamaan oppilaan ja oman hyvinvointinsa. (Sikes ym. 2007, 355–370.)

Eräs tutkijaryhmä (Talmor, Reiter & Feigin 2005, 219–228) selvitti inklusiivisissa luokissa työskentelevien opettajien väsymistä työssään.³ Tulosten mukaan mitä positiivisemmin opettaja suhtautui inklusioon, sitä tyytymättömämpi hän oli tunteeseen siitä, että pystyy toteuttamaan itseään työssään. Mitä enemmän luokassa oli erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, sitä väsyneempi opettaja oli. Lisäksi, mitä vähemmän tukea opettajat saivat työhönsä, sitä uupuneempia he olivat työpäivän päättyessä. Organisointiin liittyvät tekijät olivat myös tilastollisesti merkittävästi yhteydessä opettajien työssä jaksamiseen. Opettajat voivat hyvin, jos he tunsivat, että inklusio oli hyvin järjestetty heidän luokassaan. Heidän hyvinvointiaan edisti myös, jos erityistä tukea tarvitsevat oppilaat arvioitiin nopeasti, jolloin he alkoivat saada tarvitsemaansa tukea. Opettajat olivat hyvinvoivia, kun heillä itsellään oli päätäntävaltaa, ja kun erityisopettajan rooli inklusiiossa oli selkeästi määritelty. Merkittävin opettajan työtyytyväisyyttä lisäävä tekijä oli tunne siitä, että opetus toimii luokassa. Silloin siellä ei ollut merkittäviä kuri- eikä sosiaalisia ongelmia, eikä opettajalla ollut vaikeuksia jakaa aikaa eri oppilaiden ohjauksen välillä.

7.2.4 Henkilökohtaiset kokemukset muokkaavat inklusiokäsityksiä

Opiskelijoiden käsitykset inklusiosta olivat muokkaantuneet vahvimmin heidän henkilökohtaisten kokemustensa mukaan. Tutkimusten mukaan opettajat, jotka ovat olleet tekemisissä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa, suhtautuvat inklusioon myönteisemmin kuin ne, joilla ei ole kokemusta erityisoppilaista. (Janney, Snell, Beers & Raynes 1995, 436.) Toisaalta taas kokemukset tuen puuttumisesta opettajan työssä lisäävät työn raskauden tuntua ja siten vähentävät uskoa inklusion toteutumismahdollisuuksiin. Kokemusten luonteella ja laadulla on siis suuri vaikutus inklusioon suhtautumisessa.

³ Tutkimukseen osallistui 330 israelilaista luokanopettajaa, joiden kouluissa oli monen vuoden kokemus inklusiivisesta koulutuksesta. Kaikki opettajat tekivät säännöllistä yhteistyötä vanhempien ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Opettajat vastasivat kolmeen kyselyyn, jotka olivat burn outin oireita kartoittava kysely, opettajaa ja luokkaa koskevat taustatiedot sekä opettajan työskentelyolosuhteiden psykologisia, rakenteellisia, sosiaalisia ja organisatorisia faktoireita kartoittava kysely. (Talmor ym. 2005, 220–221.)

(Nurminen 2006, 79–80; Talmor ym. 2005, 226–228; Moberg 2003, 426.) Tältä osin tulokset ovat samansuuntaisia kuin aikaisempien tutkimusten tulokset. Myönteisesti inklusioon suhtautuivat kuitenkin myös ne neljä opiskelijaa, joiden kohdalle ei ollut sattunut juuri-kaan kokemuksia erityistä tukea tarvitsevista oppilaista sekä kovin heterogeenisen luokan opettamisesta. He suhtautuivat inklusioon neutraalin myönteisesti harjoittelun alkaessa.

Erityispedagogiikkaa sivuaineena opiskelleet olivat kaikki neutraalin myönteisesti tai myönteisesti inklusioon suhtautuvien ryhmissä. Koulutuksella onkin todettu olevan positiivinen vaikutus inklusiota koskeviin asenteisiin. Toisaalta voi olla, että erityispedagogiikan sivuaineekseen valinneet ovat jo alun perinkin olleet kiinnostuneita aihepiiristä. Koska opiskelijoilta on vain yksitoista, mitään yleistyksiä ryhmästä ei voi tahdä, mutta heidän käsityksensä jakautuvat myönteisiin ja kielteisiin käsityksiin samalla tavalla kuin Hodkinsonin (2005, 25) tutkimuksessa, jossa opetusharjoittelijoista 73 prosenttia suhtautui inklusioon myönteisesti (N=80). Tämän tutkimuksen opiskelijoista juuri sama määrä, 73 prosenttia, suhtautui inklusioon myönteisesti.

Pintapuolisen käsityksen ryhmässä inklusio käsitettiin kapealaisesti joko erityistä tukevien lasten tulona normaaliluokkaan tai oppilaiden tiedollisten tavoitteiden erojen huomioimisena, eriyttämisena. Syvällisen käsityksen ryhmässä inklusio nähtiin sisällöllisenä uudistuksena, jossa monenlaisten oppijoiden tarpeet otetaan huomioon kaikessa koulunkäynnissä. Kolmannen, epäilevästi inklusioon suhtautuvien ryhmän käsitykset inklusiosta eivät olleet yksiselitteiset. Heidän ajattelunsa lähtökohtana oli medikaalinen malli. Yksi heistä suhtautui inklusioon kielteisesti. Erityistä tukea tarvitsevien lasten paikka oli hänen mielestään paremminkin erityisluokissa kuin yleisopetuksessa. Kahden muun opiskelijan suhtautuminen erityistä tukea tarvitseviin oli myönteinen, mutta he eivät uskoneet inklusion toteutumisen olevan mahdollista.

Monissa aikaisemmissa opettajien integraatioasenteita koskevissa tutkimuksissa on todettu, että inklusion onnistumisen edellytys on opettajien positiivinen asenne erityistä tukea tarvitseviin lapsiin, mut-

ta niissä on ohitettu opettajien hyvinvointi. Useiden tutkimusten mukaan opettajan saama tuki vaikuttaa myönteisesti opettajien asenteisiin integraatiota tai inklusiota kohtaan. Tuki pitää sisällään sekä fyysisen tuen, kuten resurssit ja tarvikkeet että henkisen tuen kuten avustajat, erityisopettajat ja terapeutit. Inklusion onnistumisen edellytyksenä on, että inklusiota toteuttavat opettajat saavat jatkuvaa tukea ja apua koulun rehtorilta, erityisopettajilta, kollegoilta, koulu-psykologilta ja -kuraattorilta sekä muilta asiantuntijoilta. (Talmor ym. 2005, 216; Hanko 2003, 125–130; Avramidis & Norwich 2002, 140; Engelbrecht, Oswald, Swart & Eloff 2003, 299–307.)

7.3 Inklusiota koskevien käsitysten muuttuminen

Inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän harjoittelun lopuksi haastatellin opiskelijat uudelleen ja kysyin, millainen heidän käsityksensä inklusiosta oli harjoittelun jälkeen. Tutkimusten mukaan asenteet inklusiota kohtaan muovautuvat opettajien inklusiota koskevien kokemusten ja laadun perusteella, joten oli mielenkiintoista nähdä, oliko meidän harjoittelujaksomme muokannut opiskelijoiden käsityksiä (Nurminen 2006, 79–80; Talmor ym. 2005, 226–228; Moberg 2003, 426).

Inklusiivisesta opettajankoulutuksesta ja sen vaikutuksista opettajien asenteiden muuttumiseen on vielä toistaiseksi erittäin vähän tutkimuksia saatavilla, vaikka inklusiivisesti painottunutta opettajankoulutusta on jo jonkin verran tarjolla eri puolilla maailmaa.

Campbellin, Gilmoren ja Cuskellyn (2003, 374–375) sekä Shaden ja Stewartin (2001, 38–40) tutkimusten mukaan opettajaopiskelijoiden perehdyttäminen erityistä tukea tarvitseviin lapsiin ja inklusioon opettajakoulutuksessa muutti heidän asenteitaan positiivisempaan suuntaan. Kummassakaan tutkimuksessa tarjottuun opetukseen ei sisältynyt ohjattua harjoittelua, vaan opiskelijoiden koulutus koostui muun muassa erityispedagogisista luennoista, harjoituksista, kenttään tutustumisesta ja kenttähaastattelusta.

Exeterin yliopistossa Isossa-Britanniassa luokanopettajaopiskelijoille järjestettiin erityisopetuksen valinnaiskurssi, jossa opiskelijoilla (N=223) oli mahdollisuus opettaa yksittäistä yleisopetukseen sijoitettua erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Opetus toteutettiin joko muun luokan yhteydessä, yksilöllisenä opetuksena tai erityisopetuksen tunneilla. Kurssilla opiskelijat tekivät yhteistyötä oppilaan opettajan ja erityisopetuksen koordinaattorin kanssa. He perehtyivät oppilaan taustaan ja opetuksen suunnittelun vaiheisiin, kuten arviointi- ja interventiostrategioihin. Heidän tuli raportoida eri osa-alueista kirjallisesti ja pohtia niitä. Kurssin jälkeen puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että heidän tietämyksensä ja ymmärryksensä aiheesta oli parantunut. He kokivat oppineensa erityisen tuen tarpeeseen liittyvistä seikoista ja opetuksen eriyttämisestä. (Golder, Norwich & Bayliss 2005, 92, 95–97.)

Lambe ja Bones (2006, 167–181) kouluttivat tulevia opettajia pilottikoulutuksessa, joka suuntautui erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin ja inklusioon. Pilottikoulutus oli valinnainen suuntautumisvaihtoehto⁴. Pohjois-Irlannissa, jossa on pitkät perinteet koulutusjärjestelmästä⁵, jossa oppilaita valikoidaan oppikouluun ja erityisoppilaita opetetaan erillään, siirryttiin uuteen inklusiopainotteiseen lainsäädäntöön vasta vuoden 2005 syksyllä. Rinnakkaiskoulujärjestelmästä

⁴ Pohjois-Irlannissa opettajien peruskoulutuksen jälkeen valitaan vuoden kestävä jatkokoulutus, joka koostuu 24 viikon ohjatusta harjoittelusta ja 12 viikon teoreettisista opinnoista. Ulsterin yliopiston koulutusohjelmassa käytettiin myös virtuaalista oppimisympäristöä. Opiskelijoilla oli mahdollisuus keskustella verkossa useiden asiantuntijoiden kanssa. Heillä oli käytössään myös materiaalia opetukseen, erityisen tuen tarpeeseen ja inklusioon liittyvistä aiheista. (Lambe & Bones 2006, 171–174.)

⁵Edelleen osa lapsista pyrkii perusopetuksen aikana (11-vuotiaana) oppikouluun (*grammar school*), johon oppilaat valikoidaan akateemisten taitojen perusteella. Erityistä tukea tarvitseviksi oppilaisiksi on identifioitu 15 prosenttia koko perusopetuksen oppilasmäärästä. Tuosta diagnosoitujen oppilaiden määrästä vähän yli puolet (63 prosenttia), on sijoitettu yleisopetukseen. Yleisopetuksessa olevista oppilaisista siis noin 9 prosentilla on identifioitu erityisen tuen tarve. (Winter 2005, 85.)

luovutaan vasta vuonna 2008. Ennen pilottikoulutuksen alkua tehdyssä kyselyssä 82 prosenttia opettajaopiskelijoista oli sitä mieltä, että kaikkien opettajien tulisi harjoitella erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista. Ristiriitaisesti kuitenkin 45 prosenttia opiskelijoita oli sitä mieltä, että jos he voisivat valita, he opettaisivat mieluummin valikoituja oppilaita. Koulutuksen jälkeen koko ryhmä oli periaatteellisella tasolla inklusion kannalla, mikä viittaa muissakin tutkimuksissa opettajien hyväksymään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden diskurssiin (vrt. Moberg 2003, 425–427) ja asenteiden muuttumiseen positiivisempaan suuntaan. Opiskelijoiden asenne inklusion käytännön toteutumismahdollisuuksia kohtaan oli kuitenkin koulutuksen jälkeenkin epävarma. He eivät katsoneet osaavansa vielä muodostaa kunnollista mielipidettä inklusiosta. Heidän käsityksensä inklusiosta määrittyi kapea-alaiseksi, kuvastaen lähinnä erityisoppilaiden integraatiota yleisopetukseen (vrt. Hodkinson 2005, 22–23). Tämä kuvastaa ehkä sitä pitkää perinnettä, mikä Pohjois-Irlannissa on ollut oppilaita valikoivasta koulujärjestelmästä ja inklusion idean uutuudesta (ks. myös Winter 2006, 89–90). Tutkimusten mukaan inklusion määrittely ja toteutuminen ovat aina riippuvaisia niistä olosuhteista ja kulttuurista, johon niitä sovelletaan (Moberg 2003, 427). Ulsterin yliopiston pilottiohjelmalle on myöhemmin suunniteltu jatko-osa, josta saatujen tulosten perusteella opiskelijoiden inklusiota koskevat käsitykset näyttivät muuttuvan positiivisemmiksi syventävän jatkokoulutuksen tuloksena. (Lambe & Bones 2006, 167–181.)

Omassa tutkimuksessani opiskelijoiden inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävä harjoittelujakso toteutettiin luokassa, jossa opiskelijat eivät kohdanneet mitään kovin opetuksellisesti rankkaa oppilasryhmää. Minkään ohjatun harjoittelujakson kohdalle ei sattunut akuuttia vaikeaa ongelmaa, joka olisi vaatinut ratkaisua juuri harjoittelujakson aikana. Opiskelijoiden kokemukset muodostuivat näin ollen aika helpoiksi, mikä tulee ottaa huomioon heidän inklusiota koskevien käsitysten muuttumista tarkasteltaessa.

Käyn inklusiota koskevien käsitysten muuttumisen läpi alkuhaastattelun perusteella muodostamani ryhmittelyn avulla, sillä alkukäsitys-

ten perusteella opiskelijat lähtivät harjoittelujakson oppimisprosessiin kukin oman oppimispolkunsa yksilöllisestä kohdasta.

7.3.1 Pintapuolisen käsityksen ryhmässä käsitys oppilaiden erilaisuudesta avartui

Ensimmäisessä ryhmässä käsitykset inklusiosta selkiytyivät, mutta opiskelijat eivät edelleenkään hahmottaneet inklusiota monitasoisesti tai eri toimijoitten näkökulmasta. He kaikki peilasivat kokemuksiaan oman tulevan luokanopettajan työn kautta. Tämän ryhmän opiskelijoilla oli kuitenkin lähtenyt käyntiin muutos omassa ajattelussa. Loppuhaastattelussa heillä korostui omien erityisopetusta ja erilaisuutta koskevien asenteiden muuttuminen myönteiseksi sekä inklusion filosofisen pohjan ymmärtäminen. He näkivät oppilaiden erilaisuuden luonnollisen kirjon niilläkin oppilailla, joilla ei ollut erityisen tuen tarvetta.

Mikä minulla on sellanen ahaa-elämys tullut, että riippumatta siitä, onko minulla luokassa juuri kauheasti eriyttämisen tarpeessa olevia, niin – – että se perusopetus, perussuunnittelu muuttuisi semmoseksi eriyttävämmäksi – – Tää hanke siinä mielessä, että nyt on nähty, mitä tää tarkoittaa niiden sanojen takana. – – Tää ei oo ollu alkuunkaan raskasta tai erikoista, – – vaan niinku helpottanu harjoittelua kummasti. (Opisk 1, loppaast)

Varmasti uskaltasin niinku ite... ennen vähän pelotti, että miten sitten toimia näitten erityisoppilaitten kans. Mutta nyt on kyllä pelko vähitellen hiipunu. – – tulee olemaan paljon hankalampiakin oppilaita. Se on kuitenkin hyvä tiedostaa. Sitä nyt tulee näkemään jatkossa entistä enempi. Kuitenkin oon edelleen sitä mieltä, että pitäis jatkossaki pyrkiä tähän inklusiiviseen kouluun. – – Se resurssi on sil lailla tärkeä, että ei luokanopettajakaan pysty kaikkeen yksin. (Opisk 4, loppaast)

Että tämmösen ajattelun kehittyminen nyt vasta ainaki mulla on lähtenyt käyntiin ensimmäisen kerran. – – Opettaminen tuntui helpommalta siinä mielessä, että vastuu oli jaettu kahdelle. (Opisk 10, loppaast ja -kysely)

Mä oon koko ajan ajatellu sitä vain omasta näkökulmasta tätä koko hommaa, että mitä mä voin tehdä siellä omassa luokassa tulevaisuudes. Siihen saanu hyviä vinkkejä, mutta tietienki sitte se muuttuu siinä, että mimmönen se luokka on, ja minkälaisia oppilaita. Kylä se helpottaa, jos siellä sitte joskus on apuna se joku toinen. Ja sitte taas, että onko se sitte kouluavustaja tai erityisopettaja, niin seki on aika iso se ero. – – Mää oon ainaki innostunu tästä ja tää oon antanu omalle tulevalle työlle sisältöä, kun sitte taas perinteinen eri-

tyisopetus, mistä ehkä vähäsen kaubeekin kuva. – – Haluan ehdottomasti kokeilla tätä omissa luokissa. Oon kyllä sillai saanu paljon irti. (Opisk 8, loppaast)

Kaikki opiskelijat kokivat saaneensa uusia valmiuksia kohdata erilaiset ja ennen kaikkea monenlaiset oppijat. Heidän vastauksistaan käy ilmi, että he eivät hahmottaneet inklusiota enää normaali vs. erityinen -luokittelun kautta, vaan näkivät yksilöllisyyden huomioon ottamisen osana opetusta.

No tuota nyt – – mullon vielä täsmentyny se inklusion käsite. Nyt kun olen nähny, että mitä se on ja että siinä pikemminkin pyritään siihen, että kaikki erilaiset oppilaat kuuluu tavallaan siihen yhteen luokkabuoneeseen automaattisesti ja tehdään asioita tavallaan siitä kulmasta, että on erilaisia oppijoita. Kun taas sitten mietin tätä integraatiota sitte – – nytten tämän harjoittelun aikana. Se ehkä viittaa enemmän siihen, että tavallaan integroitaisiin sellaisia erityisoppilaita luokkaan. Siinä se asenne olis, että se luokka ottaa vastaan erilaisen oppilaan, kun taas tässä inklusiossa ne olisi kaikki jo tavallaan siinä luokkayhteisössä yhtä. (Opisk 10, loppaast)

7.3.2 Syvällisen käsityksen ryhmässä tiedostettiin inklusion vaativuus

Toisessa ryhmässä, jossa opiskelijat jo alkahaastattelussa määrittelivät inklusion perinpohjaisesti tai syvällisesti, he suhtautuivat inklusioon edelleen myönteisesti. He olivat valmiita opettamaan inklusiivisesti ja osasivat (edelleen) määritellä tarkoin, mitä todellisen inklusion toteutuminen vaatii.

Vahvasti sitä, että se homma toimii. Että mulla oli semmonen ajatus, että se varmasti toimii. Oon ajatellu, että kiva ois niinku koittaa, että miten sen erkan nyt sais sinne luokkaan. – – Sen just, että sitä ei voi toteuttaa yksinään, että ei voi ajatella vaan, että inklusiivisuus ois sitä, että minä oon yksin luokassa ja inklusiivisuus ois sitä, että sinne otetaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita x-määrä. Tavallaanhan sen on tiennykki, että siihen kuuluu aina se, ne muut tuet ja avut, mutta jos tämmönen tulee, mutta että kuitenkin. Se on jotenki vielä vahvistunu. (Op 11, loppaast)

Jotenki tuntuu, että haluttais kaikki ne tunnit tehdä tuolla tavalla! Kaikki matikan tunnit, kaikki äikän tunnit, kaikki semmoset... mahtavaa! Että siinä mielessä resurssit ei riitä, mutta sitte kuitenkin näillä, mitä nyt on käytettävissä, että se kaks matikkaa ja yks äikkä, niin niin seki nostaa jo huomattavasti sitä. Ja sitte ku se erityisopettaja ei ota vaan sitä yhtä sinne, että siinä on monta oppilasta, lahjakasta tai keskitasoa tai... se pystyy niinku siinä monia yhtä aikaa ohjaamaan ja hoitelemaan. (Opisk 2, loppaast)

Minusta tuo toimii oikeen hyvin, kun siinä vaan on tarpeeksi väkeä ja halua suunnitella ja tehdä yhdessä. – Ei, mutta onhan se tietenkin työläämpi kuin että minä vaan teen semmosen tunnin jossa en ota huomioon noita erityistä tukea tarvitsevia, mutta kun niitä kuitenkin on siellä. (Opisk 9, loppaast)

Se on ehkä semmoinen veteen piirretty viiva koko erityisopetus. Kaikki riippuu siitä, kuinka yksilöllisesti opetetaan luokassa. – Edetään lapsen ehdoilla. Esim. jos tänään ei oo hyvä päivä, niin maailma ei kaadu siihen, vaan hommat onnistuu. Mutta toisaalta on enemmän aikaa sen lapsen omaan oppimisprosessin, opiskeluprosessin ja ajattelun läpikäymiseen. Tuetaan enemmän oppilaslähtöisesti sitä [oppimista]. – Ylipäätänsä se on mukavaa, että luokassa voi olla enemmän aikuisia kuin yksi plus ehkä koulunkäyntiavustaja silloin tällöin. – Et siitähän se on kiinni, kuinka sen tunnin suunnittelee. Mää luulen, että se menee helpommaksi, mitä enemmän toimii yhdessä, sen luontevammaksi ja automaattisemmaksi se tulee. (Opisk 6, loppaast)

Kaikki tämän ryhmän opiskelijat määrittivät inklusioon kuuluvaksi yhteistoiminnallisuuden. He olivat valmiita tekemään tiivistä yhteistyötä erityisopettajan kanssa, mutta tiedostivat sen, että hänen tukeaan ei ole ehkä kaikille tunneille todellisessa työelämässä saattavissa.

7.3.3 Epäilevän käsityksen ryhmässä oli monenlaisia perusteluja

Kolmannen ryhmän käsitys inklusion toteutumismahdollisuuksista säilyi epäilevänä, mutta kahden opiskelijan osalta se muuttui luottavaisempaan suuntaan. Erotuksena muihin ryhmiin tämän ryhmän opiskelijat eivät voineet irrottautua ajattelemaan, että inklusio voisi joskus toteutua niillä resursseilla, joita se onnistuessaan vaatii. Kahden opiskelijan asenne erityistä tukea tarvitseviin lapsiin oli alusta saakka hyvin myönteinen. Toinen heistä oli jo alun alkaenkin huolissaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oikeuksien toteutumisesta suuressa ryhmässä. Harjoittelujakson lopussa hän näki kuitenkin myös inklusion toteuttamisessa laajempia mahdollisuuksia. Hän ei kuitenkaan uskonut, että resursseja saadaan koskaan tarpeeksi.

Mun mielestä tuo on tosi toimiva systeemi. – –ku ollaan kahestaan vejetty tunteja niin se vapauttaa [luokan]opettajanki voimavaroja niihin muihinki, ettei tarvi pelkästään yhen tai kahen oppilaan kanssa, että siellä on niinku toinen aikuinen, joka tekee sitä täsmätyötä

niitten kanssa. Mutta sitä mää mietin, että tommoseen inklusioon, jossa niin... Jos sieltä nyt löytyy oppilas, – – jolla on monissa aineissa niitä ongelmia, niin onko niitä tukitoimia aina saatavilla? – – Onko järkevä piittää sellaista oppilasta, joka selkeästi tarvii jatkuvaan tukea, tämmösessä normaaliluokassa? – – jos se olis semmosessa erityisluokassa, missä on kolme neljä oppilasta, niin tiedon karttumisen kannalta se ois parempi vaihtoehto. – – Harjoittelun aikana kävi selväksi, että inklusio on todella toimiva vaihtoehto, ihan hyvä systeemi, mutta tosiaan kehittämisen varaa on. (Opisk 3, loppaast)

Toisen opiskelijan käsityksen mukaan inklusio olisi oppilaiden kannalta parempi vaihtoehto kuin erillinen erityisopetus. Hän koki omien, erilaisten oppijoiden kohtaamisessa tarvittavien taitojen lisääntyneen harjoittelujakson aikana. Häntä kuitenkin huolestuttivat käytännön työssä saatavilla olevat resurssit. Hänestä varmempi inklusiota edistävänä tapa olisi lisätä opettajankoulutuksessa luokanopettajan omaa inklusiivista asiantuntijuutta eikä korostaa liikaa yhteistoiminnallista opetusta. Tiivis kahden opettajan yhdessä opettaminen tuo hänen mielestään opetukseen riskialttiin elementin, jos opettajien kemia ei käykään yhteen. Opettajien tiiviin yhteistyön toimivuus voi nousta kynnyskysymykseksi.

Kyllähän mua askarruttaa semmonen asia just tässä inklusiivisessa opetuksessa ja opettajuudessa, että, no ensinnä siinä opetuksessa nää meidän resurssit mitä meillä on olemassa, että kuinka hyvin tämmöinen niinkö käytännössä sitte toteutuu? – – Oisko se kuitenkin realistisempi, että luokanopettajalla ois enemmän niitä erityisopettajan taitoja kuin että ois erityisopettaja ja luokanopettaja samassa luokassa toimimassa? – – Minusta siinä on semmonen ongelma, että jos on semmonen ihminen, kenen kans ei tuu toimeen. – – Sehän on hieno asia, että ei tarvi olla yksin ja voi jakaa sitä vastuuta oppilaista ja tehtäviä näin. (Opisk 7, loppaast)

Kolmas tämän ryhmän opiskelija säilytti käsityksensä samana. Hän koki monenlaisten oppijoiden huomioimisen niin raskaana, että ei uskonut jaksavansa opettaa pitkään inklusiivisesti. Opetuksessa vaikeinta olivat hänen mielestään henkilösuhteiden suuri merkitys ja opettajan vapauden menetys. Monenlaisten oppijoiden huomioiminen luokassa muutti opetuksen luonnetta palapeliksi, jossa on liian monta huomioitavaa ja arvaamatonta osaa. Hänen mielestään edelleen tarvitaan pienryhmäopetusta.

Ite on miettiny sitä, että jaksaisko sitä tehdä tuolla lailla inklusiivisesti kovin kauan. – – No ainaki alussa voisinkin alkaa ja jaksaa. Mutta sitte resurssien puute, se vaatii todellakin

niinku useita henkilöitä sinne luokkaan, hyvää organisointia ja – – On hyvä, että kaikki kukat saavat kukkia, mutta toisaalta tasapäästäminen, että kaikille kaikkea. Sitä on vaikea muotoilla, muista että mie oon siis prosessissa, mietin itsekin. Oon saanut semmosen raapasun tähän aiheeseen. – – Että ois resursseja, toisaalta siihen tarvitaan pienryhmää. Se toteutus siellä luokassa osittain niinku teilläki, mutta joku osa minusta kokeilis sitä yksilöllistä opettamista hyvin pienessä ryhmässä. (Opisk 5, loppaast)

7.4 Inklusiokäsitykset muuttuivat myönteiseen suuntaan

Yhtä lukuun ottamatta opiskelijoiden käsitys inklusiosta muuttui myönteisemmäksi. Neljä opiskelijaa ilmaisi suoraan olevansa inklusion kannalla. He kokivat oppineensa uutta inklusioon pyrkivän opetuksen käytännön toteutuksesta. Neljä opiskelijaa muutti käsitystään oppilaiden erityisyydestä. Se alkoikin merkitä erilaisuutta. He alkoivat jo pohtia, mitä inklusiivisessa luokassa tapahtuu sisällöllisesti. Heidän käsityksensä luonnollisesta erilaisuudesta muuttui laajemmaksi ja monipuolisemmaksi.

Kolmannen ryhmän käsitykset inklusiosta muuttuivat kahden opiskelijan osalta myönteisemmäksi ja he kokivat oppineensa uutta. Ryhmän esiintuoma inklusion toteuttamismahdollisuuksia kyseenalaistava tieto on arvokasta inklusiivisen opettajuuden kehittämistyön kannalta. Kaikki heidän esittämänsä inklusion toteuttamisen ongelmat ovat tulleet esiin myös muissa tutkimuksissa ja käytännön työelämässä.

Jokainen oppija on yksilöllinen. Tämän tutkimuksen opiskelijoiden yksilölliset lähtökohdat tulivat esiin heidän erilaisissa inklusiokäsityksissään. Ne ovat tulosta heidän pitkän ajan kokemuksistaan ja oppimisestaan. Käsityksiin olivat vaikuttaneet heidän henkilökohtaiset merkittävaksi tuntemansa kokemukset ja tapahtumat, jotka olivat muovanneet heidän ajatteluaan. (Vrt. Lauriala & Kukkonen 2005, 91–92, 104; Keski-Luopa, 2001, 74–77; Ojanen 2006, 13–14; Campoy 2005, 54.)

Opiskelijoiden inklusiokäsitysten syvälinen tieteellinen analyysi olisi vaatinut niiden tarkastelua esimerkiksi Dysonin inklusion diskurssien avulla. Dyson (1999, 39–43, 45) jakaa inklusion diskurssit

oikeudenmukaisuuden ja tehokkuuden diskursseihin sekä poliittiseen ja käytännön diskursseihin. Näistä kaksi ensimmäistä liittyvät inklusion olemassaolon oikeutukseen. Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden diskurssissa ajatellaan, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada kehityksensä ja edellytystensä mukaista opetusta yhdessä muiden kanssa. Tehokkuuden diskurssi liittyy muun muassa opetuksen tehokkuuteen. Inklusiivisen opetuksen on oltava oppimistuloksiltaan korkealaatuista ja mahdollistettava oppilaiden osallisuus oppimisyhteisössä. Kaksi muuta inklusion diskurssia taas liittyvät inklusion toteuttamiseen. Inklusion toteuttamisen katsotaan vaativan poliittista ja yhteiskunnallista taistelua ja muutosta. Käytännön diskurssi puolestaan edellyttää yleis- ja erityisopetuksen onnistunutta yhdistämistä, inklusiivisten koulutus- ja opetusratkaisujen toteutumista.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden käsitykset toimivat kuitenkin vain inklusiivisen opettajuuden tutkimisen kehyksenä. Tavoitteena oli ottaa huomioon opiskelijoiden erilaiset käsitykset harjoittelun sisältöä suunniteltaessa sekä tutkia, muuttuvatko käsitykset harjoittelun aikana. Tässä tarkoituksessa opiskelijoiden käsitysten tarkastelutapa oli mielestäni riittävä ja tutkimuksen tarkoitusta tukeva.

Tutkimukseni mukaan inklusiivisesti suuntautunut opettajankoulutus auttaa tulevia opettajia huomaamaan oppilaiden luonnollisen moninaisuuden ja edistää opiskelijoiden valmiuksia opettaa heterogeenisiä oppilasryhmiä.

8 INKLUSIIVISEN OPETTAJUUDEN PERUSELEMENTIT

Tässä luvussa käsittelen inklusiivisen opettajuuden perustaa. Inklusioon pyrkivän opetuksen kehittämistyössä huomasimme, että pelkkä luokassa tapahtuva opetus on liian suppeaa toimintaa kuvataksien inklusiivista opettajuutta. Oppilaiden kokonaisvaltainen huomiointi ja tarkoituksenmukaisten oppimisympäristöjen luominen vaativat opettajalta laajaa orientaatiopohjaa.

Jaan inklusiivisen opettajan työn orientaatiopohjan neljään elementtiin. Ensimmäinen on *sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys*. Se muoaa opettajan työn vuorovaikutukselliseksi oppimaan ohjaamiseksi. Toinen elementti muodostuu *prosessiarvioinnista ja reflektovasta työtoteesta*. Ne mahdollistavat oppilaiden jatkuvan arvioinnin, opettajan oman toiminnan tiedostamisen ja muokkaamisen sekä ammatillisen kehittymisen. Kolmas elementti on *monitoimijuuteen perustuva ratkaisukeskeinen toimintamalli*. Se on opettajan välttämätön apuväline oppilaita kokonaisvaltaisesti huomioidessa. Kokonaisvaltaisuus vaatii hyvää oppilaantuntemusta. Yksittäisen opettajan ammattitaito ja aika eivät riitä huolehtimaan oppilaiden hyvinvoinnista, joten yhteistyö eri toimijoiden kanssa auttaa jakamaan vastuuta oppilaista.

Oppilaiden erilaisuuden huomioonottaminen edellyttää neljännen elementin hallintaa, *teoreettista tietämystä lasten ja nuorten kasvusta ja kehityksestä*. Kasvatuspsykologinen teoreettinen tietämys liittyy kolmeen muuhun alueeseen, eikä sitä käsitellä erikseen. Edellä mainitut inklusiivisen opettajan työn peruselementit ovat laajoja kokonaisuuksia. Avaan ne aineiston, tutkimuksen ja kirjallisuuden avulla seuraavissa alaluvuissa.

8.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Tämän toimintatutkimuksen taustalla on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Sen mukaan oppilaiden opetuksen tulee olla vuorovaikutteista, oppilaan kokonaisuutena huomioivaa ja positiivista itse-tuntemusta lisäävää (Kugelmass 2007, 275; Jones 2004, 165.)

Oppiminen on oman toiminnan tulosta, tiedon rakentamista ja merkitysten luomista. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on oppimisessa keskeinen rooli. (Ojanen 2006, 22, 39, 43.) Opettajatkin nähdään oppijoina, osallistujina ja refleктоijina tutkivan opettajan otteen mukaisesti. (Lauriala 2008, 97–98; Ojanen 2006, 84; Krokfors 1997, 32; Korpinen 1996, 23–25.)

Tiedemaailmassa tapahtunut filosofisten lähtökohtien muuttuminen mahdollistaa ihmisten ja heidän kulttuurillisten lähtökohtiensa erilaisuuden huomioimisen. Ihmisiä ja yhteiskuntaa ei voida tutkia pelkästään määrällisesti mittaamalla, vaan ilmiöitä ymmärtämällä. Ihmistieteissä todellisuus ei ole absoluuttisesti mitattavissa, vaan se on ihmisten oman toiminnan muodostama todellisuus. (Metsämuuronen 2006, 84–89; Parker 1997, 21–22.)

Tieteellisyyden vaatimukset 1950- ja 60-luvuilla muuttivat kasvatustieteen sisältöä. Myös sosiaalisia ilmiöitä alettiin käsitellä samalla tavalla kuin luonnon ilmiöitä, joita varten positivismi on alun perin luotu. (Slee 2006b, 293–294; Thomas & Loxley 2001, 2–3; Parker 1997, 9.)

Positivistis-empiristinen tai teknis-rationaalinen ajattelu sopii luonnontieteeseen, mutta ei sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin eikä eettisiin kysymyksiin. Inhimillinen todellisuus on suhteellista, ei absoluuttista. Opetustodellisuutta ei voida mitata samoilla normaalisuuden standardeilla kuin esimerkiksi auton moottorin toimintaa. Inhimillisiä vuorovaikutussuhteita ja monimuotoista kasvatusta ei voida puristaa kausaalisiin syy-seuraussuhteisiin eikä niitä voida mitata pelkällä taloudellisuudella ja tehokkuudella. (Lauriala 2008, 92–93; Parker 1997, 21–22, 26–27.)

Konstruktivismia painotetaan eri tavoin. Käytän tässä tutkimuksessa oppimiskäsityksiin perustuvaa jakoa kognitiiviseen ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Kognitiivisen konstruktivismin mukaisessa oppimiskäsityksessä oppija nähdään aktiivisena tiedonkäsittelijänä, joka rakentaa oman käsityksensä uudesta asiasta pohjaten sen aikaisempiin tiedon rakenteisiin, joita hänellä jo on. Piaget oli merkittävä konstruktivistisen oppimiskäsityksen kehittäjä. Hänen käsityksensä mukaan oppilaille annettiin vain virikkeet, ja he itse oppivat kognitiiv-

visten rakenteiden kehittyessä tietyillä tavoilla vaihe vaiheelta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijalle (lapselle) jää paljon itsenäisyyttä suhteessa opittavien asioiden valikointiin, etenemisvauhtiin ja arviointiin. (Kugelmass 2007, 272–273; Pollard 2005, 139–140.)

Sosiokonstruktivismissa on kaksi keskeistä elementtiä, konstruktii-
nen ja sosio-kulttuurillinen elementti. Vygotskin käsityksen mukaan yksilön kehitys määräytyy paljolti sosiaalisissa suhteissa yhteiskunnan kielen ja tradition pohjalta. Ihminen on osa omaa yhteisöään. Hän on oman kulttuurinsa tuotos, joka myös koko ajan kehittyy olemalla oman ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa. (Miettinen 1984, 137; Vygotski 1982, 45–50; Brotherus, Hytönen & Krokfors 2003, 60–62.)

Vuorovaikutuksen merkitys tarjoaa lähestymistavan ohjaukseen perustuville lähestymistavoille. Sosiaalisessa konstruktivismissa tarkoituksellinen ohjaaminen ja vuorovaikutus ohjaajan kanssa mahdollistavat uuden oppimisen oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä. Oppimistilanteessa sosio-kulttuurillisen elementin muodostaa kokeneempi osallistuja, joka omalla panoksellaan edistää oppimista. Opettajan tehtävänä ovat ohjaaminen (*mediating*) ja oppimisen oikea-aikainen tukeminen, *scaffolding*. (Kugelmass 2007, 274; Pollard 2005, 148; Kauppila 2007, 43–45.)

Pollard (2005, 152) luokittelee esimerkinomaisesti eri oppimiskäsitusten vaikutusta oppimis-opetustilanteisiin seuraavassa taulukossa. Behaviorismi luokkahuoneessa edustaa lähinnä positivistis-empirististä tieteentraditiota.

Taulukko 10 Joitakin behavioristisen, konstruktivistisen ja sosiokonstruktivistisen mallin piirteitä alakoulun luokkahuoneissa (Pollard 2005, 152)

	Behaviorismi luokkahuoneessa	Konstruktivismi luokkahuoneessa	Sosiaalinen konstruktivismi luokkahuoneessa
Käsitys oppijasta	- passiivinen - yksilö - ulkoinen motivaatio	- aktiivinen - yksilö - sisäinen motivaatio	- aktiivinen - sosiaalinen - sosiaalinen motivaatio
Käsitykset opettamisesta ja oppimisesta	- opettaja välittää tietoa ja taitoja - oppiminen riippuu opettamisesta ja oikean käyttäytymisen systemaattisesta vahvistamisesta	- opettaja antaa lapselle mahdollisuuden rakentaa tietoa asteittain kokemuksen kautta - oppiminen voi olla riippumatonta opetuksesta	- tieto ja taidot rakennetaan asteittain kokemuksen, vuorovaikutuksen ja aikuisen tuen avulla - oppiminen muodostuu opettajan ja oppilaiden keskinäisessä riippuvuudessa
Tyypillisiä oppilaiden toimintoja	- koko luokan oppilaat kuuntelevat opettajaa - koko luokan oppilaat työskentelevät harjoituksen parissa	- yksilöt valmistavat, kokeilevat, pelaavat tai muutoin tekevät jotain oppimisen parissa	- koko luokan oppilaat, ryhmä tai yksilö keskustele aikuisen tai toisten oppilaiden kanssa - ryhmän ongelmanratkaisutehtäviä
Muutamia ominaispiirteitä	- tieto johdetaan suoraan oppiaineesta loogisesti ja lineaarisesti - kun sovitetaan jo olemassa olevaan tietoon, voi olla tehokas ja nopea tapa oppia	- käyttää suoria kokemuksia ja sallii lapsen tutkia asioita omalla tavallaan omassa tahdissaan - voi rakentaa luottamusta ja käytännöllistä sisäistynyttä ymmärrystä	- rohkaisee yhteistyöhön ja kielen kehittämiseen - strukturoimalla haasteita voi selkeyttää ajattelua ja laajentaa tarkoituksenmukaista ymmärrystä
Muutamia ongelmia tai edellytyksiä	- ei välttämättä yhdisty olemassa olevaan ymmärrykseen ja voi siten tuottaa keinotekoisia osaamista - vaikeuksia motivoida kaikkia oppilaita - vaikeuksia sovittaa opetusta erilaisten oppilaiden tarpeisiin	- on vaikuttanut merkittävästi erilaisien oppimisympäristöjen ja opetuksen organisoimiseen toteutukseen - olettaa, että lapset ovat motivoituneita ja osaavat toimia suhteellisen itsenäisesti	- edellyttää sopivaa oppimiseen orientoitunutta ilmapiiriä luokassa - vaatii paljon osaamista opettajalta - olettaa, että lapsilla on päättelykykyä ja sosiaalisia kykyjä

Oppimiskäsitysten tuottamia eroja kärjistäen voidaan todeta, että behavioristisesti suuntautuneessa luokkahuoneessa oppilaiden rooli on passiivinen tiedon vastaanottajan rooli, ja opettaja on tiedon välittäjän roolissa. Opettajan roolikaan ei ole kovin aktiivinen, koska hänen ei tarvitse tunnin kuluessa olla aktiivisesti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Riittää, kun hän etenee suunnitelman mukaisesti välittäen opetussuunnitelmaan kuuluvat tiedot oppilaille. Kognitiivisen konstruktivismin mukaan suuntautuneessa luokkahuoneessa oppilas on hyvin aktiivisessa roolissa, ja opettajan tehtävänä on lähinnä antaa oppilaille virikkeitä, joita he itse konstruoivat. Tämä näkemys, kuten edellinenkin, edellyttävät oppilailta hyviä tiedonkäsittelytaitoja.

Sosiaalisen konstruktivismin mukaan suuntautuneessa opetuksessa opettaja ja oppilas ovat molemmat aktiivisessa roolissa. Opettajaa tarvitaan ohjaamaan oppimista sekä metakognitiivisia taitoja. Oppilas konstruoii aktiivisesti oppimaansa omilla sen hetkisillä tiedonkäsittelytaidoillaan. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on keskeistä. (Pollard 2005, 262–263; vrt. myös Kaasila 1997, 49–66.)

Jordanin ja Stanovichin (2001, 36–47) tutkimuksessa löydettiin selkeä yhteys opettajien omaa rooliaan koskevien uskomusten, opetuskäytäntöjen ja oppilaiden minäkuvan välillä. Tutkimukseen osallistui yhdeksän opettajaa ja heidän oppilaansa. Jokaisessa luokassa oli sekä erityistä tukea tarvitsevia ja tukea tarvitsevia oppilaita sekä tavallisia oppilaita. Opettajat jaettiin uskomustensa perusteella ryhmiin. Yhdessä ääripäässä olivat ne, jotka näkivät oppimisvaikeudet oppilaan pysyvinä ongelmina ja pitivät tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta ensisijaisesti erityisopettajien asiana. Toisessa ääripäässä olivat ne opettajat, jotka uskoivat, että oppimis- ja muihin vastaaviin vaikeuksiin voidaan vaikuttaa opetuksella, ja että opettajan tehtävänä on muokata opetustaan oppilaiden oppimisvaikeuksien mukaan. He näkivät tärkeänä oman roolinsa kaikkien oppilaidensa oppimaan ohjaajana.

Opettajien työtä mitattiin ohjauksellisia vuorovaikutustapoja luokittelemalla. Opettajaryhmien opetuskäytännöt poikkesivat toisistaan. Oppimisvaikeuksia erityisopetuksen asiana pitävät opettajat eivät käyttäneet kognitiivisiin seikkoihin keskittävää vuorovaikutusta tukea

tarvitsevien oppilaiden kanssa juuri lainkaan. Opettajien vuorovaikutus heidän kanssaan rajoittui rutiininomaisiin ohjeisiin. He keskustelivat kognitiiviseksi vuorovaikutukseksi luokitelluista aiheista vain tavallisten oppilaiden kanssa. Oppimaan ohjaajina itsensä näkevät opettajat puolestaan käyttivät kognitiivisiin aiheisiin keskittyvää vuorovaikutusta kaikkien oppilaiden kanssa. Heidän vuorovaikutuksensa oli akateemisia taitoja vahvistavaa monipuolista keskustelua. Opettajien uskomukset vaikuttivat siten heidän opetuskäytäntöihinsä. (Jordan & Stanovich 2001, 36–47.)

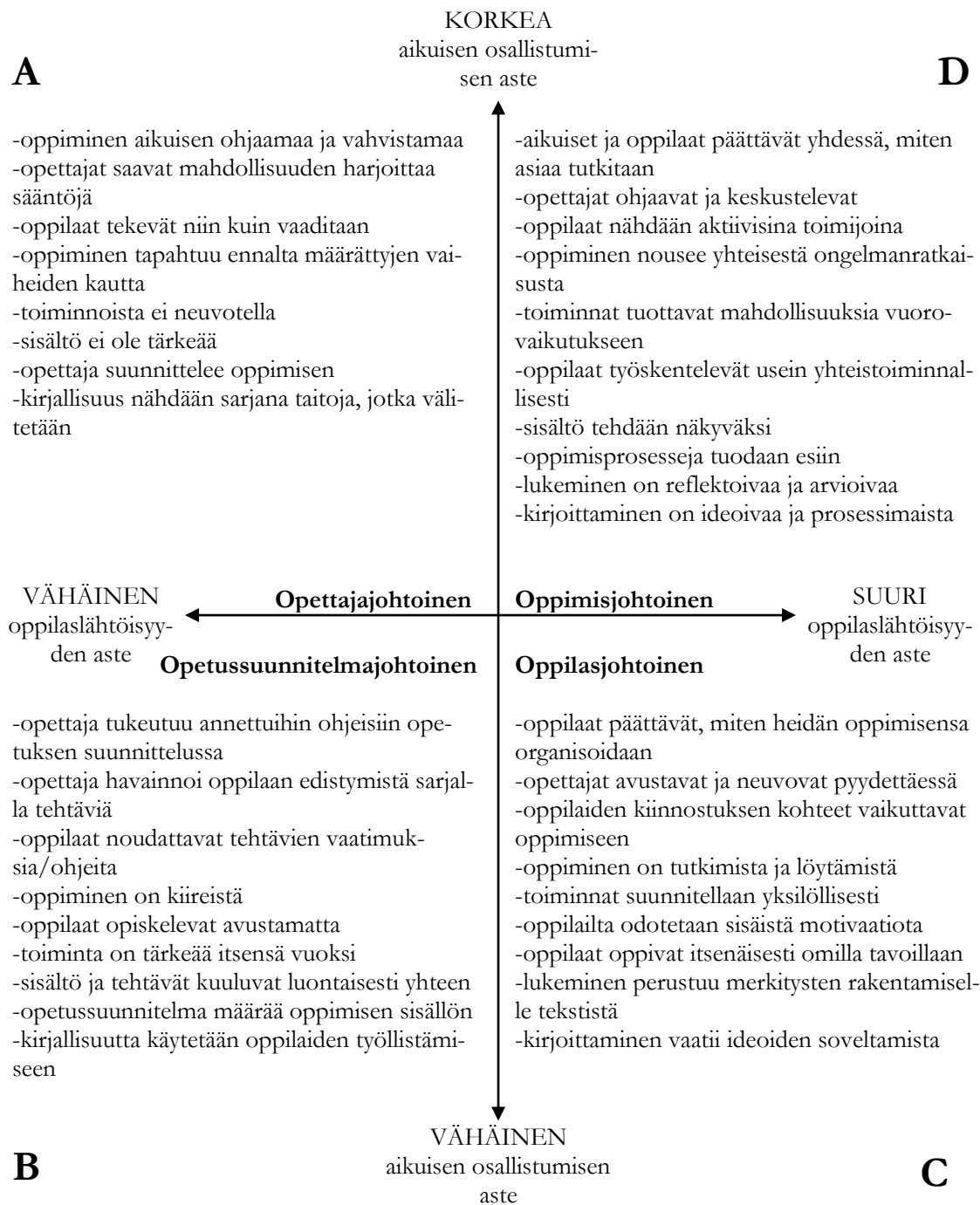
Lisäksi opettajien oppilaille tehtiin minäkuvaa mittaava testi. Jokaisessa luokassa tavallisten oppilaiden itsetunto oli hiukan parempi kuin oman luokan erityistä tukea ja paljon tukea tarvitsevien oppilaiden. Kuitenkin kun itsetuntotestien pistemääriä verrattiin luokittain, niiden välillä oli kokonaisuutena eroja. Niissä luokissa, joissa opettajat kokivat kaikkien oppilaiden ohjauksen tärkeäksi, kaikkien oppilasryhmien itsetunto oli tilastollisesti merkittävästi parempi kuin niiden, joiden opettajat pitivät tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista ensisijaisesti erityisopetuksen tehtävänä. (Mt. 2001, 36–47.)

Opetustyössä opettajan käsitykset vaikuttavat hänen omaan rooliinsa, oppilaan rooliin ja siihen, millaista oppimista luokassa tapahtuu. Jos opetettava tieto nähdään olemassa olevana, määriteltynä aiheena, joka oppilaiden on opittava, kommunikaatiokin on luonteeltaan tiedonsiirtoa, oppilaiden puhe esittävää ja vähän muokkaamista tai arviointia sisältävää. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto nähdään oppilaan muokattavana kykynä. Kommunikointi on vuorovaikutteista, ja se käydään opettajan tiedon ja oppilaiden tiedon välillä. Puhe ja tehtävien teko ovat luonteeltaan kokeilevia sekä yhteistyössä tehtäviä. Ne tukevat oppilaan tietojen pohjalta rakentuvaa uutta tietoa. Taulukossa 11 on vertailtu opettajan tiedon käsityksen vaikutusta opettajan ja oppilaan rooleihin sekä oppimiseen. (Pollard 2005, 262–263.)

Taulukko 11 Tiedon, kommunikoinnin ja oppimisen väliset suhteet (Pollard 2005, 263, Barnesia 1975 mukailten)

Opettajan näkemys tiedosta	Opettajan rooli	Oppilaan rooli	Oppiminen, johon rohkaistaan
Yleinen oppiaine	Tiedonsiirtäjä: aineksen hallitsemisen arviointi tärkeää	Esittäjä: vastauksen lopullinen versio	Rajoitettuun koulutietoon
Tietäjän kyky tulkita ja välittää tietoa suhteessa oppijoiden oppimiseen	Vuorovaikutus: kaikki oppilaiden vastaukset tärkeitä	Yhteistyö: opettajan kanssa otetaan asioista selvää	Opitulla on yhteys arkitietoon

Webster, Beveridge ja Reid (1996, 38–39) muodostivat kirjallisuuden opettamista koskevassa tutkimuksessaan viitekehyksen, jonka avulla voi tarkastella opettajien ja oppilaiden erilaisia rooleja opettamis-oppimisprosessissa. Websterin ym. malli kuvaa erilaisten opetustapojen vaikutusta opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Mallissa kuvataan, miten opetettavat aiheet esitetään ja ongelmia ratkotaan sekä oppimisprosessia käsitellään. Se kuvaa myös arvioinnin luonnetta sekä tehtävien asemaa ja muotoja. Vaikka mallia on sovellettu kirjallisuuden opettamiseen, se käy viitekehykseksi myös laajempaan opetuksen tarkasteluun. Nelikentässä A edustaa karrikoiden behavioristista oppimiskäsitystä, B sopii esimerkiksi itsenäiseen aikuisopiskeluun, C kuvaa lähinnä kognitiivis-konstruktivistista ja D sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä.



Kuvio 3 Malli opettajien ja oppilaiden rooleista eri opetustapojen valossa (Webster, Beveridge ja Reid 1996, 39)

Nelijako ei käytännön työssä toteudu puhtaana mallina, vaan jako on teoreettinen. Opettaja ei jatkuvasti sovelle vain yhtä tapaa eikä käytä edes yhtä tapaa kerrallaan, vaan voi käyttää useampia tapoja eri oppilasryhmille samaan aikaan. Mallin tarkoituksena onkin havainnollistaa eri osatekijöiden vahvuuden vaikutusta opetustapoihin. Oppilai-

den roolikin muuttuu ikäkauden mukaan sitä itsenäisemmäksi, mitä vanhemmista opiskelijoista on kysymys. (Webster ym. 1996, 39–40; Pollard 2005, 276–277.)

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja on asiantuntija ja oppimistapahtuman organisoija. Hän ohjaa oppimisprosessia, ei siirrä tietoa, niin kuin ennen ajateltiin. Koska oppilaan ajattelun ohjaus on pääosassa, on tärkeää, että oppilaalle opetetaan tiedonkäsittelytapoja ja strategioita. Ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa oppiminen. Faktatiedon opettamisesta siirrytään ratkaisukeskeiseen ja ongelmakeskeiseen tyyliin. Tietoa opetellaan analysoimaan ja syntetisoimaan. Opettajan on tärkeä tiedostaa, millaisia asioita hän valitsee opittavaksi. Myös virheiden tekemisen merkitys muuttuu. Niillä on opettajalle informatiivista merkitystä oppimistapahtumaa eteenpäin toteutettaessa ja suunniteltaessa. Arvioinnista tulee osa oppimistapahtumaa. Arviointi on sekä oppilaan itsearviointia että opettajan laadullista arviointia, joka edistää oppimisprosessia. (Kauppila 2007, 43–45; Kugelmass 2007, 272–278.) Sosiokonstruktivismi on tuonut merkittävän teoreettisen lähestymistavan erityisesti inklusiivisesti suuntautuneeseen opetukseen. (Kugelmass 2007, 272–275.)

Inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävässä harjoittelussa toimittiin sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan. Opiskelijat olivat monin tavoin oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa. He ohjasivat usein oppilaita pienissä yhteistoiminnallisissa ryhmissä sekä perehtyivät erilaisten oppilaiden työskentelytapojen analysoimiseen.

Alla on ote lehtorien pitämän toisen pohjatunnin havainnointitehtävien purkamisesta. Opiskelijat olivat hämmästyneitä siitä, kuinka hyvin toisen luokan oppilaat itse osasivat kuvailla omia matematiikan tehtävien ratkaisutapojaan. Heille oli uutta näin tiivis vuorovaikutus oppilaiden kanssa.

Opiskelija Laura: Oli niin antoisa matematiikan tunti, että opin varmaan enemmän kuin tuolla yliopiston tunneilla yhteensä.

Erityisopetuksen lehtori: Minkälaisia asioita?

Opiskelija Laura: Nimenomaan tuo, se että se oppilaan ajattelu, se prosessointi. Se niinku tuli julki. Oppilas itekki kertoo, miten se tapahtuu ja sitte tuota... Siellä oli paljon uutta.

Erityisopetuksen lehtori: Mitäs muuta?

Opiskelija Laura: Sitte ylipäättänsä niitä erilaisia tehtävien tekotapoja oli niin paljon, ettei oo ikinä tullu ajatelleeksi.

Opiskelija Pekka: Mutta kyllä tämmönen ois pitäny tulla ehtottomasti, eihän nyt niinku, jos ei tämmösiä erilaisia tapoja tiijä, niin hyvin voi lähteä opettamaan sillä omalla [tyylillä] – –

Erityisopetuksen lehtori: Mutta hei, huomasitteko miten te saitte sen selville? Ette meiltä pelkästään, vaan myös oppilailta. Se pitää kysyä. Onhan myös semmosia asioita, mihin ei oo valmista strategiaa. – – Mutta nyt te tajuate, mitä me eilen tarkotettiin sillä, ohjaaja tulee sinne ja ohjaa tiedonkäsittelytaitoja. Jos me ei yhtään ohjattais, kaikki [oppilaat] saattais aina luetella sormilla ylöspäin. Mutta nyt me opetellaan niille, että miten sinä nää numerot järjestät ja käytät hyväksi jotain strategiaa.

Opiskelija Laura: Te ootte niinku esitelly oppilaille kuitenkin nää kaikki tavat? Ja sitte ne on sieltä poimineet ne? (ohkesk 28.2.07)

Monilla opiskelijoilla omat käsitykset opetuksesta muuttuivat harjoittelun seurauksena. Ohjattu harjoittelu sai monien ajattelussa aikaan muutoksen. He näkivät, että oppilaat ovat erilaisia riippumatta siitä, onko heillä virallista erityisopetuspäätöstä vai ei. Esimerkiksi opiskelija Maija kertoi loppuhaastattelussa, että hän ei ollut aikaisemmin huomannut ajatella opetusta näin oppilaslähtöisesti. Hän kertoi, että sijaisena ollessaan ”siellä ei hirveesti oppilaita silleen mieltä, että minkähän takia tää yks oppilas ei oppinu tätä asiaa taikka oisinko voinu tehdä jotaki toisin.” (lophaast 3.4.07) Loppuhaastattelussa hän oma-aloitteisesti reflektoi aiempaa opettajuuttaan. Hän kävi läpi omaa opetustyyliään tilanteissa, joissa oli ollut opettajan sijaisena. Hän tuli siihen tulokseen, että oppilaiden ohjaamisen merkityksen ymmärtäminen ja oman työn reflektointi toivat hänen opettajuuteensa uuden ulottuvuuden. Opiskelija Lauran mielestä vuorovaikutteinen oppilaan ohjaaminen on perusedellytys sille, että voi tietää, mitä oppilas tarvitsee oppiakseen. Loppuhaastattelussa hän sanoi:

Se oli varmaan sellaisia tosi isoja ahaa-elämyksiä, minkä tämän harjoittelun aikana koin. Ja kuinka hämmästynyt olin siitä, kuinka taitavasti oppilaat, pienetki, osaa sitte kertoa niitä omia strategioitaan. Ylipäättänsä kaikessa elämässä, jos pienestä pitäen oppii kaikesa seuraamaan itseään ja analysoimaan omaa ajatteluaan. Mun mielestä se on aina etu elämässä. (lophaast 30.3.07)

Miten sitten on mahdollista, että monet opiskelijat kokivat niin paljon uutta oppimisen ohjaamisessa ja oppilaiden erilaisuuden havainnoinnissa? Opetus ja kasvatus on pitkään nähty teknis-rationaalisena asiana, tiedon jakamissysteeminä (Parker 1997, 9). Vaikka laadullinen paradigma, jossa opetusta ja kasvatusta tarkastellaan holistisesti, laadullisesti ja kontekstuaalisesti, on koko ajan vallannut alaa (Lauriala 2008, 92), vanhat käsitykset opetuksesta helposti periytyvät opiskelijoille omilta kouluajoilta (Pierce & Kalkman 2003, 2). Vaikka opiskelijat olivat kuulleet luennolla konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, vasta harjoittelujaksolla monet heistä konkreettisesti opetuksessa ymmärsivät, mitä sosiokonstruktivismi todellisessa opetustilanteessa tarkoittaa. Oppimiskokemuksen seurauksena he loivat konstruktivismille uuden merkityksen.

Koko kehittämishankkeen ajan ohjauskeskusteluissa oli keskeistä, että tarkasteltavina olivat oppilaiden erilaiset tavat opiskella, työkennellä ja ratkaista ongelmia. Vuosina 2005 ja 2006 ei vielä käytetty sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen tai ohjaavan opetuksen käsitteitä, vaan puhuttiin vain konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Kuten aiemmin kuvasin, abduktiivisen päättelyn avulla käsitteet ”löytyivät” kehittämistoiminnan kuluessa, ja lehtorit pystyivät tarkentamaan ohjauksensa teoreettisia lähtökohtia. Käytännössä opetusta toteutettiin alusta asti jo edellä mainittujen sisältöjen mukaan.

8.2 Monenlaiset oppilaat inklusiivisen opettajuuden määrittäjinä

8.2.1 Monitoimijuuteen perustuva ratkaisukeskeinen toimintamalli

Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä tehdään muulloinkin kuin vain yhteistoiminnallisen opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kahden opettajan ammattitaito ja yhteistyö mahdollistavat oppilaiden huomioon ottamisen kokonaisvaltaisesti. Opettajien on oltava entiseen verrattuna aivan eri tavalla tietoisia siitä, millä tavalla heidän tulee tehdä yhteistyötä eri alojen asiantuntijoiden kanssa ja miten heillä on mahdollisuus rajata työtään. Moniammatillinen yhteistyö helpottaa opettajan työtä. Opettajan ei tarvitse ottaa vastuul-

leen sosiaalityöntekijän tai psykologin tehtäviä, joihin hän ei ole saanut koulutustakaan. (Hanko 2003, 129–130; Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 398–411; Evans 2000, 37.) Vanhemmat ovat lapsen huoltajina tärkeässä asemassa oppilaan koulunkäynnin tavoitteista keskusteltaessa.

Kehittämishankkeessa käytössä olleen toimintamallin tärkeänä lähtökohtana on ratkaisukeskeisyys. Opettajan monitahoisen työn hahmottamiseksi harjoittelussa otettiin esiin työtapoja, joilla opettajalla on mahdollisuus tehdä yhteistyötä vanhempien ja eri asiantuntijoiden kanssa. Kunkin lapsen kanssa tekemisissä olevan aikuisen rooli ja vastuualue määritellään yhteisesti. Moniammatillisen yhteistyön esittely korostui päättöharjoittelussa (syventävässä harjoittelussa), jossa tavoitteena on ottaa kokonaisvastuu luokasta. Ainedidaktiikka 2 -harjoittelussa ohjaus keskittyi luokassa tapahtuvaan inkluusiviseen opettajan työhön.

Opiskelijoita ohjattiin miettimään yhdessä sekä oppilaan vahvuuksia että tuettavia alueita, jolloin molemmat opiskelijat (luokanopettajan ja erityisopettajan roolissa) toivat keskusteluun oman näkökulmansa. Keskustelussa työstettiin myös oppilaan herättämiä tunteita ja pohdittiin niitä. Yhteisen pohdinnan jälkeen voitiin kokeilla erilaisia ratkaisuja. (Vrt. Campoy 2005, 3–56; Ojanen 2006, 18–19; Väisänen 2005, 169–170.)

Ongelmallisemmissa tapauksissa oppilaan tilannetta on purettava vaihe vaiheelta. Käyttökelpoisen avun tarjoaa Aron ja Närhen (2003, 68) suunnittelupohja, systemaattisen tukemisen ohjelma. Siinä ratkaisujen etsiminen alkaa *ongelmien valinnasta*. Usein ongelmia on monia, joten aluksi voi kirjoittaa listan kaikista asioista, mitkä oppilaan toivoisi tekevän toisin. Listan voi järjestää asettamalla ongelmat tärkeysjärjestykseen ja valitsemalla niistä yhden tai kaksi, joihin päätetään puuttua. Sen jälkeen *valitaan keinot* ja lopuksi *asetetaan tavoitteet*. Ne tulee asettaa tarpeeksi matalalle, eikä niitä saa olla liian monta. Suunnitelmaa toteutettaessa täytyy varautua siihen, että se ei toimikaan. Silloin ongelmien määrittelyä täytyy miettiä uudelleen. Voi olla, että valitut keinot eivät toimi, tavoitteet ovat olleet liian korkealla tai ongelmaan ei ehkä ole vaikutettu tarpeeksi systemaattisesti tai riittävän

pitkään. Tärkeintä on, että suunnitelmaa muutetaan, jos se ei toimi. Ensimmäisenä kokeillut keinot eivät aina ole oikeaan osuneita. (Mt. 2003, 68.)

Oppilaspalavereissakin lähtökohtana on ratkaisukeskeisyys. Opettajat ja vanhemmat etsivät keinoja, joilla ratkaistaan ongelmia. Tarvittaessa mukaan otetaan muitakin asiantuntijoita, kuten koulupsykologi, perheneuvolan työntekijöitä, terveydenhoitaja tai lääkäri. Palavereista on hyvä kirjoittaa muistio, johon kirjataan toimintasuunnitelma ja seuranta. Tukitoimia toteutettaessa jokainen osallistuja tekee omaan ammattitaitoonsa perustuvia asioita, ja vanhemmat tekevät oman osansa kotona. Jatkuva seuranta on tärkeää, sillä silloin oppilas kokee, että vanhemmat ja opettajat ovat yhdessä tukemassa häntä. Oppilaiden iästä riippuen ratkaistavat ongelmat ja harjoiteltavat asiat ovat erilaisia ja vaativat erilaisen toteutuksen. Keskeistä niissä on kuitenkin tehtävien jäsentäminen, oppilaan toiminnan konkreettinen ja säännöllinen arvioiminen, annetun palautteen motivoivuus ja systemaattisuus sekä yhteistyö aikuisten välillä. (Närhi 2003, 10–11; Aro & Närhi 2003, 64–77; Toiviainen & Närhi 2003, 12–19; Yli-Harja, Mäkinen & Närhi 2003, 19–23.)

8.2.2 Tutkimusluokan monenlaiset oppilaat

Erillisen erityisopetuksen aikana ongelman nähtiin sijaitsevan oppilaassa. Inklusiivista opetusta suunniteltaessa ongelman sijainti muuttuu oppilaasta ympäristöön ja vuorovaikutukseen. (Moberg 2002, 44) Se ei kuitenkaan poista oppilaantuntemuksen tarvetta. Yksilölliset erot on tunnettava. Inklusiivissa niitä ei nähdä ongelmana, vaan luonnollisena erilaisuutena, johon opetuksen on vastattava. Ne eivät saa muodostua ongelmaksi, vaan oppimisen toteutuksen on muututtava joustavasti oppilaiden piirteiden mukaan. Inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävässä ohjatussa harjoittelussa käytettiin runsaasti aikaa oppilaiden yksilöllisten piirteiden puimiseen. Ohjauskeskusteluaineistossa oppilaiden heterogeenisuus tuli esiin monipuolisissa oppilashavainnoissa. Poimin taulukkoon 12 kahden vuoden ohjauskeskusteluista ja lehtoreiden omasta työstä esimerkinomaisesti sellaisia oppilashavaintoja, joiden pohjalta käytiin useita keskusteluja ja mie-

tittiin ratkaisukeinoja tulevaa varten. Opiskelijat selostivat asioita usein esimerkeillä yksittäisten oppilaiden toiminnasta. He halusivat niiden avulla pohtia oppilaiden toiminnan, käyttäytymisen ja ajattelun eri merkityksiä. Niitä analysoimalla oppilaiden koulunkäyntiä ja opetusta suunniteltiin eteenpäin. (Vrt. Krokfors 2003, 25.)

Taulukko 12 Esimerkkejä oppilashavainnoista tutkimusluokassa

- laskee sujuvasti isoja lukuja päässä
- laskee tosi hitaasti, mutta osaa hyvin
- lukee paljon, kirjoittaa sujuvasti,
- keksii ja kirjoittaa pitkiä tarinoita
- kiukuttelee, osoittaa mieltään, kieltäytyy tekemästä, suuttuu usein
- ei kuuntele, ei välitä opettajan ohjeista, lopettaa heti tekemisen, kun opettaja lähtee, haluaa opettajan huomiota koko ajan, pelleilee, naureskelee, jos joku toinen ei osaa
- puhuu paritehtävissä kovalla äänellä, ei osaa tehdä parin kanssa yhteistyötä
- pyrkii pomottamaan opettajaa neuvomalla ja arvostelemalla
- ei anna neuvoa, rauhaton, heiluu ja pyörii tuolilla, leikkii havainnollistamisvälineillä
- aggressiivinen toisia lapsia kohtaan
- juuttuu yksityiskohtiin, ei haluaisi syödä mitään, vaatii itseltään täydellisyyttä, joustamaton, ahdistunut, pelkää poikkeustilanteita, kuten juhlia tms.
- tavarat hukassa jatkuvasti, läksyt usein tekemättä, liikuntavarusteet puuttuvat usein
- pelkää tulla ruokalasta yksin, ei ymmärrä opettajan ohjeita, ei osaa ottaa kynää ja muita tavaroita esille, itkee, jos ei ymmärrä ohjeita, ei uskalla viitata
- ei halua / ei suostu menemään suihkuun liikuntatunnin jälkeen
- lukee hitaasti, ei ymmärrä lukemaansa, ongelmia oikeinkirjoituksessa
- puutteellinen sanavarasto, ei keksi omia lauseita, kirjoittaa sanat yhteen, kirjaimia jää pois, ei pysty kirjoittamaan ilman opettajan apua, ongelmia käsialassa
- ei osaa kymmenlityksiä, ei hahmota 10-järjestelmää, ei ymmärrä pituusmittoja, ei osaa lukujonoa 0–100, osaa laskea 10-järjestelmävälineillä, mutta ei numeroilla

Poimitut havainnot ovat esimerkkejä oppilaiden erilaisuudesta. Pelkkä pinnallinen oppilashavainto ilman syvempää oppilaantuntemusta ja kokonaistilanteen havainnointia ei olisi riittävä peruste eri ratkaisujen kokeilulle. Oppilaiden kokonaistilannetta arvioidessa on tärkeää rakentaa oppimistilanteet ja koulunkäynti oppilaiden vahvuuksien varaan. Tilanteiden analysoinnin lähtökohtana ei ole poistaa oppilasta luokasta pienryhmään. Esimerkeistä huomaa, että se olisikin riittämätön toimintamalli. Inklusiivisessa opetuksessa etsitään ratkaisuja, joilla oppilaiden osallisuus omassa yhteisössään sekä oppijoina että sosiaalisina jäseninä mahdollistetaan. Lähtökohtana on, että oppilaiden erilaisuus on luonnollinen opetuksen suunnittelun peruste.

Esittelen vielä oppilaista tehtyjä havaintoja ryhmitellen niitä erilaisten ratkaisujen mukaan. Esimerkiksi sellaisia havaintoja kuin *oppilas kiukuttelee, suuttuu usein tai leikkii tunnilla*, ei pidetty poikkeavina piirteinä, vaan ne voivat lukeutua luonnollisiin, ikäkaudelle tyypillisiin piirteisiin. Niiden ratkaisuna käytettiin alkuopetuksen pedagogiikan soveltamista. Harjoittelujaksojen ohjaamiseen kuuluivat itsestään selvänä alkuopetuksen olennaiset piirteet, kuten luokan työnteon selkeä organisointi ja ohjeiden anto, opetettavien asioiden sitominen konkretiaan ja monen aistikanavan kautta tulevat havainnot sekä lyhyet työrupeamat (ks. esim. Brotherus ym. 2002, 184–212; Lerkkanen 2006, 42–47). Ikäkauden huomioiminen on kaikessa opetuksessa olennaista.

Itsesäätely, johon liittyviä käsitteitä ovat myös itsekontrolli ja emotionaalinen hallinta tai niiden puute, näyttäytyivät eri tilanteissa eri tavoin. Oppilashavainnot, kuten *lopettaa heti tekemisen, kun opettaja lähtee, haluaa opettajan huomiota koko ajan, suuttuu usein, ei osaa tehdä parin kanssa yhteistyötä* tai *itkee, jos ei ymmärrä ohjeita* olivat asioita, joissa oppilaiden käyttäytymistä tuli ohjata sekä kehittää heidän tietoisuuttaan omasta käyttäytymisestään. Oppilaan itsenäistä työskentelyä voi edistää sopimalla, että hän voi viitata heti, kun on tehnyt kaksi tehtävää, ja opettaja tulee hänen luokseen. Itkuisen oppilaan luona voi käydä ennakoivasti selventämässä ohjeita säännöllisesti, vaikei hän olisi-kaan esimerkiksi hätäntynyt. Oppilaiden itsesäätely voi olla ääripäissään joko hyvin tiukasti sisäisesti kontrolloitua tai täysin ulkoisen kontrollin varassa, joten opettajan on herkistytävä ymmärtämään lapsen itsesäätelyn kehitystä ja omaa rooliaan sen kehittämisessä. Lapselle on tarjottava tilaa omiin päätelmiin ja ohjattava rakentavilla ohjaustavoilla. (Aarnos 1998, 55–59.)

Peltokorpi (2007, 115–116) näkee emotionaalisen hallinnan emotionaalisenä ohjautuvuutena, jolloin oppilas pystyy keskustelemaan, työskentelemään ja ponnistelemaan tehtävän ratkaisemiseksi. Peltokorpi kehitti väitöskirjassaan alkuopetusikäisten oppilaiden emotionaalista ohjautuvuutta vuorovaikutteisten, parin kanssa toteutettujen ongelmanratkaisutehtävien avulla.

Temperamenttieroista johtuvat oppilashavainnot, kuten *pomottaa opettajaa, vaatii itseltään täydellisyyttä, ei anna neuvoa tai ei uskalla viitata*, otettiin huomioon oppilaan temperamenttipiirteinä. Temperamenttieroit huomioimalla opettaja voi ehkäistä oppilaiden välistä eriarvoisuutta. Siten esimerkiksi pomottava oppilas voi saada myönteistä palautetta hoitaessaan vastuullisia tehtäviä, jotka häneltä sujuvat luonnostaan tai tarkka oppilas voi näyttää taululla, miten tehdään hieno a-kirjain. Tutkimusluokan lasten monenlaiset temperamentit ja niiden aikaan saamat tilanteet kirvoittivat meissä aikuisissa monta naurua ja aiheuttivat meille myös monta päänvaivaa. Temperamentti tarkoittaa yksilön synnynnäisten valmiuksien ja taipumusten kokonaisuutta, joka määrää hänelle ominaisen reagoimis- tai käyttäytymistyylin. Temperamentti ei kerro sitä, mikä motiivi ihmisellä on tai miten hyvin tai huonosti hän toimii. Siinä missä toinen oppilas murtuu, toinen sisuuntuu entistä enemmän. Oppilailla on temperamenttipiirteitä, jotka tukevat ja jotka haittaavat opiskelua. Opettajan täytyy ottaa piirteet huomioon ajoissa ja suunnitella ympäristön rakennetta sekä omaa opetustapaansa temperamentit huomioiden. (Keltikangas-Järvinen 2006, 22–23, 186–187.)

Strukturoidulla opetuksella voidaan edistää luokan kaikkien oppilaiden koulunkäyntiä. Tutkimusluokassa keskittymisvaikeuksia sekä oman toiminnan ohjauksen ongelmia, esimerkiksi *heiluu ja pyörii tuolilla, ei osaa ottaa kynää ja muita tavaroita esille, läksyt usein tekemättä tai pelkää mennä suihkuun*, helpotettiin erilaisilla strukturoiduilla järjestelyillä ja tehtiin yhteistyötä muun muassa toimintaterapeuttien kanssa. Strukturoilla ja strukturoidulla opetuksella tarkoitetaan rakenteiltaan selkeäksi suunniteltua opetusta ja muuta tukea. Oppilaasta riippuen strukturoiminen voi olla laaja-alaista tai kohdistua tiettyihin seikkoihin. Strukturoinnissa otetaan huomioon aika, paikka, tila, henkilöt, sisällöt ja menetelmät. Toiminnan ohjauksessa tärkeää on tilanteiden ennakointi, suunnittelu ja joustava toteutus. (Kerola 2003, 203–205; Aro & Närhi 2003, 35.)

Inklusiivinen opetus ottaa huomioon oppilaiden erilaisuuden jo suunnitteluvaiheessa. Samassa luokassa on hyvin erilaisia oppijoita, kuten tutkimusluokan oppilaiden oppimista koskevista havainnoista voi päätellä: *laskee sujuvasti isoja lukuja päässä, laskee tosi hitaasti, mutta*

osaa hyvin, ei hahmota 10-järjestelmää, ei ymmärrä pituusmittoja tai lukee paljon, kirjoittaa sujuvasti, ongelmia oikeinkirjoituksessa, ei keksi itse lauseita. Useimmat ovat niin sanottuja yleisopetuksen oppilaita, joiden taidot ovat yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden sisällä. Nykyisen lainsäädännön vaatimusten mukaisesti oppilaille luodaan tarkoituksenmukaiset oppimisen puitteet mahdollisesti laatimalla oppimissuunnitelma tai HOJKS.

Psykososiaalisessa oppilashuoltotyössä koulun oppilashuoltohenkilöstön kanssa tehtävä yhteistyö auttaa vanhempia ja opettajaa onnistumaan lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Vakavien käyttäytymisongelmien, kuten aggressiivisuuden tai voimakkaiden pelkojen kyseessä ollessa tehtiin yhteistyötä vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa. Oppilashuoltoseikkojen tarkempi kuvaaminen olisi alun alkaen vaatinut tutkimukselta lähestymistavan, jossa tutkimusluokan oppilaiden anonymiteetti olisi voitu turvata. Vaikka rajaankin oppilashuoltotyön esittelyn tutkimukseni ulkopuolelle, sen tuomia haasteita opettajantyölle ja opettajankoulutukselle ei tule unohtaa. Oppilashuoltotyöhön opettajaa velvoittavat perusopetuslaki (1998/368, 31a§–34a§) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 10–11).

Yhteenvedona olen koonnut esimerkkejä oppilashavainnoista aihepiireittäin ja ratkaisuvaihtoiheen taulukkoon 13.

Taulukko 13 Tutkimusluokan oppilashavaintojen ryhmittely ja ratkaisuvaihtoehdot

Oppilashavainto	Aihepiiri	Ratkaisuvaihtoehto
kiukuttelee, osoittaa mieltään, kieltäytyy tekemästä, suuttuu usein, leikkii tunnilla, itkee, jos ei ymmärrä ohjeita	Ikäkaudelle tyypilliset piirteet	Alkuopetuksen pedagogiikka
lopettaa heti tekemisen kun opettaja lähtee, suuttuu usein, ei kuuntele ohjeita, haluaa opettajan huomiota koko ajan, pelleilee, ei osaa tehdä parin kanssa yhteistyötä, ei suostu menemään suihkuun liikuntatunnin jälkeen, itkee, jos ei ymmärrä ohjeita	Itsesäätelyn puute	Käyttäytymisen ohjaaminen
juuttuu yksityiskohtiin, ei haluaisi syödä oikeastaan mitään, vaatii itseltään täydellisyyttä, ahdistunut, pyrkii pomottamaan opettajaa	Temperamenttipiirteet	Yksilöllisten piirteiden huomioiminen
rauhaton, heiluu ja pyörii tuolilla, tavarat hukassa jatkuvasti, läksyt usein tekemättä, ei osaa ottaa kynää ja muita tavaroita esille	Keskittymisvaikeudet/oman toiminnan ohjauksen vaikeudet	Strukturoitu opetus ja struktuurit /apuvälineet
ei ymmärrä opettajan ohjeita, lukee hitaasti, ei ymmärrä lukeensa, ongelmia kirjoituksessa, puutteellinen sanavarasto, ei keksi mitään omia lauseita, lukee paljon, kirjoittaa sujuvasti, keksii tarinoita, ei osaa kymmenlityksiä, ei hahmota 10-järjestelmää, ei ymmärrä pituusmittoja, ei osaa lukujonoa 0-100, laskee sujuvasti isoja lukuja päässä	Monenlaiset oppijat	Inklusioon pyrkivä opetus (Oppimissuunnitelma, HOJKS)
aggressiivinen toisia lapsia kohtaan, pelkää tulla ruokalasta yksin, pelkää välitunnilla, itkee, jos ei ymmärrä ohjeita, pelkää poikkeustilanteita ym.	Käyttäytymisongelmat	Yhteistyö vanhempien ja mahdollisesti muiden asiantuntijoiden kanssa

Oppilashavaintojen tarkastelu osoittaa, kuinka tapaussidonnaista inklusiivinen opettajuus on. Oppilasryhmästä riippuen opettajan työn sisältö ja luonne voivat muotoutua eri vuosina aivan toisenlaisiksi. Inklusiivinen opettajuus pitää sisällään oppilaan kokonaistilanteen huomioimisen, taidon tehdä yhteistyötä lasta ja perhettä tukevan verkoston kanssa ja taidon rajata omaa opettajan työtään. Inklusiivisessa opettajuudesta on kyse enemmästä kuin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa. Monenlaisten oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminenkaan ei määritä riittävästi inklusiivisen opetuksen sisältöä. Yksilöitä on tarkasteltava myös yhteisön jäseninä. (Vrt. Thomas & Loxley 2001, 117–119).

8.3 Prosessiarviointi ja refleктоiva työote

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden ja opettajien työn lähtökohdaksi otettiin tutkivan opettajan ote, joka edellyttää opettajalta reflektiivistä ajattelua. Prosessiarvioinnilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajan työvälinettä, jonka avulla hän päivittäin arvioi omaa työtään ja oppilaitaan. Pitkällä aikavälillä prosessiarviointi johtaa reflektiiviseen ajatteluun. Sen avulla opettajan on mahdollista oppia uutta ja kehittyä omassa työssään.

Opettajan työhön kuuluva vuosittainen oppilasarvostelu on vain osa koko vuoden aikana tapahtuvaa arviointia. Arviointi on yhteisnimitys opetusprosessiin kuuluville toimenpiteille, joilla ohjataan ja tarkistetaan opetuksen tavoitteisiin pääsemistä. Arviointiin kuuluvat yleensä oppilaille pidetyt kirjalliset tai suulliset kokeet. Niiden lisäksi tarvitaan oppilaiden ja koko oppilasryhmän päivittäistä havainnointia, havaintojen analysointia ja reflektointia. Havainnoinnin ja mainittujen arviointitapojen tavoitteena on, että lapsen suorituksia voidaan verrata hänen omaan aikaisempaan lähtötasoonsa ja että voidaan huomioida kunkin oppilaan yksilöllinen edistyminen (Kanaoja 1999, 282, 303).

Omassa työssään prosessiarviointia käyttävän opettajan toiminnassa ei arvioida vain oppilaiden edistymistä, vaan myös oppilaiden oppimis- ajattelu- ja ongelmanratkaisuprosesseja. Tämä vaikuttaa opetta-

jan ja oppilaiden välisen ohjauksen laatuun (Haywood & Brown 1990, 1; Wedell 2005, 8.)

Oppilaiden oppimisprosessien lisäksi opettaja tutkii ja vertailee oman opetuksensa menettely- ja työtapoja. Oman toiminnan analysointi, sen lähtökohtien sekä päämäärien tiedostaminen, metakognitiiviset taidot, ovat tärkeitä prosessiarviointia toteuttavalle opettajalle. (Parsons & Stephenson 2005, 97–98; Krokfors 2003, 24–25; Marshall 2001, 2–3; Vaughn ym. 2000, 41–43; Tuomisto 1996, 254–255.)

Toimintaansa tiedostava opettaja on reflektiivinen. Reflektiolle ei ole olemassa tyhjentävää ja yksiselitteistä määritelmää, sillä se on mukana useissa tärkeissä toiminnoissa. Opettajan työssä reflektiivisyys merkitsee päivittäisten ongelmien ratkaisujen pohtimista. Opettaja ottaa mukaan oman kokemuksensa, opettamista ja oppimista koskevien teorioiden ymmärryksen sekä havainnot ja tiedot oppilaasta. Oman toiminnan arviointi vaatii ennakkoluulottomuutta sekä omien arvoasetelmien tiedostamista sosiaalisesti ja eettisesti tärkeissä kysymyksissä. Opettajan tulee pyrkiä ymmärtämään omia kokemuksiaan ja näkemään ne teorian valossa, jolloin käsitys todellisuudesta muuttuu yhtenäisemmäksi. (Pollard 2005, 18–19; Campoy 2005, 42, 54; Ojanen 2006, 13–16; Krokfors 2003, 26; Clarke 1998, 47–62; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 137–138.)

8.3.1 Prosessiarviointi opiskelijoiden kokemana

Kysyin opiskelijoiden mielipiteitä prosessiarvioinnista loppuhaastattelussa. Ensimmäisessä, vuoden 2005 ohjatussa harjoittelujaksossa ei vielä käytetty prosessiarviointi-nimitystä, joten yhteenvedon haastattelutulokset koskevat kolmea viimeistä harjoittelujaksoa. Näiden harjoittelujaksojen kaikki seitsemän opiskelijaa kokivat prosessiarvioinnin opettajan työn kannalta tärkeäksi.

Loppuhaastattelussa kaikki opiskelijat suhtautuivat myönteisesti prosessiarvioinnin käyttökelpoisuuteen. He näkivät sen opettajan työkaluna, jonka avulla havainnoidaan koko opetus- ja oppimispro-

sessia, ei niinkään lopputulosta, vaan oppilaiden työtapoja ja edistymistä. Edellisen tunnin tapahtumien havainnointi ja arviointi ovat pohjana seuraavan tunnin suunnittelulle. Oppilaantuntemuksen lisääntyessä oppilaiden havainnointi heidän mielestään helpottui. He liittivät prosessiarviointiin yhteisen keskustelun. He kokivat, että kollegojen kanssa keskusteltaessa omat ajatukset jäsentyvät, ja että keskustelujen myötä oppi itse kiinnittämään huomiota uusiin asioihin (vrt. Parsons & Stephenson 2005, 102–103).

Sen pitäis olla jokaisen opettajan perusoikeus, koska se on tosi antosaa ja hyvää. – – Saa vahvistusta niille ajatuksille tai sitte voi omia epäilyjä purkaa, että jos toinen ei todella huomaa mitään samaa, niin sitten voi todeta, että ei tarvi tästä tässä vaiheessa huolestua. (lophaast 28.4.06)

Prosessiarviointi oli helpompaa opinnoissaan pitemmällä olleille päättöharjoittelijoille kuin toisen vuosikurssin opiskelijoille. Kaksi kolmesta Ainedidaktiikka 2 -harjoittelun opiskelijasta koki, että he eivät vielä hallinneet prosessiarviointia, mutta olivat oppineet sen peruseriaatteet, joita tulisi vielä käytännön työssä harjoitella. Kolmas tämän harjoittelujakson opiskelija koki ymmärtäneensä, mistä prosessiarvioinnissa oli kysymys eikä pitänyt sitä vaikeana, mutta hänellä olikin takanaan aika pitkä opettajan työkokemus.

No tuota se oli periaatteessa semmonen uus juttu, niin en uskaltanu laittaa etes tuonne hyvin-kohtaan, koska tuntuu, että siinä on vielä niin paljon parannettavaa vielä itellä. [Laitoin] tuohon tyydyttävästi. Kuitenkin sillain, että sai semmosia eväitä siihen, että miten sitä voi ajatella oppilaan kohalla. (lophaast 3.4.07)

Opin tyydyttävästi. – – Minä koin tosi vaikeaksi lähteä [arvioimaan]. – – nyt vois ehkä kolmen viikon jälkeen, nyt vois ehkä hyödyntääki sitä omassa opetuksessa. – – Mutta tuo on aika hankala – – No joo... ehkä sitä ois voinu tuua vähän enemmän esille. Tuohan on kuitenkin aika oleellinen homma tuo prosessiarviointi. (lophaast 30.3.07)

Kaikki syventävien harjoittelujaksojen opiskelijat kokivat oppineensa prosessiarvioinnin hyvin. He kokivat sen hyödyllisenä.

Pohja on se, että ei sellaista oo ajatellu, tuommosta sanaakaan, että arviointia ehkä, mutta että se [arviointi] on sellaista jatkuvaa. Sühen sai ehkä jo sellaista rutuunia ja se pääasia on se että se jää omiin ajatuksiin, että ku tulee oma työ, niin se on siellä. – – Nämä kolome asiaa, tämä [prosessi]arviointi, oppilaantuntemus ja sitte se meidän yhteistyö, niin ne on

mahdollistamu sen hyvän ohjauksen. Jos joku näistä nyt sitte puuttuis, niin se ois hirveän bankalaa. (loppubaast 11.5.07)

Se oli tässä mulle ainakin semmonen ihan opettava kokemus, että todellakin keskusteltiin siitä kehitymisestä joka tunnin jälkeen. Silloin se prosessi meni eteenpäin ittelläki, että huomaa niitten oppilaitten kehitystä. Niin minusta se on ihan positiivinen asia minkä oppilaan kohdalla tahansa. (loppubaast 25.4.06)

Yhdelle syventävän jakson opiskelijalle prosessiarviointi oli ennestään tuttu tapa hahmottaa opettajan työtä. Myös hän koki sen opetuksen suunnittelun välttämättömänä työvälineenä:

— — mie tätä silloin voimakkaasti AD 2:n aikana kävin. Voi sanoa, että mie opin sen silloin ja nyt sitä vaan edelleen sitten vahvistii. — — koskaan ei voi muuten mennä eteenpäin ja suunnitella uutta tuntia ja se on ihan oleellinen juttu. (loppubaast 11.5.07)

8.3.2 Reflektointitaidon kehittyminen

Selostan jokaisen harjoittelujakson osalta opiskelijoiden reflektointitaidon kehittymistä. Käytän kuvaukseen aineistoesimerkkejä harjoittelujaksojen varrelta. Esimerkeissä on mukana kuvauksia erilaisten oppijoiden herättämistä tunteista, koska näiden tunteiden käsittely ja kohtaaminen ovat oleellinen asia monenlaisten oppijoiden ohjaamisessa.

Koko tutkivan opettajan ideana on tuoda esiin opettajan rooli oppijana, ei kaiken suvereenisti hallitsevana aikuisena (Keski-Luopa 2001, 86–87; Ojanen 2006, 15–16). Laurialan ja Kukkoson (2005, 103–104) mukaan harjoittelussa esiin tulleet ristiriitaiset ja haastavat kokemukset olisi työstettävä siten, ettei opiskelija lamaantuisi ja menettäisi itsetuntoaan. Pohtivan ja luovan asenteen säilymistä tulisi vaalia. Lehtorit rohkaisivat omilla esimerkeillä opiskelijoilta käsittelemään vaikeiltakin tuntuvia asioita.

Jokaisen harjoittelujakson alussa keskusteltiin siitä, miten tehtävät palvelevat jakson tavoitteita ja vahvistavat perustaitoja. (ohkesk 16.11.05, 30.3.06, 1.3.07, 16.4.07) Tämä opetuksen suunnitteluun liittyvä teema oli pääasiassa luokanlehtorin vastuulla. Hän ohjasi

opiskelijoita suunnittelemaan jakson sisältötavoitteiden kannalta taroituksenmukaisessa järjestyksessä. Hän neuvotteli opiskelijoiden kanssa, miten jaksoa koskevien opetussuunnitelman tavoitteiden looginen opettaminen vaihe vaiheelta toteutettaisiin. Lehtorit ohjasivat yhdessä opiskelijoita huomaamaan havainnollistamisen ja käsitteellistämisen välisen yhteyden. Opetussuunnitelman tavoitteet toteutettiin ikäkaudelle sopivalla tavalla. Lehtorit myös ohjasivat opiskelijoita kiinnittämään huomiota siihen, miten oppilaat tunnin aikana työskentelivät, mitä he osasivat ja miten he edistyivät. Keskusteluissa myös tehtiin uudet alustavat suunnitelmat näiden havaintojen pohjalta. Prosessiarvioinnin lähtökohtana siis olivat opetussuunnitelma ja oppilaat.

Ainedidaktiikka 2 -harjoittelun opiskelijat vuonna 2005

Opiskelijat oppivat aika pian käyttämään suunnittelun pohjana tekemiään havaintoja. He toivat ohjauskeskusteluissa esiin tapoja, joilla olivat joustavasti muuttaneet omaa toimintaansa opetuksen aikana. He kiinnittivät huomiota oppilaiden iän tuomiin ohjauksellisiin seikkoihin sekä yksittäisten oppilaiden eroavuuksiin esimerkiksi ryhmässä toimiessa. He oppivat tekemään johtopäätöksiä tunnin kulusta ja pohtimaan, millä tavalla heidän tulisi muuttaa opetusta tai tehtäviä seuraavalle tunnille.

Esimerkiksi opiskelija Ella pohti matematiikan tunnin kulkua suhteessa omaan ja oppilaiden toimintaan. Hän osasi muuttaa ja kehittää toimintaansa tunnin kuluessa toimivampaan suuntaan ja muuttaa sitä myös oppilaiden mukaan:

Opiskelija Ella: Mää huomasin siinä mun pysäkillä, että se [istumaan laittaminen] oli ihan ehton. Joka välissä vaan: ”Nyt istumaan.” Vaikka siinä meniki aikaa, ennen ku ne kaikki istu. – – Ensinnäki siinä oli kaubian ahdasta, se oli. Mää en aluksi jakanu niitä tehtäviä tarpeeksi selkeesti, ja sitte en hoksannu heti pyyhkiä niitä nuolia.

Erityisopetuksen lehtori: Mutta loppua kohtihan sulla se selkiyty ja sää aina pistit ne istumaan ja jaoit tehtävät. Mille se sitte tuntu?

Opiskelija Ella: No kyllä – – ne oli kaubian innokkaita, ne ois varmaan tykänny siinä, mutta ku ehti monesti ottaa vaan yhen [tehtävän], että se oli vaan se aika siinä. Ja toisella kerralla sitte ois varmaan jo menny sutjakammin. Yhden ryhmän kans ku oli sanonu kaikki ohjeet ääneen, sitte huomas ku oli nämä... nämä fiksut, niin yritin

niilleki, niin se oli ihan lässy, ei niille tarvinnu sanuakaan. Huomas, että aivan turha tehdä joitaki asioita, jotka näille on niin itsestään selviä. (ohkesk 17.11.05)

Ohjauksessa kiinnitettiin huomiota siihen, että opiskelijat oppivat arvioimaan omaa toimintaansa tutkivan opettajan näkökulmasta. Tavoitteena ei ollut tehdä yksiselitteisesti oikein, vaan pystyä analysoimaan monitahoista ja elävää opetus- ja kasvatustilannetta.

Erityistä tukea tarvitsevan Kallenkin ohjaus opittiin huomioimaan, vaikka hänen erilaisuutensa ensin hämmästytti opiskelijoita. Toisella pysäkillä opiskelija Reija oli ohjannut Kallea:

Erityisopetuksen lehtori: Mites tuo Kalle habmotti?

Opiskelija Reija: Ku olin sanonu sen ohjeen, niin se [Kalle] otti minua saman tien, että: "Mitä pittää tehdä?" Mää olin aivan, että ei, hyvänen aika. Ei voi niinku olla, ettei kuunnellu tai ymmärrä. Sitte me alettiin yhdessä miettimään, että nämä osat oli näin ja kyllä se sitte löyty. Kyllä se alko sitte tekemään ja kyllä se muisti, ku alettiin, että mitä näille tehbään.

Erityisopetuksen lehtori: Sää avasit sen kans sen asian. Lapselle, jolla on oppimisvaikeuksia, ohjeet pittää lyhentää ja sitte voi ottaa vaikka kuvan avuksi. (ohkesk 17.11.05)

Erään toisen matematiikan tunnin jälkeen opiskelijat pohtivat tunnin kulkua. Tehtävänä oli matematiikkatarinoiden keksiminen ja hajotelmien tekeminen luvuista. Opiskelija Malla osasi muuttaa omaa ohjaustaan oppilaiden mukaan. Hän huomasi myös, mitä havainnollistamisvälineitä olisi tarvittu. Opiskelija Reija oli jo oppinut huomamaan oppilaiden tarvitseman ohjauksen määrän erot.

Opiskelija Malla: Oli vaikee lähteä ainaki Annilla ja Juusolla käyntiin. Anni ois halunnu, mutta Juusolla se meni vähän semmoseks höpöstelyks. Ja sitte tavallaan ku meet siihen väliin niin, sitte se meni vielä enemmän se homma sekasi. Kyllä musta tuntu, että Juusoki sitte lähti, ku tavallaan keksi sille sen tarinan, mitä se kertoo.

Opiskelija Reija: Niitä täytyy vaan sitte auttaa niin paljon, että ne pärjää.

Opiskelija Malla: Sitte mää ajattelin, että oispa mulla ollu ne numerokortit siellä apuna. Se saatto unohtua jo puolessa välissä, että kuinka monta niitä aluks olikaan. Että ois voinu sen ensimmäisenä laittaa siihen keskelle hajotuskonetta. Eli nyt jos tekisin, niin ottaisin varmasti ne numerokortit tueksi. Samalla tekis sekä korteilla ku niillä napeilla hajotuskoneessa. Se olis helpompaa. (ohkesk 1.12.05)

Tämän harjoittelujakson loppupuolen ohjauskeskustelussa suurin osa opiskelijoiden puheenvuoroista oli prosessiarviointiin ja oman

työn reflektointiin liittyviä asioita. He kuvasivat oman toiminnan muuttamista toiminnan aikana oppilaiden osaamisen ja käyttäytymisen mukaan. Toinen opiskelijoista pohti, miten muuttaisi toimintaa ja havainnollistamista seuraavalle kerralle. Toinen heistä kuvaili hyvin menestyvien oppilaiden avointa tehtävää ja omaa joustavaa ohjaustaan. Hänen mielestään tehtävä eriytti oppilaita hyvin. Keskustelussa he analysoivat oppilasparien yhteensopivuutta työskentelyn perusteella, ja toinen opiskelija kuvasi oppilaiden erilaisia ongelmanratkaisutapoja. (ohkesk 1.–2.12.05)

Syventävän harjoittelun opiskelijat vuonna 2006

Tämän harjoittelujakson aluksi opiskelijat jakoivat oppilaat kahteen eri tilaan opiskelemaan niin kuin perinteisessä erityisopetuksessa. Inklusiiivinen opettajan ote ja yhteistoiminnallinen opetus olivatkin opiskelijoille uutta. Jakson aikana paljon keskusteltiin koko luokan organisoinnista ja oppimaan ohjaamisesta. Heillä oli kuitenkin alusta lähtien valmiuksia prosessiarviointiin ja työn reflektointiin.

Esimerkiksi opiskelija Tuula ohjasi vähennyslaskuja käyttäen toiminnallista tapaa. Oppilaat hyppivät lukuja isolla lukusuoralla lattialla. Opiskelija osasi arvioida havainnollistamismateriaalia opetuksen aikana, jolloin hän myös muutti sitä tarkoituksenmukaisemmaksi.

Opiskelija Tuula: Tuo ei kauhean hyvä oo tuo lukusuora. Lasten, tai että minun on kauhean vaikea habmottaa siinä, että käytännössä ne hyppää siihen väliin. Että seuraavan kerran, jos tehdään lukusuoralla, niin minä teen siihen uuden. Se ei niinku ...

Luokanlehtori: Ne mennee väärään paikkaan...

Opiskelija Tuula: Tähänhän se lapsi hyppää. Mää olin laittanu viitosen ja kymppin kohdalle nuo teipit, mutta... Sen niinku huomaa, että tää ei siinä mielessä ollu ...

Luokanlehtori: Se ei ollu paras mahdollinen. (ohkesk 31.3.06)

Hän myös osasi kertoa tarkasti, millä tavalla hän oli ohjannut oppilaita ratkaisemaan tehtävää eri vaiheiden kautta. Hän oli toteuttanut sen loogisesti edeten:

Opiskelija Tuula: – – me käytiin ensin läpi, että ku vähennetään siitä seitsemästätoista, että huomaaatko mitäs siinä on. Paljonko siinä oli yli kymmenen? Niin paljon otetaan, että päästään kymppiin. Ensin tehtiin se. Sitte ruvettiin hyppimään ja sitte mentin takasin niihin [kirjan tehtäviin] ja jatkettiin sitä lukusuoraa [tehtävää].

Luokan lehtori: Otitteko te toiminnallisesti senkin laskun että 17-7? Otitteko te senkin lukusuoralla?

Opiskelija Tuula: Otettiin sitte vasta, ku mentiin lukusuoralle, mutta me ensin käytiin sitä yhdessä läpi, että ne huomaa, että mitä tekisit ja miten laskisit. Kalle ehdotti, että otetaan tää kymmenen.

Luokan lehtori: Kalle hoksas?

Opiskelija Tuula: Niin! Ville ja Anni oli vähän että... "Mitä sä teit?" Musta se oli hauska! (ohkesk 31.3.06)

Myös tämän harjoittelun loppupuolen ohjauskeskustelussa puheen-
vuorot keskittyivät prosessiarviointia ja oman toiminnan reflektointia ilmentäviin aiheisiin. Opiskelijat pohtivat äidinkielen tunnin jälkeen oppilaiden käyttäytymistä suhteessa omaan toimintaansa. He analysoivat oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen ohjausta sekä pohtivat yksittäisen oppilaan käyttäytymistä ja tuen tarvetta. He analysoivat käyttämäänsä oppimateriaalia, sen toimivia ja toimimattomia piirteitä. He myös oppivat yhteistoiminnallisen opetuksen käytön ja erilaisten oppilaiden huomioimisen tunnilla. He olivat tyytyväisiä siihen, että tehtävän eri vaatavuustasot mahdollistivat oppilaiden oma-toimisuuden ja yhteistoiminnallisuuden. Oppilaiden omatoimisuus puolestaan mahdollisti yksittäisten, enemmän tukea tarvitsevien oppilaiden ohjauksen. (ohkesk 19.4.06)

Ainedidaktiikka 2 -harjoittelun opiskelijat vuonna 2007

Harjoittelujakson alussa ensimmäisenä erityisopettajan roolissa toiminut opiskelija koki epäonnistuneensa tunnilla. Hän koki raskaana sen, että tukea tarvitsevat oppilaat olivat olleet hankalia. Toinen oppilas ei ollut ymmärtänyt hänen opetustaan ja opiskelijaa ahdisti se, että oppilas oli niin avuton: *se vaan katto mua siinä*. Toinen oppilas puolestaan oli käyttäytynyt epäkohteliaasti ja uhittelevasti: *Se vähän nakkelee niskojaankin, se ei vissiin tykkää minusta!* kertoi opiskelija.

Lehtorien ja opiskelijatoverien kannustamana hän löysi omasta toiminnastaan järkeviä ja tarkoituksenmukaisia tekoja. Hän oli auttanut avuttoman oppilaan vaikean kohdan yli sanomalla itse vastauksen, eikä ollut takertunut tivaamaan vastausta muiden oppilaiden kuunnellussa yhteisessä tehtävässä. Uhittelevalta oppilaalta hän oli vaatinut kunnollista käytöstä ja asialliset vastaukset, joihin oppilas olikin taipunut. (ohkesk 16.3.07)

Oppilaiden kohtaamisen herättämät tunteet saattavat yllättää. Kasvatustodellisuutta luokassa ei voi aina hallita, eikä toiminnalle ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua. Oli hyvä, että opiskelija oli jo harjoittelujakson alussa kyllin rohkea tuodakseen julki epämiellyttävät ja epäonnistumisen tunteet. Aiheesta keskustelu ja reflektointi auttoivat varmasti muitakin ryhmän opiskelijoilta avoimuuteen. (Vrt. Parsons & Stephenson 2005, 102.)

Saman tunnin ohjauskeskustelussa opiskelijat eivät mielestään onnistuneet opettajien yhteistoiminnallisessa opetuksessa. Luokanopettajana toimineen opiskelijan puhe häiritsi erityisopettajana toimineen opiskelijan vetämää oppilasryhmää. Erityisopettajana toiminut opiskelija ei ollut myös varautunut siihen, että hänen ohjaamansa ryhmän oppilaat tarvitsevat niin paljon apua. Keskustelua käytiin pitkään siitä, millä tavalla opettajien työnjako olisi toimiva ryhmien kannalta sekä miten tukea tarvitsevan ryhmän ohjaus tulisi suunnitella. (ohkesk 16.3.07)

Tämän harjoittelujakson loppupuolella (ohkesk 28.3.07) opiskelijat tekivät inklusiivisten tavoitteiden kannalta jo hyvin toimivia tunti-suunnitelmia ja tuntien toteutuksia. He ponnistelivat kovasti ymmärtääkseen inklusiivisen opettajuuden ytimen. Heidän ajattelunsa ja asiaan paneutumisensa tuotti tulosta. He kehittivät uuden idean osallistavan opetuksen toteuttamiseksi ja saivat aikaan hienoa edistymistä kaikkien oppilaiden taidoissa ja erityisesti heikkojen oppilaiden itsetuottamuksessa. Alun vaikeuksista huolimatta he oppivat käyttämään oppilaiden yhteistoiminnallisia työtapoja ja suunnittelemaan yhteistoiminnallisen opetuksen vaatiman opettajien työnjaon niin, että tunneista tuli toimivia.

Syventävän harjoittelun opiskelijat vuonna 2007

Tämän harjoittelujakson opiskelijoiden ohjauksessa päästiin alusta asti toteuttamaan inklusioon pyrkivän opetuksen periaatteita. Opiskelijat osasivat suunnitella, ohjata ja arvioida tunnin tapahtumia aika-analyttisesti (ohkesk 16.4.07 ja 17.4.07). He pystyivät jo ensimmäisestä tunnista alkaen ottamaan käyttöön edellisellä jaksolla kehitetyn osallistavan opetuksen.

Yksi syy opiskelijoiden ammattitaitoiseen otteeseen oli, että he olivat jo päättöharjoittelijoita. Taitoihin vaikuttivat myös heidän opettajakokemuksensa ja erityispedagogiikan opinnot sekä toisen opiskelijan saamat oppimiskokemukset heterogeenisen oppilasryhmän ohjauksesta edellisen harjoittelujakson aikana. Osa lehtoreiden ohjaamista inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän harjoittelun sisällöistä oli heille jo tuttuja, ja osan he omaksuivat hyvin nopeasti.

Toisena syynä harjoittelun sujuvaan liikkeelle lähtöön näen myös inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän harjoittelun selkiintyneet teoreettiset käsitteet ja sisällöt sekä lehtoreiden parantuneet ohjauksen käytännöt. Me lehtorit olimme koko ajan lisänneet oppilaantuntemuksesta kertovaa osuutta ohjauksessamme, koska kaikilla edellisillä harjoittelujaksoilla saimme palautetta sen riittämättömyydestä. Opiskelijat kokivat oppilaantuntemuksen tärkeänä inklusiivisen opetuksen edellytyksenä. Tässä jaksossa ensimmäistä kertaa opiskelijat kokivat, että oppilaista saatua etukäteistietoa oli riittävästi. Se edisti inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän harjoittelun sisältöjen omaksumista. (ohkesk 23.4.07) Olimme onnistuneet refleктоimaan omaa toimintaamme.

Myös päättöharjoitteluun kuuluva kokonaisvastuun kantaminen luokasta edisti oppilaiden kokonaistilanteen hahmottamista. Opiskelijat pystyivät kuvailemaan tarkasti, mitä eri opetustilanteissa tapahtui ja pääsivät siten aika nopeasti syvälle oppilaiden kokonaistilanteisiin.

Erään tunnin jälkeen käytiin perinpohjainen keskustelu siitä, mitä Kallen henkilökohtaisessa ohjauksessa matematiikan tunnilla tapahtui. Kalle ei pystynyt tunnilla ottamaan yksityiskohtaistakaan ohjausta vastaan, joten mietimme pitkään, mistä se johtui. Opiskelija osasi jo helpottaa tehtävää ikään kuin ottamalla askelia taaksepäin. Silti tehtävän suorittamiseen jäi vielä liian monta osatekijää, jotka romahduttivat Kallen suoritustason. Opiskelija ei osannut helpottaa oppilaan tehtävää riittävästi, ja Kalle muuttui passiiviseksi ja avuttomaksi. Se oli tuntunut opiskelijasta tuskastuttavalta. Keskustelussa opiskelija osoitti kykyään reflektoida omaa toimintaansa. Hän heittäytyi rohkeasti analysoimaan opetusprosessin eri vaiheita ja vaati myös meiltä lehtoreilta pohdintaa sekä hyvin perusteltuja mielipiteitä. Keskuste-

lun jälkeen hän näki uusia ratkaisuvaihtoehtoja tilanteeseen ja oli siitä myös helpottunut. Hän koki, että toisten opettajien tuki oli korvaamaton apu työssä jaksamiselle ja oman toiminnan edistymiselle.

Opiskelija: Miten ihana kuulla tää keskustelu tässä! Jos mä oisin yksin ollu niin...mie vaan mietin sitä, että ois varmaan ollu niin suuri se turhautuminen. Ois varmaan tullu, että: "Kerta kaikkiaan, mie lähetän tuon kyllä erityisopettajalle!" Oikeesti! Tästä ei luokassa tule mitään!

Luokanlehtori: Tuttu tunne minullekin... (ohkesk 24.4.07)

Vaikka loppukommentit ovatkin huumorilla höystettyjä, esimerkki kuvaa monenlaisten oppilaiden mukanaan tuomaa opettajan työn vaikeutta. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen on jo sinänsä opettajan voimavaroja koettelevaa. Kun lisäksi on huolehdittava kaikkien oppilaiden opetuksesta isossa ryhmässä, opettajan työn vaatimukset kasvavat entisestään. Reflektointiin kuului myös oman toiminnan kehittämistarpeiden näkeminen. Opiskelijat osasivat kuvailla omia puutteitaan ja miettiä niihin ratkaisuja ja muutoksia.

Kun opettaja pystyy auttamaan vaikeuksissa olevaa oppilasta ja vaikuttamaan myönteisesti hänen koulussa ja elämässä selviämiseensä, kokemus on erittäin palkitseva. Toinen opiskelija sai lehtorien kanssa yhteistyössä erään aran oppilaan tulemaan kouluun, selviämään koulupäivästä, ja sai vielä kiitosta oppilaalta itseltään. Hänen tunnelmansa olivat päivän jälkeen korkealla:

Siitä tuli ehkä päivän paras kommentti, näitä opettajalle lisää! Ku se lähti ja tuli kätelemään ja sanoi, että: "Tämä oli kyllä loppujen lopuksi tosi mukava päivä. Onneksi minä tulín kouluun." – – Sitte se viel jatko näin, että: "Kyllä sinä ihan hyvin osaat opettaa." Se on varmaan kuule vähän epäilly! (ohkesk 17.4.07)

Vaikeat tilanteet ja niistä selviäminen antavat itseluottamusta ja kuvastavat opettajan merkittävää roolia oppilaiden hyvinvoinnin edistäjänä. Reflektointi työote ja opettajien välinen yhteistyö helpottavat luokanopettajan muuttunutta työtä, auttavat kohtaamaan omia riittämättömyyden ja ammattitaidottomuuden tunteita sekä etsimään uusia ratkaisuja. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, johon tarvitaan tukea. Vaikka opiskelijat osasivat reflektoida ja käyttää prosessiarviointia hyväkseen, se ei tarkoita, ettei heillä olisi ollut ongelmia rat-

kaistavanaan. He ymmärsivät, että ongelmien ratkaisu kuuluu opettajan päivittäiseen työhön sekä ammattitaidon kehittymiseen. (Vrt. Baker, Jensen & Kolb 2002, 2–4; Knowles & Hoefler, 1995, 337–346; Silkelä 2004, 249).

Opiskelijoiden kanssa keskusteltiin paljon siitä, miten opettajien aika riittää kaikille oppilaille. Toimintamallimme pohjana oleva kahden opettajan työpanos todettiin joskus riittämättömäksi, mutta kehittämistoiminnan aikana kehitettiin edelleen toimintamallia siihen, miten jakson aikana voitaisiin mahdollisimman hyvin huomioida erilaiset oppijat tasapuolisesti.

Päättöharjoittelijat ottivat vastuuta myös oppilashuoltoseikoista, tekivät yhteistyötä vanhempien kanssa ja suunnittelivat toimivia struktuureja oppilaiden koulunkäyntiä tukemaan. He osasivat käyttää yhteistoiminnallisia opetustapoja, ja heidän yhteistoiminnallisen opetuksensa työnjako oli toimivaa.

9 INKLUSIOON PYRKIVÄ OPETUS

Täyden inklusion toteutumista ei kukaan osaa tyhjentävästi kuvitella. Perusopetuksen piiriin kuuluvien oppilaiden inklusiivista koulutusta sen sijaan on hahmoteltu, mutta sen toteutumiselle on paljon ehtoja. Ne eivät ole pelkästään didaktisia eivätkä pedagogisia, vaan poliittisia, organisatorisia sekä resursseja vaativia toimintaedellytyksiä.

Inklusiivisen opetuksen kehittäminen ei saa juuttua tämän hetken toteuttamisen ongelmiin. Kehittämistyön tulee edistää tarkoituksenmukaisten koulutusolosuhteiden syntyä lisääntyneellä tietoisuudella siitä, millaista pedagogista otetta ja muita edellytyksiä inklusiivinen opetus vaatii. Opiskelijoiden loppuhaastatteluista ilmenee, että kymmenen opiskelijaa yhdestätoista koki oppineensa oppilaiden erilaisuuden huomioimiseen tarvittavia taitoja ohjatun harjoittelun aikana.

Inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävässä harjoittelussa tulevien opettajien opetuksen painopiste siirrettiin samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden huomioon ottamiseen. Sen sijaan, että oppilaita olisi yritetty puristaa samaan muottiin, otettiin lähtökohdaksi oppilaiden luonnollinen erilaisuus. Pyrkimyksenä oli irrottautua täyden inklusion tavoitteesta. Opiskelijoiden tuli keskittyä siihen, mitä näissä olosuhteissa ja tässä luokassa voitiin tehdä erilaisten oppilaiden mahdollisimman hyvän opetuksen luomiseksi.

9.1 Inklusioon pyrkivä opetus – erilaisuuden pedagogiikkaa

Kielenkäyttömme painottuu sanastoon, joka pyrkii eri tavoin mitaamaan normaaliuden tasoja ja tuomaan esille patologisia häiriöitä ja vammoja. (Slee 2001, 167; Sikes ym. 2007, 237.) Heterogeeniseen oppilasaineksen eriyttämisen lähtökohtana on ”normaalioppilas”, jolle opetus suunnitellaan. Jos luokassa on poikkeamia, opetusta eriytetään. Inklusiopyrkimysten voimistuttua opetuksen eriyttäminen tavoitteiden laajuuden tai syvyyden, ajankäytön ja työtapojen

mukaan (Lahdes 1997, 39) vaikuttaa riittämättömältä. Eriyttäminen on liian suppea käsite kuvaamaan inklusiioon pyrkivää opetusta.

90-luvun lopussa ja 2000-luvulla vakiintui käyttöön opetuksen yksilöllistäminen. Se pyrki huomioimaan oppilaiden monenlaisuuden, mutta yksilöllistäminen oli alun perin tarkoitettu lääketieteellisesti diagnosoitujen, erityistä tukea tarvitseviksi luokiteltujen oppilaiden opetukseen. Uusimmissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22–23) oppilaiden inklusiota pyritään edistämään niin, että jokaiselle oppilaalle on mahdollista laatia oma oppimissuunnitelma, jos opettaja niin haluaa. Aiheesta on ilmestynyt myös oppaita, joissa kuvataan oppilaiden yksilöllisiä piirteitä lukematon määrä. Tähän listaan kuuluvat tietenkin sekä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat erilaisine diagnooseineen sekä oppilaiden tarvitsemat tukipalvelut ja erityislaitteet. Opetuksen yksilöllistämistä ei voida enää pitää suppeana kuten eriyttämistä. Yksilöllistäminen riittää kuvaamaan luokan oppilaiden heterogeenisuutta. Luokitteluun perustuvana se synnyttää niin monia luokituksia, että se tuntuu hallitsemattoman yksityiskohtaiselta ja laajalta.

Hallitsemattoman alun jälkeen opetuksen yksilöllistämistä on pyritty hahmottamaan kokonaisuutena. Valanteen (2004, luento 19.10.2004) opetuksen yksilöllistämisen periaatteissa ei luokitella eroavuuksia oppilaiden välillä, vaan etsitään yhteneväisyyksiä. Valanteen tekemän yhteenvedon ryhmistä toinen koostuu HOJKS-oppilaista (oppimäärä yksilöllistetty) ja toinen ryhmä yleisopetuksen oppilaista (nykyisen perusopetuslain ilmauksia). Esitys havainnollistaa molempien oppilasryhmien luonnollista heterogeenisuutta ja auttaa ymmärtämään inklusion lähtökohtana olevaa moninaisuutta.

Valanteen mukaan opetuksen yksilöllistämisessä huomioidaan opetussuunnitelmalliset, opetukselliset ja oppimisympäristön muokkaamisen mahdollisuudet. Merkittävää on huomioida, että riippumatta lasten noudattamista oppimäärästä heidän oppimistaan voidaan tukea monin keinoin. Opetusmenetelmiä, -materiaaleja ja -välineitä varioidaan ja tarjotaan tukipalveluja. Yksilöllisiä ratkaisuja saattaa löytyä myös muokkaamalla työjärjestystä, oppimisympäristöä tai varmista-

malla oppilaan avustaminen tietyissä tilanteissa. (Mt. 2004, luento 19.10.2004.)

	Yleisopetuksen oppimäärä -oppimissuunnitelma mahdollinen	Yksilöllistetty oppimäärä -erityisopetus päätös -HOJKS
Opetus- suunnitelmallinen yksilöllistäminen	-yleisopetuksen opetussuunnitelma -arviointi: yleisopetuksen opetus- suunnitelman tavoitteiden mukaan	-yleisopetuksen opetussuunni- telmasta johdettu yksilöllistetty oppimäärä -arviointi: HOJKS:ssa tarken- nettujen tavoitteiden mukaan
Opetuksellinen yksilöllistäminen	-opetusmenetelmä -opetusmateriaali -opetusväline -tukipalvelut	
Oppimisympäristön yksilöllistäminen	-paikka -lukujärjestys -ihmisten lukumäärä	

Kuvio 4 Yksilöllistämisen periaatteet Valanne, luento 16.10.2004 (Ikosta, Ojalaa ja Virtasta 2001 mukailten)

Inklusiivista opetusta ei ole hedelmällistä lähestyä perinteisen tiedon-
siirron näkökulmasta, jossa opetus suunnitellaan keskiverto-
opiskelijalle. Oppilaita yksilöllisesti lähestyvä perinteinen laaja-
alainen erityisopetuksen lähestymistapakaan ei sovi. Opetukseen on
otettava uusi lähtökohta. Sen on vastattava opiskelijoiden laajaan he-
terogeenisten tarpeiden kirjoon.

Lingardin (2007, 245–257) ja Millsin johtamassa tutkimuksessa to-
dettiin, että koulu voi edistää oppilaiden sosiaalista eriarvoisuutta.
Tutkimuksessa havainnoitiin opettajien opetusta ja tarkasteltiin sitä
sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja erilaisuuden huomioimisen va-
lossa. Enimmäkseen opettajien opetusta leimasi samanlaisuuden pe-
dagogikka sen sijaan, että olisi pyritty erilaisuuden pedagogiikkaan.

Oppilailta ei vaadittu tarpeeksi korkean tason ajattelua, syvällistä asioiden ymmärtämistä, tiedon jäsentämistä ja vaihtoehtojen harkintaa. Opetuksen älyllisten vaatimusten laatu oli heikkoa. Opettajat toivat haastattelussa esiin ajan puutteen, suuret ryhmät ja inklusiivisen koulutuksen puutteet. Edellä mainittujen seikkojen puristuksessa opettajien oli karsittava opetussuunnitelman sisältöjä ja käsittelytapoja. Tämä on huolestuttavaa, koska älyllisten vaatimusten vähäisyydellä on sosiaalisia seuraamuksia. Ne lapset, joilla jo on opiskelutaitoja ja kulttuurista pääomaa, hyötyvät tällaisesta opetuksesta. Ne joiden valmiudet ovat heikot ja joiden tulisi oppia tiedonkäsittelytaitoja, eivät saa niihin opetusta. Siten koulu edistää sosiaalista eriarvoisuutta. (Lingard 2007, 257–263.)

McGuire ym. (2006, 167–171) ovat hahmotelleet inklusiivisen opetuksen periaatteita. He kutsuvat kehittämiään periaatteita nimellä *Universal Design for Instruction*, jotka olen suomentanut nimellä *esteetön opetus*. Esteettömän opetuksen⁶, juuret ovat arkkitehtuurissa.

Esteetön opetus hyödyttää monia oppijoita, mukaan lukien oppilaat, joilla on erilaisia vaikeuksia. Se tarkoittaa, että opetus suunnitellaan jo lähtökohdiltaan niin joustavaksi, että se pystyy vastaamaan opiskelijoiden laajaan heterogeenisten tarpeiden kirjoon. (Ks. myös Mc-

⁶*Universal Design* (UD) tunnetaan Suomessa käsitteenä *esteetön ympäristö*. Sitä ehdotti yli 30 vuotta sitten pyörätuolia käyttävä arkkitehti Ronald Mace. Hänen ansiostaan ympäristöömme kuuluvat tv:n tekstitysmahdollisuus, pyörätuoliluiskat, hissit sekä muut kuulemista, näkemistä, ymmärtämistä ja liikkumista helpottavat ratkaisut ympäristössämme. Arkkitehtuuritermin siirsivät koulutuksen kentälle Orkwis ja McLane (1998). He alkoivat hahmotella esteettöntä ympäristöä koulutusmiljöössä. Heidän nimeämänsä esteettömän *oppimisympäristön* (*Universal Design for Learning, UDL*) lähtökohtana on opetussuunnitelma, joka tuottaa monenlaisia sisältöjen esitystapoja ja ilmaisukeinoja sekä monenlaisia sitoutumiskeinoja. Heidän ajattelunsa on ollut vaikuttamassa moniin uuden teknologian tuottamiin digitaalisiin ja elektronisiin apuvälineisiin, jotka mahdollistavat opiskelun monenlaisista vammoista huolimatta. Esteettömän *opetuksen* periaatteet (*Principles of Universal Design for Instruction* ©, UDI) on suunniteltu yhdysvaltalaisessa Connecticutin yliopiston tutkimuskeskuksessa vuonna 2002. (Scott, McGuire & Empry 2002, www-dokumentti; McGuire, Scott & Shaw 2006, 167–171.)

Guire ym. 2006, 166; Burkstahler 2007, 1). Esteetön opetus on määritely periaatteiden tasolla. Siinäkin ei ole ratkaistu inklusion käsitteeseen liittyvää ongelmaa siitä, ketä kaikkia inklusiivinen opetus koskee tai kuinka monenlaisia henkilöitä opetukseen mahtuu. Esteettömän opetuksen periaatteet ovat kuitenkin teesejä, jotka havainnollistavat inklusion lähtökohtaa. Siinä lähestytään opetusta vaikeuksien sosiaalisen mallin eli ihmisten luonnollisen monenlaisuuden perusteella. Sen taustalla vaikuttaa mitä ilmeisimmin sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys. Esteettömän opetuksen periaatteita on yhdeksän.

Ensimmäisen periaatteen mukaan opetus tuotetaan (1) *tasapuolisesti* niin, että monenlaiset oppijat voivat hyötyä siitä. Opetus on (2) *joustavaa* siten, että toteuttamistapoja on useita oppilaiden mukaan. Opetuksen (3) *yksinkertaisuus ja intuitiivisuus* näkyvät opetuksen ennustettavuutena ja monenlaisten oppijoiden huomioimisena. Opetus on niin (4) *havainnollista*, että se ei ole riippuvaista oppilaiden mahdollisista aisti- tai hahmottamisvaikeuksista. Opettajan (5) *virheiden sietokyky* tarkoittaa, että oppilaiden yksilöllinen vaihtelu oppimisessa ja oppimisen perusedellytyksissä huomioidaan jo suunnitteluvaiheessa. (6) *Vähäisen fyysisen ponnistelun* periaatteen mukaan opettaminen suunnitellaan siten, että vain oppimisen kannalta olennaiset fyysiset ponnistelut ovat tärkeitä. Oppimisen tavoitteena voi kuitenkin olla myös fyysinen ponnistelu esimerkiksi liikunnassa. (7) *Työtapoja vaihdellaan* oppilaiden tarpeiden mukaan. (8) *Oppimisyhteisö* on oppilaiden välistä ja oppilaiden sekä opettajien välistä vuorovaikutusta suosiva. (9) *Opettamisilmapiiri* on kaikkia oppilaita kohtaan myönteinen ja kaikille oppilaille asetetaan edistymistavoitteita. Oppilaiden osallisuus oppimisyhteisössä varmistetaan. Periaatteet on esitetty taulukossa 14.

Taulukko 14 Esteettömän opetuksen periaatteet (*Principles of Universal Design of Instruction* ©) McGuire, Scott & Shaw 2006, 170.

1. Tasapuolisuus	Opettaminen suunnitellaan niin, että se on hyödyllistä monenlaisille, myös erityistä tukea tarvitseville henkilöille. Opetus tuotetaan samalla tavalla, jos se on mahdollista ja tasapuolisesti eri tavalla, jos se on tarpeen.
2. Joustavuus	Opettaminen suunnitellaan niin, että siinä on tilaa monenlaisille yksilöllisille kyvyille. Toteuttamistapoja on useita.
3. Yksinkertaisuus ja intuitiivisuus	Opettaminen on ennustettavaa ja selkeää, se ottaa huomioon oppilaan kokemukset, tiedon, kielitaidon ja keskittymisen.
4. Havainnollistaminen	Opettaminen suunnitellaan siten, että sen ymmärtäminen ei ole riippuvaista oppilaan aisti- tai hahmottamisvaikeuksista.
5. Virheiden sietokyky	Opettaminen ennakoi oppilaiden yksilöllisen vaihtelun oppimisessa ja oppimisen perusedellytyksissä.
6. Vähäinen fyysinen ponnistelu	Opettaminen suunnitellaan siten, että vain oppimisen kannalta olennaiset fyysiset ponnistelut ovat tärkeitä. Huom. tätä periaatetta ei sovelleta, kun kyseessä ovat opetuksen sisällöt, joihin liittyy fyysinen elementti.
7. Työtapojen vaihtelu	Työtapoja vaihdellaan oppilaiden tarpeiden mukaan.
8. Oppimisyhteisö	Opettamisympäristö suosii oppilaiden välistä ja oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta.
9. Opettamisilmapiiri	Opettaminen suunnitellaan niin, että kaikki oppilaat kokevat olevansa tervetulleita ja kuuluvansa joukkoon sekä osallistuvat opetukseen. Kaikilta oppilailta odotetaan edistymistä.

Esteettömän opetuksen hahmottelua edelsi esteettömän oppimisympäristön (*Universal Design for Learning*) periaatteiden laatiminen. Esteetön opetussuunnitelma tuottaa monenlaisia opetuksen esitystapoja (*multiple means of representation*), monenlaisia opitun ilmaisukeino-

ja (*multiple means of expression*) sekä monenlaisia opettajan ja oppilaiden kohtaamistapoja (*multiple means of engagement*). Keskeistä on, että opettajan käyttämät ohjausstrategiat mahdollistavat kognitiivisilta taidoiltaan monenlaisten oppilaiden oppimisen. (Orkwis & McLane 1998, 4; McGuire ym. 2006, 168–169.) Edellä mainittujen laatutekijöiden käyttämisestä opettajankoulutuksessa inklusiivisen opettajuuden edistämiseksi on saatu positiivisia tuloksia. Spoonerin tutkimusryhmän toteuttamassa tutkimuksessa opettajaopiskelijat pystyivät lyhyen yhden tunnin koulutuksen jälkeen onnistuneesti soveltamaan kolmea esteettömän oppimisympäristön laatutekijää tuntisuunnitelman laadintaan ja toteutukseen. (Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Dezell & Browder 2007, 110–115.)

Inklusiivisen opetuksen pyrkimykset herättävät kysymään, miltä inklusiivinen koulu näyttää. Esimerkiksi Italiassa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat olleet osa perusopetusta jo vuosikymmeniä. Kehitysvammaiset oppilaat ovat yhteisessä luokassa ikätovereiden kanssa, mutta he voivat olla osan päivää muunlaisessa opetuksessa. He menevät esimerkiksi kauppoihin opettelemaan rahan käyttöä tai osallistuvat muihin käytännön työpajoihin koulupäivän aikana. Työpajat eivät ole pelkästään erityistä tukea tarvitseville oppilaille, vaan ryhmät ovat heterogeenisiä. Jokaisessa luokassa on yksi opettaja ja yksi yhteinen erityisopettaja kahta luokkaa kohden. Opettajat suunnittelevat opetuksen yhdessä. (Nocera 2002, 1–9; Iaccarino, suullinen tiedonanto 29.9.2007.)

Italiassa koulu sisältää monenlaisia oppimisympäristöjä. Se ei tarkoita yhtä opettajaa, oppilasryhmää ja luokkahuonetta. Oppilaat voivat oppia muuallakin kuin koulussa eikä heitä ei ryhmitellä samanlaisuus-periaatteella. He eivät saa samanlaista opetusta joka tunnilla. Heidän opetukseensa osallistuu eri määrä ihmisiä, jotka tekevät keskenään yhteistyötä. Perusopetuksen oppilailla on oikeus apuvälineisiin, tukipalveluihin, erityisopettajaan omassa luokassa ja avustajaan omien tarpeidensa mukaisesti. Oppilaita ei kutsuta enää erityistä tukea tarvitseviksi oppilaisiksi, vaan he ovat *monenlaista tukea tarvitsevia oppilaita* (*students with diversity needs*). Italiassakaan ei ole tavoitettu täydellistä inklusiota. Siellä on jonkin verran erillisiä laitoksia, joissa

joidenkin monivammaisten oppilaiden koulutus ja hoito järjestetään. (Nocera 2002, 1–9.)

Inklusiivinen opetus pitää sisällään lukemattoman määrän muuttuvia tekijöitä, jotka riippuvat kulloisestakin oppilasryhmästä ja ympäröivästä kulttuurista. Inklusiivisen opetuksen määrittäminen tyhjentävästi ei siten ole mahdollista. Kaikki inklusiiviset toteutuspyrkimykset sisältävät ehtoja. Poliittikka, rakenteet ja kulttuuri määrittävät laajempaa sosiaalista ja institutionaalista kontekstia, jossa opettajat ja koulun henkilökunta toimivat (Sikes ym. 2007, 369). Inklusiivisen opetuksen muuntuvuus ja joustavuus ovatkin sen peruslähtökohtia.

Inklusiota edistävät pedagogiat vaativat hyvin koulutettuja opettajia, jotka tuntevat opetuksen teorioita, mutta jotka pystyvät oman reflektiivisen ajattelunsa kautta suodattamaan ja muokkaamaan opetustaan juuri omille oppilailleen, omalle alueelleen ja ajalleen sopivalta tavalla. (Lingard & Mills 2007, 237.)

9.2 Inklusioon pyrkivän opetuksen peruselementtien hahmottelua tapausesimerkin avulla

Inklusioon pyrkivän opetuksen keskeiset elementit selkiytyivät toimintatutkimuksen aikana. Aineiston keräämisen jälkeen syvennyin vielä teorian avulla hahmottelemaan strategisia periaatteita loogiseksi kokonaisuudeksi. Toteuttamamme opetuksen kuvaileminen oli kuitenkin hieman ongelmallista. Sitä mitä tehtiin käytännössä, ja miten itse inklusioon pyrkivä opetus eri muodoissaan todellisessa tilanteissa näyttäytyi, oli vaikea vangita paperille.

Aluksi pyrin ryhmittelemään litteroimiani ohjauskeskusteluja teemoittain (liitteet 7 ja 8). Teemoja tarkastellessani huomasin, että inklusioon pyrkivän opetuksen kuvaaminen käytännön tasolla aineistojeni avulla oli vaikeaa. Ohjauskeskustelut olivat hajanaisia ja pitkiä. Niissä puhuttiin hyvin yksityiskohtaisesti kunkin oppitunnin aiheesta ja tapahtumista. Ohjauskeskustelujen suora lainaaminen lyhyissä pätkissä niin, että lukija voisi ymmärtää asian, ei onnistunut. Keskusteluissa oli myös oleellisessa roolissa jo aikaisemmin käsittelemäni

prosessiarviointi, jonka irrottaminen lainauksista olisi vaikeuttanut keskustelujen ymmärtämistä. Eri tuntien toteutusten kuvaileminen kaikkien eri huomioon otettavien seikkojen kanssa olisi paisuttanut luokittelut liian runsaaksi. Kaikkien erilaisten tuntien ja yksityiskohtien esittely ei ollut tarkoituksenmukaista. Päädyin esittelemään inklusioon pyrkivää opetusta ohjauskeskusteluista ja tuntisuunnitelmista keräämieni esimerkkien avulla, vaikka monta hyvää toteutusta jää kertomatta.

Selostan yhden viikon matematiikan opetuskokonaisuuden, jossa opetettiin pituus- ja painomittoja. Kuvaan opetusjakson suhteellisen pitkien lainauksien avulla, mutta perustelen valintaani sillä, että siten lukija saa käsityksen inklusioon pyrkivän opetuksen monenlaisista osatekijöistä, ja sillä, että lainaukset ovat ymmärrettäviä kokonaisuuksia.

Tutkimusluokassa oli toisella luokalla viikoittain neljä matematiikan tuntia. Tiistaisin, viikon ensimmäisellä matematiikan tunnilla, opetettiin yleensä uusi asia. Tiistai ja torstai olivat luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistoiminnallisen opetuksen tunteja. Keskiviikkona olivat jakotunnit. Viikon viimeinen tunti perjantaina oli koko luokan tunti. Keskiviikon ja perjantain tunnit luokanopettaja opetti yksin.

Tapausesimerkki

17.4.2007 aiheena olivat pituusmitat: senttimetri, metri ja kilometri. Alisa oli luokanopettajan ja Seija erityisopettajan roolissa. Osa oppilaista omaksui pituusmitat helposti, mutta osalle niiden käsitteellinen sisältö oli vielä vaikea. Yhteisen aloituksen jälkeen oppilaat jakaantuivat ryhmiin tekemään tehtäviä. Seija ohjasi tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmää tiivistä, samaan aikaan kun Alisa keskittyi muun luokan ohjaukseen.

Kun pidetty tunti oli ohjauskeskustelussa analysoitu, Alisa esitteli omat suunnitelmansa keskiviikon jakotunneille. Osa oppilaista osasi jo perusasiat ja osa hallitsi pituusmitat niin hyvin, että he saattoivat tehdä soveltavia tehtäviä. Alisa aikoi tehdä karttapohjasta kaksi eri versiota, jolloin yhteenlaskettavat matkat ovat vaikeudeltaan erilaisia.

Pituusmitat hyvin osaavat oppilaat voisivat myös tehdä toisilleen laskutarinoita kartasta:

Opiskelija Alisa: Mulla ois täällä luokan perällä semmonen karttatehtävä, mistä ne itte keksii laskuja. Toisaalta niitten pitää osata se itte ratkaista. Siinä on semmonen, eri välimatkoja eri paikkoihin ja ne niitä tekee. – – että tulis [ryhmän] toinen puolikas ja sitte toinen puolikas. – –ne, jotka tarvii sitä perusopetusta vielä, että ne tekis niitä perusjuttuja.

Luokanlehtori: Tai sitte jos sää haluat, että ne heikotkin pääsee [tekemään], niin voisko sitä karttatehtävää helpottaa? – – voisko niillä olla vaikka valmiita tehtäviä?

Opiskelija Alisa: Se on aika helppo – – ne jotka on vahvempia, niin ne tekis siitä vähän haastavampia laskuja. Näillä toisilla vois olla ihan vaikka 200 m + 300 m. Siinä on justiin, että ”kaupalta kioskille” ja tämmösiä.

Ohjauskeskustelussa suunniteltiin, miten tukea tarvitseville oppilaille voitiin opettaa pituusmittojen käsitettä konkreettisesti ja käytiin myös läpi yksittäisten oppilaiden ongelmia ja niiden huomioimista tunnilla:

Erytisopetuksen lehtori: Mikä se sitten konkretisoisi metriä? Siihen pitäis nyt varmaan tulla toistoa, että mikä se metri vois olla.

Opiskelija Seija: Tuo taulumittahan on hyvä.

Opiskelija Alisa: Sitte niillä on koko ajan ollu tuo oma [pieni] mitta.

Luokanlehtori: Ne voi mitata itsensä. Se ei oo ehkä vielä ymmärtäny sitä. Jos se ymmärtäis itsestä, että tähän asti on metri.

Erytisopetuksen lehtori: Noissa kirjoissahan on semmosia arviointitehtäviä. – – Jos on vaikka pöydän kuva... ja siinä on vaikka yksikönen, niin niiden pitää miettiä, että panenko minä tuohon cm, m vai km. Sitte – – tulee ne mielikuvat, että: ”Ajattele se nousis tuonne pilviin saakka!”

Luokanlehtori: Ne ensimmäiset tehtävät jo voi eriyttää niin, että nämä tekee sitä tai että kaikki arvioi pituuksia. Siinä [kirjassa] oli niitä toiminnallisia tehtäviä. Niitähän voi sitte muuttaa. Sitte vois vielä sitä karttatehtävää eriyttää.

Lopuksi selvitettiin sitä, miten opettajan tulee jakaa ohjaustaan eri oppilaiden kesken. Ohjausta annetaan viikon aikana eri oppilaille ja erilaisella intensiteetillä. Yksi tärkeä ohjauksen vaihtelun peruste on oppilaiden oleminen joko aktuaalisen osaamisen alueella tai lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotski 1982, 184). Osa oppilaista voi tehdä myös yhteistoiminnallisesti tehtäviä, jos he vain ovat sitoutuneita työskentelyyn (Kumpulainen 2004, 12–22).

Erityisopetuksen lehtori: – – mitä sää kenellekin ohjaat. – – Kun on yksin, voi päättää, että nuo ensin alottaa jollakin helpolla [tehtävällä] ja noille tuohon ohje ja se lähtee käyntiin, ja tuota kolmatta ryhmää alan tarkemmin ohjaamaan. Sitte vaihtuu. Ku tunnissa on noin 40–35 minuuttia, niin se on sitte se 12 minuuttia per porukka.

Opiskelija Alisa: No huomenna siinä on toi A-ryhmä, Ville, Maria. Pekkaakin varmaan saa tulla.

Erityisopetuksen lehtori: Oisko Ville ja Maria siinä heikkojen ryhmässä huomenna ja Pekka siinä keskitason porukassa? Oisko Riiikka perustehtävissä?

Opiskelija Alisa: Jaakko...

Luokanlehtori: Se kannattaakin kattoa, kun sillä on tämmönen habmottamisjuttu.

Erityisopetuksen lehtori: Sitte Sami, Olli ja Niilo ja Tuula.

Opiskelija Alisa: Joo, kyllä ne pääsi niihin aivan hyvin, että kyllä ne pystyy homman tekemään.

Erityisopetuksen lehtori: Elikkä siellä on nuo autettavat. Niille tätä konkreettista ja ensimmäinen pitäis olla sitä vahvistavaa ja toinen jo sitä perustehtävää. – – niitten pitää ymmärtää tää käsite. Sen takia ne arviointitehtävät. Sitte ku ne lähtee peruslaskuja laskemaan, ne tarvii sen ohjauksenki. Sen jälkeen sää voit mun mielestä jättää ne oman onnensa huomaan. Keskitaso, mites ne?

Opiskelija Alisa: Ne varmaan saa lähteä näistä mitä tehtiin.

Luokanlehtori: Oisko niille omia perustehtäviä. Vaikka tuo karttatehtävä? Oisko ne omana ryhmänään? Hyvät tekis kans niitä.

Opiskelija Alisa: On niille eri karttakin, koska tää on vähän vaativa, koska tässä on 50 m ja 150 m.

Erityisopetuksen lehtori: Niin, että jos sää panet saman kartan, mutta täydet sataset?

Opiskelija Alisa: Niin, ja sitte erityyppisiä tehtäviä, että laitetaan muutamat ohjeet.

Luokanlehtori: Sekinhän on mahdollista, että ne tekee tarinoita. – – Kertovat toisilleen. – – Vaikkapa, että: ”Matti lähti kauppaan...” – – Kyllä ne jonku tyyppisen varmasti pystyy tekemään ja jos eivät pysty, se on jo heidän lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin pyritään siinä vaiheessa tuntia ohjaamaan heitä.

Erityisopetuksen lehtori: Osaatko sää tuon B-ryhmän kattoo sitte itse? Kalle on ihan oma lukunsa.

Opiskelija Alisa: Sillä jäi kirjaanki vielä [tehtäviä].

Luokanlehtori: Jos tuntuu, että Kalle ei pysy muitten matkassa eikä omassa kirjassa, niin voit antaa Kallelle jotain helpompaa ja panet ne muut töihin ja katot sen erikseen. Ryhmittelet tuolla tavalla pienempiin porukoihin, niin voit yhtä aikaa ohjata heitä. (ohkesk 17.4.07)

19.4.2007 torstaina Alisa kertoi ohjauskeskustelussa, miten keskiviikon matematiikan jakotunnit olivat menneet. Oppilaille oli kaksi hienoa karttapohjaa, joihin oli merkitty välimatkoja kohteesta toiseen.

Aamuryhmä keksi ja kirjoitti sanallisia karttatehtäviä vihkoon. Kirjoittaminen oli kuitenkin niin vaikeaa, että opettajan aika meni kokonaan sen ohjaamiseen. Sen vuoksi Alisa muutti iltapäiväryhmälle tehtävää niin, että yksi oppilas kertoi ryhmälle suullisesti laskun ja muut ratkaisivat sen. Tämä toimi hyvin. Oppilailla oli ryhmissä hauskaa ja laskujen keksiminen oli heistä mielenkiintoista. Kartta innosti heitä laskemaan. Oppilaat pohtivat, miten yli tuhannen menevät luvut sanotaan, ja muunsivat niitä kilometreiksi. Ne, joilla oli vaikeuksia, saivat tukea toisilta oppilailta ikään kuin huomaamatta, kun he kuuluivat muiden pohtivan jotain ongelmaa ääneen. Osa oppilaista oli myös kielellisesti lahjakkaita, ja se tuki muiden ryhmässä olijoiden ilmaisua.

Samaan aikaan ne oppilaat, jotka eivät vielä olleet oppineet pituusmittoja, tekivät käsitteiden selventämiseksi opettajan kanssa arviointitehtäviä, kuten: ”Valitse oikea vaihtoehto: Sinun askeleesi pituus on: 1 km/ 1 m/ 1 cm. Pöydän korkeus on: 1 m/ 1 km/ 1 cm”. Alisan mielestä oppilaat tarvitsivat apua (ohjausta), mutta ymmärsivät pituuksien erot konkreettisten tehtävien avulla (tpk 19.4.07).

Tunnista muodostui hieno kokonaisuus, jossa huomioitiin erilaiset oppijat. Edistyneet oppilaat opiskelivat osittain lähikehityksen vyöhykkeellä vertaistuen avulla vastavuoroisen kehittymisen kentällä. Alisa sai puolen ryhmän tunneilla vahvistettua myös valmiuksiltaan heikkojen oppilaiden käsitteiden hallintaa, ja edistyneemmät pääsivät jo soveltamaan opittuja taitoja ja saivat siten haastetta opiskeluun.

Alisa: Mää olin laittanu ne kolmeen eri ryhmään. – – Tämä oli sillä ekalla ryhmällä, missä Kallekin oli, että habmottaa sen käsitteen. – – niitten piti arvioida, että kuinka pitkä on normaali askel. Ja sitte niil oli noi metrin mittanaubat. – – ne pystyy mittaamaan sillä vaikka nilkkaa ja näitä kaikkia. Sitte laitoin tähän tehtäväks, että harkkarilta Ouluun ...

Luokanlehtori: Mikä on nilkka, kysyivät Ville ja Maria.

Alisa: Sitte seuraavalle ryhmälle oli karttapohja. Se oli helpompi kartta. Mä tein ... minäpä tein tämmösen, missä on tasalukuja.

Erityisopetuksen lehtori: Voi että hieno!

Alisa: Sitte – – vähän haastetta, että on kilometrejä ja sitte on jo 1300 m, että on jo vähän mitä pitää muuttaa eri yksikköön. Siihen oli sitte tällasia tehtäviä: ”Otto meni

kauppaan. Otto pyöräili kaupalta Pekan kotiin. Montako kilometriä Otto pyöräili yhteensä?”

Luokanlehtori: Ne teki kaubian innoissaan.

Alisa: Roope oli ainaki ihan onnessaan tästä kartasta.

Alisa: Sitte oli tosiaan täällä se viimeinen porukka.

Erityisopetuksen lehtori: Niin, niillä oli tämä vaikeampi kartta.

Alisa: – – se oli sitte helpompi iltapäiväryhmällä, ku ne sai tehdä sitä suullisesti vain. Joku sanoo sitä reittiä.

Luokanlehtori: Jouko kerto mahottoman pitkää tarinaa ja ne muut sitte anto siinä jo sitte palautettakin, että nyt pittää jo sitte matkan päätyä. Se mikä oli siinä kans hyvä, että siinä oli kaks kielellisesti lahjakasta ja kaks kielellisesti heikkoa. – –Ne piti sitä kasassa kielellisesti. Nämä heikommat tajus, että matematiikastaki voi tehdä [tarinoita]. Jos ois pitänyt tehdä itteeseen, niinku Joukonki, niin ei se varmasti olis sitä ymmärtäny, että miten hän suullisesti tästä... Mutta ku nämä [kielellisesti] lahjakkaat teki sitä ensin ja se kuunteli: ”Meni kauppaan ja osti sieltä makkaraa. Sitte se meni kirjastoon ja kävi moikkaamassa kaveria...” Nehän pohti siinä sitä, ku menee yli tuhannen [metrin]. Siinä selvästi Sami katso ymmällään vähän aikaa. Se ei heti tajunnu, kun Minna ja Veera pöydän yli puhu keskenään, että ku menee yli tuhannen ja laskivat ääneen sitä laskua. Siinä oli semmosta vertaistukea, että Jouko ja nämä saivat kuunnella sitä. (ohkesk 19.4.07)

Torstain tunnilla opiskelijat siirtyivät uuteen mittaan, kilogrammaan. Viikon kokemusten perusteella he päättivät lähestyä painomittojen käsitettä hyvin konkreettisesti. Alisa otti tunnille esineitä, joita lapset saattoivat vertailla kädessään ja joista he hakivat painomerkinnän.

Oppilaat alkoivat tehdä kirjasta perus- ja lisätehtäviä luokanopettaja Alisan johdolla. Erityisopettajan roolissa oleva Seija otti tukea tarvitsevat oppilaat (viisi oppilasta) luokassa yhteisen ison pöydän ääreen. Hän otti mukaansa alkutunnista käytetty konkreettisen materiaalin, jonka avulla hän opetti ryhmää koko tunnin. Laskemisen tukena oli myös pieni mittaliuska, johon oli merkitty painomitat 100 gramman välein. Tunnin lopussa kaikki menivät omille paikoilleen, ja Alisa otti vielä yhteisesti pari helppoa päässä-laskua. Tukea tarvitsevat oppilaat käyttivät pientä painomittaliuskaa apunaan. Hekin pystyivät osallistumaan yhteiseen päässä-laskutuokioon. (tpk 19.4.07)

Viikon viimeisellä, perjantain matematiikan tunnilla tukea tarvitsevat oppilaat saivat vielä vahvistusta opetettuun asiaan, ja muut sovelsivat

jo vaikeampia lukuja laskemiseen ja tekivät soveltavia tehtäviä. (oh-kesk 19.4.07)

Esimerkissä on kaikki ne inklusioon pyrkivän opetuksen ydinpiirteet, jotka tämän tutkimuksen perusteella ovat tärkeitä heterogeenisen oppilasryhmän opetuksessa. Edellä esitellyn viikon mittaisen opetuskokonaisuuden lähtökohtana oli (1) *joustava*, oppilaiden erilaisuuden perusteella muuntuva *opetussuunnitelma*. Opiskelijat suunnittelivat opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta oppilaille (2) *erilaisia tehtäviä, joiden toteutustavat ja tuotokset vaihtelivat*. Tukea tarvitseville oppilaille tehtiin hyvin konkreettisia ja mittakäsitteen sisältöön keskittyviä tehtäviä. Perusasiat hallitsevat saivat opetettua aihetta vahvistavia perustehtäviä ja edistyneet oppilaat soveltavia tehtäviä.

(3) *Ohjausta annettiin monin eri tavoin*. Ohjauksen intensiteettiä vaihdeltiin *systemaattisesti* siten, että ohjausta annettiin eniten aina niille oppilaille, jotka opiskelivat omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Poikkeuksen muodostivat yhteistoiminnallisesti toimivat oppilaat, jotka opiskelivat vastavuoroisen kehittymisen kentällä tasavertaisina yhteistoiminnallisina kumppaneina. (4) Tukemalla oppilaita heidän omista lähtökohdistaan käsin mahdollistettiin oppilaiden *osallisuus oppimisyhteisösssä*.

9.3 Joustava opetussuunnitelma ja monenlaiset oppijat

Opetussuunnitelma on keskeinen koulun toimintaa ohjaava dokumentti. Siihen sisältyy sekä yleisiä että oppiaineittaisia elementtejä. Opetussuunnitelmaan kuuluvat opetuksen tavoitteet, oppisisällöt, toteutus ja arviointi. Se on kehys, joka antaa liikkumatilaa paikallisille olosuhteille ja yksittäisille oppilaille. Opetussuunnitelman tavoitteet ohjaavat opetuksen suunnittelua ja toteutusta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50–51, 72; Pollard 2005, 217–218.)

Inklusioon pyrkivän opetuksen perustana on joustava opetussuunnitelma. Opetus suunnitellaan jo lähtökohdiltaan niin muuntuvaksi, että se pystyy vastaamaan opiskelijoiden erilaisiin tarpeisiin. (Orkwis & McLane 1998, 4; McGuire ym. 2006, 170.)

Aluksi opettaja identifioi luokan erilaisten oppilaiden tavoitteita. Oppimisen tavoitteet suunniteltuaan opettaja etenee pohtimaan, millä tavoin opetus toteutetaan. (Peterson & Hittie 2003, 162–165.)

Suomessa perusopetuslain 3 §:n mukaisesti oppilaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti (PL 628/1998). Tämä säännös on pohjana kaikelle opetuksen ja opetukseen liittyvien järjestelyjen ja tukitoimenpiteiden suunnittelulle ja toteuttamiselle. Perusopetuslain 11 § mukaan opetussuunnitelmat voivat olla erilaisia. Tällöin oppilaiden erilaajuiset oppimäärät eli oppimäärien yksilöllistäminen joko yhdessä tai useammassa oppiaineessa on mahdollista. Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden kehitys- ja muut yksilölliset erot (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19). Inklusiivisessa opetuksessa pyritään pääsemään irti perinteisestä ajattelusta, jonka mukaan kaikkien oppilaiden tulisi saavuttaa samat tavoitteet ja suoriutua tehtävistä samalla tavoin. (Peterson & Hittie 2003, 162–163.)

Äidinkieli ja matematiikka, joiden puitteissa inklusioon pyrkivä opetus toteutettiin, ovat tärkeitä välineaineita oppimisen taitojen opettamisessa alkuopetuksessa. Alkuopetuksen oppilaiden väliset erot matematiikan ja äidinkielen taitojen hallinnassa ovat merkittäviä, eivätkä erot oppilaiden välillä häviä alkuopetuksen aikana. (Kanaoja 1999, 340; ks. myös Sarmavuori 2003, 12–15.) Myös erot ajattelutaidoissa samanikäisten kesken ovat suuria (Hautamäki 1996, 36–37, 43).

Hyvän lähtökohdan alkuopetuksen opetukselle antavat ikäkauden kehitystä kuvaavat oppimisteoriat. (Ikäheimo 1998, 241; Wedell 2005, 8). Alkuopetusikäisten oppimiselle tyypillisiä ominaisuuksia ovat toiminnallisuus, leikinomaisuus, elämyksellisyys, elämänläheisyys ja aktiivinen oppiminen. Alkuopetuksen aikana pienelle koululaiselle tulisi muodostua itsestään myönteinen kuva oppijana. (Lerkkanen 2006, 42–47; Brotherus ym. 2002, 85–86, 166–175; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 19, 36–37.)

Inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän ohjatun harjoittelun perustana oli opiskelijoiden laatima jaksosuunnitelma, joka pohjautui luok-

ka-asteen opetussuunnitelmaan. Harjoittelujaksojen alkupuolella opiskelijoita ohjattiin tarkastelemaan, miten jaksosuunnitelman tavoitteet toteutuivat suhteessa ikäkauden ajattelutaitoihin sekä yksittäisten oppilaiden työskentelyyn ja taitoihin. (ohkesk 16.11.05, 30.3.06, 1.3.07, 16.4.07) Ohjatun harjoittelun edetessä opiskelijoiden oppilaantuntemus lisääntyi, ja sen myötä päiväsuunnitelmat ja tuntisuunnitelmat tarkentuivat ja elivät joustavasti prosessiarvioinnin avulla.

Harjoittelujaksojen loppuhaastatteluissa kymmenen opiskelijaa yhdestätoista toi esiin oppilaslähtöisen opetussuunnitelman. Opiskelijoiden mielestä jaksosuunnitelmia sovellettiin joustavasti yksittäisen tunnin kulun ja lapsen oppimisen suhteen. Perusopetus oli muuttunut heidän käsityksissään erilaiset oppilaat huomioon ottavaksi. Harjoittelujakson opetuksessa oleellista heidän mielestään oli edetä lasten oppimisen eikä oppikirjan mukaan. Opetuksessa keskityttiin lapsen omaan oppimisprosessiin, ja heitä tuettiin oppilaslähtöisesti.

— — edetään lapsen ehdoilla. Esim. jos tänään ei oo hyvä päivä, niin maailma ei kaadu siihen, vaan hommat onnistuu. Mutta toisaalta on enemmän aikaa sen lapsen omaan oppimisprosessin, opiskeluprosessin ja ajattelun läpikäymiseen. Tuetaan enemmän oppilaslähtöisesti sitä [oppimista]. (lophaast 7.12.05)

Mikä minulla on sellanen abaa-elämys tullut niin on, että riippumatta siitä, onko minulla nyt juuri kauheasti eriyttämisen tarpeessa olevia oppilaita, — — että ihan se perusopetus muuttuisi, jos se perussuunnittelu muuttuisi semmoseksi eriyttävämmäksi, että ei ole semmonen, että mulla on tämä tuntisuunnitelma näin, ja sitte jos sattuu olemaan se HOJKS, niin sitten sen kanssa teen näin. (lophaast 28.4.06)

Ei oo tullu ennen mietittyäkään sitä, että luokan sisällä, että tuo aine saabaan eriyttämällä tosi monipuolisesti. Se mahdollistaa paljon enemmän, että tosiaan ne heikommatki pysyy matkassa, tai oman tason mukaisesti pääsee eteneen siinä aiheessa. Turha se on alkaa mittää eriyttämään abstrakteja hommia, käymään jonku oppilaan kans, jos ei ne kerta kaikkiaan tajua. Jos näkee, että se mennee hukkaan, niin tehä se niin, että se mennee oppilaan tason mukaisesti. Se on tosi hyvä systeemi. (lophaast 30.3.07)

Kuinka pienillä asioilla pystytään pitään se oppilas siellä luokassa. Siihen on totuttu, että on heleppo vain siirtää se oppilas, jollon ongelmia. Laitetaan se jonkun toisen harteille, että on sitte ittellä helpompaa siellä luokassa. Niin niin, nyt on kyllä se kääntyny ihan toisella tavalla. (lophaast 11.5.07)

Opiskelijoita ohjattiin käyttämään työvälineenä prosessiarviointia. Suunnittelu, arviointi ja ohjaus ovat erottamattomia. Arviointi on jatkuvaa ja diagnosoivaa. Sen tarkoituksena on tuottaa opettajalle päivittäin tietoa oppilaiden valmiuksista ja taidoista, kiinnostuksen kohteista ja oppimisprofiilista. Opetuksen suunnittelu muovautuu prosessiarvioinnin mukaan. (Vrt. Tomlinson 2005, 10.)

9.4 Erilaiset tehtävät, niiden toteutustavat ja tuotokset

Flow on huippukokemus, joka syntyy, kun tehtävä on kiinnostava sekä haasteet ja toimijan kyvyt ovat tasapainossa keskenään. (Csikszentmihalyi 1992, 49–53). Opettaja voi suunnitella opetustaan niin, että oppijan kyvyt ja tehtävien haasteet vastaavat mahdollisimman hyvin toisiaan (Rantala 2005, 274).

Oppimisen vaiheesta riippuu, minkälaisia tehtäviä kukin oppilas tarvitsee. Puhtaasti oppimisen kannalta tarkasteltuna oppimisprosessi voidaan jakaa neljään osaan, jotka ovat (1) uuden opittavan rakenteen konstruointi, (2) opitun lujittaminen, (3) opitun kertaaminen ja automatisointi sekä (4) opitun soveltaminen (Aebli mukailen 1991, 303–384).

Uutta asiaa konstruoidessaan oppilas saa ohjaajalta ja muulta ryhmältä monenlaisia menettelytapoja ja oivallusmalleja, joita hän soveltaa itselleen sopivalla tavalla (Aebli 1991, 305; Pollard 2005, 148–150). Tiedon syventyessä se muuttuu joustavammaksi ja käyttökelpoisemmaksi. Harjoittelun ja kertaamisen avulla opitut asiat lujittuvat ja automatisoituvat. Viimeisenä vaiheena oppimisessa on tiedon soveltaminen. (Aebli 1991, 339, 357, 383.)

Oppilaat saavat ohjausta sen mukaan, miten oppiminen etenee. Opittavaa rakennetta konstruoidessaan oppilas on lähikehityksen vyöhykkeellä ja tarvitsee opettajan ohjausta. Myös oppilaan tiedonkäsittelytaitojen taso vaikuttaa ohjauksen tarpeeseen.

Kun oppilaat tekevät tehtäviä eri tavoin oman oppimisprofiilinsa mukaan, jokainen heistä osallistuu yhteiseen opetukseen omia sen

hetkisiä taitojaan käyttäen. Samasta tehtävästä tehdään eri versioita, ja se myös muuntuu monenlaiseksi toteuttamistavoiltaan. Esimerkiksi äidinkielessä opettaja suunnittelee oppilaiden tehtävät sen mukaan, mitä hän on saanut selville heidän luku- ja kirjoitustaidostaan. Oppilaat etenevät eri nopeudella, ja siksi toiset oppilaat pääsevät aiheen oppimisessa syvemmälle kuin toiset. (Tomlinson 2005, 15, 25; Vaughn ym. 2000, 43; Kanaoja 1999, 340; Orkwis & McLane, 1998.)

Myös tuotokset ovat erilaisia, koska oppilaat käyttävät sen hetkistä luku- ja kirjoitustaitoaan tai matemaattisia valmiuksiaan. Äidinkielessä oppilaille voi antaa myös mahdollisuuden valita aiheensa omien kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti. Aiheet muokkaavat sisältöjä ja edistävät oppimismotivaatiota. (Tomlinson 2005, 48.)

Kuvaan vaihtelevia tehtäviä ja niiden toteutustapoja aineistoesimerkkien avulla. Seuraavat esimerkit ovat yhteenvetoja kehittämishankkeessa toteutetuista oppitunneista. Jokainen tunti on kuvattu yksityiskohtaisemmin omissa liitteissään 9–11.

30.11.2005 äidinkielen tunnilla harjoiteltiin k-äännettä. Puolen ryhmän äidinkielen tunnilla oli yhteisen aloituksen jälkeen neljänlaisia tehtäviä. Kahdella ryhmällä oli tavoitteena kirjoittamaan oppiminen ja kahdella luetun ymmärtäminen. Kahdessa ryhmässä oppilaat lukivat sanoja tai lyhyitä lauseita. Yhtä ryhmää ohjattiin vaihe vaiheelta kirjoittamaan oppimisessa tavu- ja sanatasolla. Tämä ryhmä sai paljon ohjausta. Yksi ryhmä keksi ja kirjoitti lauseita saamansa verbin avulla. Tunnin tarkempi kuvaus on liitteessä 9 (ts 30.11.2005).

26.4.2006 sadun teksti oli kahdessa eri muodossa. Se oli joko lyhyinä yksinkertaisina lauseina tai pitempinä virkkeinä. Tekstistä johdetut tehtävät olivat erilaisia vaativuudeltaan. Oppilaat saivat tunnin kuluessa käydä ideariihessä keskustelemassa ja saamassa ideoita omaan kirjoitukseensa. Äidinkielen tunnin kuvaus on liitteessä 10 (ts 26.4.06).

Keväällä 2007 lehtorit toteuttivat kolmen viikon prosessikirjoitusjakson äidinkielen jakotunneilla. Tavoitteena oli kirjoittaa pääsiäisestä. Osa oppilaista kirjoitti tarinan, osa lauseita. Kaksi oppilasta kirjoitti

itsenäisesti yhteisen pitkän tarinan, ja heille opetettiin prosessin aikana vuorosanaviiva ja sivulauseen aloittavat konjunktiot. Yksi oppilas tarvitsi yltin tunnilla käytettyä pääsiäiseen liittyvää materiaalia kirjoittamisen tueksi. Kaksi oppilasta tarvitsi opettajan apua lauseita ideoidessaan ja oikeinkirjoituksen ohjauksessa. Yhtä oppilasta ohjattiin kirjainmuotojen tekemisessä, ja kahden lukivaikeuksisen oppilaan lukiopetukseen käytettiin heidän omaa tekstiään. Kaksi oppilasta kävi kirjoittamisen lomassa myös harjoittelemassa lukunopeutta kehittävällä tietokoneohjelmalla luokanlehtorin työhuoneessa luokan perällä. Tuotokset olivat hyvin erilaisia. Osa tarinoista oli pitkiä ja osa lyhyitä. Kaikki tuotokset kuvitettiin kuvaamataidon tunnilla ja laitettiin myöhemmin käytävälle esille (tpk ja ts 7.4.2007). Jakson kuvaus on liitteessä 11.

9.5 Ohjaavat opetustyyli

Tutkimusluokassa kehitetty inkluusioon pyrkivä opetus oli vuorovaikutteista opetusta, jota kutsutaan yleisnimellä *ohjaava opetus*. Oppimisen esteiden poistaminen edellyttää, että luokassa käytetään useita ohjaustyyliä, joista hyötyvät monenlaiset oppilaat. Koulupäivän aikana oppilaiden ohjausryhmät vaihtelevat koko luokan ohjauksesta pienryhmien ohjaukseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. (Pollard 2005, 158–159; Haywood, Brooks & Burns 1992, 11–12; Kyrö-Ämmälä 2007, 59.)⁷

⁷ Ohjaavien opetustyylien teoreettisina lähtökohtina ovat teoriat ihmisen aivojen kognitiivisesta muovautuvuudesta sekä niiden pohjalta kehitellyt kuntoutusmenetelmät. Periaatteita on muotoillut muun muassa Feuerstein, joka on kehittänyt ohjattuun oppimiskokemukseen (*mediated learning experience*) perustuvan Instrumental Enrichment -ohjelman. Haywood, Brooks ja Burns (1992) ovat kehittäneet Bright Start -opetusohjelman pienten lasten kognitiivisten taitojen kartuttamiseksi. Das, Naglieri & Kirby ovat PASS-teoriaan perustuen kehittäneet ohjelman, jossa kehitetään lukemaan oppimisessa tarvittavia tiedonkäsittelytaitoja. Ohjelmia käytetään maailmalla laajasti. Niistä on saatu myönteisiä tutkimustuloksia sekä ulkomailla että Suomessa. (Kyrö-Ämmälä 2007, 99–104.)

Ohjattu oppimiskokemus (*mediated learning experience*) määritellään organismin ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen laaduksi. Vuorovaikutuksen laatu var-

Opettaja on asiantuntija ja oppimistapahtuman organisoiija. Hän ohjaa oppimisprosessia. Oppilaalle opetetaan tiedonkäsittelytapoja ja oppimisstrategioita. Ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa oppiminen. Faktatiedon opettamisesta siirrytään ratkaisu- ja ongelmakeskeiseen tyyliin. Tietoa opetellaan analysoimaan ja syntetisoimaan. Opettajan on tiedostettava, millaisia asioita hän valitsee opittavaksi. Myös virheiden tekemisen merkitys muuttuu. Niillä on opettajalle informatiivista merkitystä oppimistapahtumaa eteenpäin toteutettaessa ja suunniteltaessa. Arvioinnista tulee osa oppimistapahtumaa. (Kauppila 2007, 43–45; Kugelmass 2007, 272–278.)⁸

mistetaan väliin tulevan tarkoituksellisen inhimillisen tekijän (*H=human*) avulla (S–H–O–H–R). Ohjaaja on inhimillinen välittäjä, joka ohjaa organismiin vaikuttavaa ärsykettä. Tämä poikkeaa siitä tavasta, jolla organismi saa ärsykeitä ympäristöstään suoraan, sillä suorat ärsykkeet vaikuttavat organismiin satunnaisella tavalla. (Feuerstein & Feuerstein 1991, 8.)

Kuntoutusohjelmiin liittyen tutkijat ovat kehittäneet myös prosessiperustaisia diagnosointimenetelmiä (esimerkiksi dynaaminen arviointi), joissa arvioidaan yksilön kykyä oppia uutta ja joiden pohjalta voidaan suunnitella yksilön kuntouttamiseen tarvittavia harjoituksia (Kyrö-Ämmälä 2007, 61). Neuropsykologisen tiedon avulla voidaan yhdistää ihmisen toimintakokonaisuuksia käytännön kasvatus- ja opetustyöhön. Siten esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan opetusta on alettu tarkastella niiden taustalla olevien neurologisten prosessien valossa. (Äystö & Das 1995, 11–15.)

⁸ Haywoodin ym. (1992) ja Kiven (2000) muotoilemia ohjaavan opetuksen periaatteita on kymmenen. (1) Prosessikeskeisyys: Prosessiin keskittyvien kysymysten avulla lasten huomio kiinnittyy omaan ajatteluun: Kyllä, mutta mistä sinä sen tiesit? Mitä sinun täytyy tehdä ensin? Miten saat sen selville? Mitä teet seuraavaksi? (2) Siltaaminen: Opetettavaa kognitiivista toimintoa sovelletaan lasten omiin kokemuksiin ja tuttuihin tilanteisiin. (3) Perusteltuun ajatteluun ohjaaminen: Sekä oikeat että väärät vastaukset ovat tärkeitä. Niiden avulla opettaja voi haastaa oppilaan perustelemaan omaa vastaustaan. Opettajan tulee kannustaa lasta esimerkiksi sanomalla: Kyllä, mutta voisit myös löytää vielä paremman vastauksen, tai: Kyllä, miten sinä ajattelit sen? (4) Säännöt: Sääntöjä opettamalla lapsi oppii ymmärtämään monien eri tilanteiden luonteen. Hän oppii, miten tulee toimia samantapaisissa tilanteissa tulevaisuudessa. Esimerkiksi kirkossa käyttäydytään eri tavalla kuin kaupassa. (5) Tapahtumien johdonmukaisuus ja ennustettavuus: Asioiden järjestystä tähdentämällä tapahtumista saadaan ennustettavia. Lapset oppivat ymmärtämään, että tapahtumilla ja asioilla on syy- ja seuraussuhteet. Asioiden suorittamisjärjestyksellä on mer-

Opettajan on organisoitava olosuhteet muokkautuviksi. Mikään valmis opetusmateriaali ole juuri sopiva, vaan sitä on muunnettava juuri ohjattavan tarpeiden mukaan. Ohjaustilanteeseen jää aina epävarmuuden aspekti, joten ohjaajan on aina oltava kuin tutkija, joka etsii, rakentaa, kokeilee ja tutkii kokonaisuutta. (Hadji 2000, 30.) Opettaja muuntaa tehtävien ohjeita, jotta eri tavoin prosessoivat oppilaat voivat löytää itselleen tarkoituksenmukaisen ohjeen (Äystö & Das 1995, 68).

Yksilön tiedonkäsittelytaidot

Aivojen kognitiivisista toiminnoista parhaiten opettajan ulottuvilla ovat tiedonkäsittelystrategiat. Niitä on kaikkein helpoin tarkkailla ja myös helpointa muovata. Monet tutkimustulokset osoittavat, että strategioiden muokkaamisella oppimiskykyä voidaan parantaa. Strategiat edistävät oppijan asteittain lisääntyviä ongelmanratkaisutaitoja. Ne helpottavat tiedonkäsittelyn suunnitelmallisuutta, päättelyä sekä tarkkailtavuutta. Strategiat ovat yksilöllisiä. Eri henkilöt voivat käyttää samoissa tilanteissa erilaisia strategioita ja silti menestyä niissä yhtä hyvin. Lapsen ja aikuisen muistin kapasiteetti on voinut alun perin olla sama, mutta aikuinen yltää parempiin tuloksiin, koska lapsen ja aikuisen muististrategioissa ja muistin sisällöissä on eroja. (Lidz 1987, 451–452, 447–448; Das 1998, 13–15; Äystö & Das 1995, 73–74.)

Yksilön tiedonkäsittelyprosessit jaetaan kolmeen vaiheeseen. Ne ovat tiedon vastaanottaminen (*input*), tiedon käsittely (*elaboration*) ja tiedon tuotos (*output*) (Das 1998, 14–15; Lidz 1987, 454). Tiedonkäsittelystrategioita voidaan jäsenellä kolmen vaiheen avulla.

kitystä ja ongelmanratkaisussa on usein kyse tehokkaimman strategian löytämisestä. (6) Vuorovaikutustaidot: Ohjaaja luo luottamuksellisen ilmapiirin, jossa oppilaiden on helppo testata ajatteluaan ja oppia toisiltaan. Ohjaaja myös kuuntelee oppilaitaan. Hän voi muuttaa ohjaamisstrategioitaan tilanteen mukaan.

Taulukko 15 Kolme tiedonkäsittelyvaihetta ja niihin liittyvien strategioiden jäsentely (Lidz 1987, 454.)

Tiedonkäsittelyn vaiheet	Strategia
1. Tiedon vastaanottaminen tai kerääminen	Visuaalinen silmäily Silmäily hypoteesien vastauksia ajatellen Keskittyminen
2. Tiedon käsittely Kehittely tai suunnittelu Muisti Prosessointi	Harjoittelu Ryhmittely Visuaalinen hahmottaminen Muistisääntöjen tekeminen Aikaisempaan tietoon linkittäminen Vihjeiden käyttö Logiikan soveltaminen Ongelman tunnistaminen ja määrittely Visuaalinen hahmottelu Muistisääntöjen kehittäminen Pää- ja välitavoitteiden asettaminen Aikataulutus Lopputuloksen analyysi
3. Tiedon tuotos	Omin sanoin kertominen Jäsentely Yhteenveto

Strategioiden käyttö on riippuvainen yksilön kehityksellisestä tasosta. Ennen tiettyjä kehitysvaiheita joidenkin strategioiden käyttäminen ei onnistu. (Lidz 1987, 452–453, 475; Äystö & Das 1995, 73–74.) Periaatteen opettaminen lasten omasta kokemukseräisestä oppimisesta käsin auttaa siirtovaikutuksen aikaansaamisessa. Suora sääntöjen opettaminen ja monimutkaisten periaatteiden selittäminen ei lasten kohdalla toimi. Mitä nuoremmista oppilaista on kyse, sitä enemmän korostuu induktion kautta oppiminen. Strukturoidun omaan kokemuspiiriin liitetyn tehtävän avulla opittu voidaan sisäistää. (Äystö & Das 1995, 78–83.)

Alkuopetusiässä, 6–7-vuotiaana, ajattelun ollessa esioperationaalises-
sa vaiheessa, lapsi ei vielä voi kuvittelemalla ymmärtää erilaisia ope-
raatioita. Hän ei esimerkiksi onnistu piirtämään tuttua koulureittiä,
vaikka osaakin jo käytännössä kulkea reitin. Lapset eivät pysty ilmai-
semaan itseään esittävällä tasolla, eikä monimuotoisen maailman eri
näkökulmien huomioiminen onnistu. 7–11-vuotiaana, konkreettisten
operaatioiden vaiheessa, käytännön tapahtumat muuttuvat lapsen
mielessä muunnettaviksi, käsitteellisiksi. Ongelmien ratkaisussa lapsi
kuitenkin vielä tarvitsee konkreettisen tuen, vaikka pystyykin siitä jo
irtaantumaan. (Piaget & Inhelder 1977, 115–116, 124; Hautamäki
1995, 227.)

Oppilaat, joilla on vähäiset tiedonkäsittelytaidot ja yleiset opiskelu-
valmiudet, tarvitsevat paljon ohjausta ja käytännön harjoittelua. He
hyötyvät oppisisällöistä, jotka on strukturoitu, konkretisoitu ja pel-
kistetty ja jotka ovat käytännönläheisiä ja vähätekstisiä. Taidoiltaan
edistyneet oppilaat puolestaan tarvitsevat mahdollisuuksia päästä
harjoittelemaan oppimiaan taitoja. (Tomlinson 2005, 11.)

9.5.1 Scaffolding

Scaffolding-käsitteen loi Bruner (1985, 21–33), ja se perustuu Vy-
gotskin lähikehityksen vyöhykkeen periaatteelle. Vygotskin tutki-
muksissa kävi ilmi, että lapsen aktuaalisen osaamisen taso ei kerro
kaikkea hänen oppimiskyvystään. Lapsille annettiin tehtäviä, joista
he eivät vielä selvinneet yksin. Heitä autettiin johdattelevilla kysy-
myksillä. Toiset lapset pystyivät aikuisen tuella ratkaisemaan tehtä-
vät, toiset eivät. Ero tosiasiallisen kehitystason ja avustettuna saavu-
tetun kehitystason välillä määritteli lapsen lähikehityksen vyöhyk-
keen. (Vygotski 1982, 184.) Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityk-
sen mukaan tarkoituksellinen ohjaaminen ja vuorovaikutus ohjaajan
kanssa mahdollistavat uuden oppimisen. (Kugelmass 2007, 272–
275.)

Englanninkielinen sana scaffolding tarkoittaa rakennustelinettä, joka
tukee rakenteilla olevaa taloa, kunnes se on saatu valmiiksi. Talon

edistyessä telineitä puretaan, aivan kuten oppijan taitojen lisääntyessä ohjausta vähennetään. Toisen ohjaamana oppija saavuttaa taidon.

Opettajan tulee miettiä, mitkä tehtävän piirteet ovat olennaisia, jotta opeteltavaa taitoa voidaan soveltaa myös toisissa samantapaisissa tehtävissä. Kun nämä asiat on ratkaistu, ohjaus voi alkaa. Ohjauksen kuluessa oppilaan kiinnostus tehtävää kohtaan on saatava heräämään ja pidettyä yllä. On myös tärkeää, että tehtävän tarkoitus tulee oppilaille selväksi. Opettajan on edettävä diagnosoimalla oppilaan suoriutumista, sopeutettava tehtävä oppilaalle sopivaksi mukauttamalla ohjeita oppilaan etenemisen mukaan ja antamalla oppilaalle palautetta etenemisestä. (Rasku-Puttonen ym. 2003, 390; Larkin 2001, 31; Palinscar 1986, 74.)

Myös materiaalin avulla voidaan ohjata yksilöllisesti. Monet kasvatusteknologian tutkijat ovat olleet kiinnostuneita scaffolding-tekniikasta. Tietokoneet voivat luoda realistisia, vuorovaikutteisia, yksilöllisiä ja tukevia oppimisympäristöjä (Chen & Kao & Sheu 2003, 348–349). Suomalaisena esimerkkinä mainittakoon älykkäät leikkikentät (Smart Us), joita Lapin yliopisto kehittää yhdessä leikkivälineitä valmistavan Lappset-yhtiön kanssa Let's Play -projektissa.

Ohjaavan opetusprosessin vaikutuksia pitkällä aikavälillä kuvaa Galperinin teoria ulkoisen materiaalin tarpeellisuudesta. Galperin hahmottelee yksilön ajattelun kehittymistä konkreettisen toiminnan kautta sisäistyneeseen, kielen avulla tapahtuvaan ajatteluun. Taustalla vaikuttavat Piaget'n ajattelun kehittymisen vaiheet (Piaget & Inhelder 1977, 13–128). Galperin soveltaa myös Vygotskin käsitystä kielestä ajattelun välineenä sekä Brunerin luomaa scaffoldingia.

Galperin teoriassa on viisi vaihetta. Ensimmäinen on *orientoitumisvaihe*, jolloin oppija tutustuu opetettavaan asiaan ennakoivasti. Hän saa tutustua ilmiöön, asioihin tai esineisiin yksin tai aikuisen kanssa. *Materiaalisessa vaiheessa* oppija suorittaa toiminnon konkreettisen mallin tai välineiden avulla. Oppija on jatkuvasti sanallisessa vuorovaikutuksessa ohjaajan kanssa. Tässä vaiheessa hän saa konkreettisen toiminnan avulla kuvan asiasta. Kolmantena on *puhuttu vaihe*, jolloin oppija ei enää tarvitse konkreettista materiaalia avukseen esim. laski-

essaan. Kannustamalla oppijaa puhumaan ääneen ja verbalisoimalla toiminnan vaiheet toiminta jäsentyy paremmin. Myös ohjaaja kuulee, missä kohdissa oppija tarvitsee vielä apua. Neljännessä, *sisäisen puheen vaiheessa* oppijan puhe alkaa sisäistyä. Se alkaa ohjata oppijan omaa toimintaa. Puhe muuttuu hiljaiseksi, katkonaiseksi, ja on lopulta kokonaan mielessä tapahtuvaa. Viimeisessä, *sisäistyneessä vaiheessa* ajatus on jo puhetta nopeampaa. Toiminta on sisäistynyt. (Kylmäoja 2001, 17–18, Galperinia 1957 ja 1969 sekä Lindgrenia 1990 mukailten.)

Esimerkkejä tutkimusluokasta

Luokanopettajan roolissa oleva Maija opetti taululla. Oppilaille oli mahdollisuus kertoa omia ongelmanratkaisustrategioitaan ja ratkoa tehtäviä itselleen sopivalla tavalla. Samaan aikaan erityisopettajan roolissa oleva Laura ohjasi tukea tarvitsevia oppilaita havainnollistamisvälineillä, jotka olivat yksi tapa ratkaista yhteisiä tehtäviä. (vrt. Äystö & Das 1995, 73–74):

Luokanopettaja Maija: Miten ratkaisit tämän yhteenlaskun? [Taululla on lasku $238 + 9 = 247$]

Minna: Laskin yhteen $8 + 8 = 16$ ja lisäsin siihen 1. Lisäksi tuli yksi kymmen lisää.

Luokanopettaja Maija: Käytit tuplia [Tuplia on luokassa opeteltu ulkoa]. Kuka muu käytti tuplia? [Pari muuta oppilasta viittaa.]

Luokanopettaja Maija: Miten muut ratkaisitte?

Eero: Sydänparien kautta.

Anni: Niin minäkin!

Luokanopettaja Maija: Niinkö? Hienoa!

Eero: Se on niin nopea tapa.

Luokanopettaja Maija: Niin on. (tpk 21.3.07)

Taulutyöskentely: Tällä viikolla käydään läpi yksösten, kymmenten ja satojen lisääntyminen ja väheneminen. Koko viikon ajan Maija ottaa taululle yhteisesti useita tapoja ratkaista laskuja: lukusuoran avulla, 10-järjestelmävälineillä ja päässä laskuna. Jokaisesta laskusta Maija kysyy, miten ratkaiset lukusuoralla, 10-järjestelmävälineillä tai mitä strategiaa käytit päässä laskiessa. Laura ohjaa koko ajan kolmea heikkoa oppilasta havainnollistamisvälineiden kanssa. Oppilaat on sijoitettu pulpettirivistöjen eteen ja sivulle. Laura on ottanut tuolin, jolla liikuu oppilaiden edessä ohjaten yksilöllisesti hiljaisella äänellä. (tpk 22.3.07)

27.3.2007 matematiikan tunnilla opiskelijat jakoivat luokan kahtia ja ohjasivat oppilaita yhteisessä lukusuoraleikissä. Haasteita opetukseen

tarvitsevat oppilaat saivat laskea isoilla luvuilla, ja heikommat oppilaat saivat apuvälineitä ajattelun tueksi. Kun valmiuksiltaan heikompien oppilaiden ryhmällä oli vaikeuksia, ohjaaja otti askeleen takaisin päin sille lukualueen tasolle, jossa oppilaat saattoivat operoida. Yhteisleikki oli samalla myös opetustilanne, ei ahdistavaa arvausta:

Luokan oppilaat oli jaettu kahteen ryhmään leikkimään lukusuoraleikkiä – Lo-Laura on ottanut oppilasjoukon, jossa suurin osa on hyvin suoriutuvia oppilaita. He laskevat vaikeita lukuja ja myös ylittävät ops:n lukualueen reilusti menemällä operoimaan kymmenillä tuhansilla.

Eo-Pekka ohjaa oppilasjoukkoa, jossa on valmiuksiltaan heikompia oppilaita. Hän pyytää oppilaita lisäämään kymmenen lukuun 133. Se osoittautuu liian vaikeaksi, jolloin Pekka hakee pienen liitutaulun, kirjoittaa luvun siihen. Oppilaat saavat näin muistilleen tukea, kun myös näkevät luvun ja seuraavan luvun myös. Tämä ei kuitenkaan riitä. Pekka ottaa lukuyksiköiden päälle kirjaintunnukset SKY (sadat, kymmenet, ykköset). Vieläkin on osalla vaikeaa, joten hän muuttaa aloitusluvun tasakymmeniksi. (tpk 27.3.07)

19.4.2007 Alisa toi painomittoja opettaessaan tunnille konkreettisia esineitä, joita lapset saattoivat vertailla kädessään. Oppilaille näytettiin konkreettisen materiaalin avulla, mitä painomitat ovat ja mitä ne merkitsevät. Tunnin jatkuessa erityisopettajan roolissa oleva Seija otti osan oppilaista ison pöydän ääreen ja jatkoi heidän kanssaan konkreettisilla esineillä toimimista. Loput jatkoivat kirjan tehtävillä. Tunnin lopussa kaikki taas ratkaisivat muutaman ongelman yhdessä. Seija antoi tukea tarvitseville oppilaille tehtävien ratkaisemisen avuksi paperiliuskan, johon oli merkitty painomitat 100 gramman välein. Sen avulla he pystyivät osallistumaan yhteiseen opetukseen.

29.3.2007 Kalle laski satalukuja allekkain yhteen. Niihin saattoi tulla myös kymmenylitys. Erityisopettajana oleva Pekka ohjasi Kallea. Ohjaukseen liittyi strategian opetusta. Kalle ei osannut laskuja, joten Pekka kävi läpi, mitä yksikköä kukin luku edustaa. Hän merkitsi lukujen päälle yksiköiden lyhennelmät SKY. Se auttoi Kallea ja hän osasi sijoittaa luvut oikeille kohdille allekkain. (tpk 29.3.07)

Toisessa tehtävässä oli lukujen suuruusvertailua. Kalle osasi laittaa viisi eri satalukua järjestykseen, mutta kahden viimeisen kohdalla ajatus pysähtyi. Kalle ei tiennyt, mitä kahteen viimeiseen ruutuun tulee.

Erityisopettaja Pekka: Laita aina viiva niiden lukujen päälle, jotka olet jo käyttänyt.

[Kalle viivaa yli jo käyttämänsä luvut.]

Erityisopettaja Pekka: Kumpi on isompi? Pekka näyttää kynällä jäljellä olevia lukuja.

Kalle: Tämä. [Kalle näyttää väärää lukua.]

Erityisopettaja Pekka: Kummassa on enemmän satasia?

Kalle: Tässä. [Kalle näyttää oikeaa lukua.]

Erityisopettaja Pekka: Kumpi on siis suurempi?

Kalle: Tämä. [Kalle vastaa oikein.] (tpk 29.3.07)

Opiskelija auttoi lasta hahmottamaan, mitkä luvut oli jo käytetty, jolloin lukujen vertailu oli helpompaa. Kun sekään ei auttanut, hän auttoi lasta vertailemaan lukuja yksikkö kerrallaan. Näin hän lähti kokeilemaan askel kerrallaan, missä kohtaa kulkee Kallen osaamisen taso. Samalla hän opetti lukujen vertailuun sopivaa strategiaa.

9.5.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmässä toimiminen

Yhteistoiminnallisuus edellyttää yhteistyöhön tottumista. Ryhmään kuuluminen ja yhdessä tekeminen eivät vielä ole yhdessä oppimista, sillä ne voivat olla näennäistä tai todellista. Yhteistoiminnallisten taitojen kehittyminen on hyvin yksilöllistä. (Peltokorpi 2007, 165–167; Koppinen & Pollari, 1993, 28.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on syvällistä oppimista ja sosiaalisia taitoja kehittävä työmuoto. Sitä voidaan toteuttaa suhteellisen itsenäisesti oppilaiden vertaisryhmänä vain, jos osallistujilla on halua sitoutua. Jos taas osallistujat haluavat vain suoriutua tehtävästä nopeasti ilman syvällistä ongelmanratkaisua, tarvitaan opettajan ohjausta. Ohjauksella turvataan ryhmän vuorovaikutuksen laatu ja ongelmanratkaisun eteneminen. (Kumpulainen 2004, 12–22.)

Tutkimuskirjallisuudessa yhteistoiminnallinen oppiminen voidaan käsittää erilaisten pienryhmäopetusmuotojen sateenvarjotermiksi. Tulkinnat vaihtelevat ryhmän muodostuksen, työroolien ja oppimistehtävän perusteella. (Kumpulainen 2004, 12 – 22.) Olennaisia piirteitä yhteistoiminnalliselle ryhmälle ovat vuorovaikutus, yhteisiin oppimistavoitteisiin sitoutuminen ja toisten ryhmän jäsenten toiminnan tukeminen. Se on jäsenryhmä, jonka jäsenet ovat myönteis-

sesti toisistaan riippuvaisia. He ovat sitoutuneet kehittämään yhteistoimintaa. Ryhmän jokaisella jäsenellä on oma vastuullinen tehtäväänsä ja he suhtautuvat myönteisesti oppimiseen ja kehittymiseen. (Koppinen & Pollari 1993, 30.)

Oppiminen on luonteeltaan yhteistoiminnallista, jos osallistujat pohivat ja neuvottelevat vastavuoroisesti. Silloin, kun kaikki ryhmän oppijat prosessin jossain vaiheessa ponnistelevat oppiakseen uutta, he liikkuvat lähikehityksen vyöhykkeellä. Kun ryhmän jäsenet ovat suhteellisen tasavertaisia keskenään, he ovat vastavuoroisen kehityksen kentällä. Tuolloin he vuorotellen auttavat toisiaan kehittymään. Neuvottelemalla ihmiset voivat järjestellä yhteistä työtä, mutta ennen kaikkea he voivat jakaa henkisen kapasiteettinsa ja luoda kollektiivisen tietoisuuden. (Mercer 2000, 105.)

Vertaisryhmä koostuu tiedollisilta ja sosiaalisilta taidoiltaan suhteellisen samankaltaisista jäsenistä (Kumpulainen 2004, 15). Vertaisryhmässä osallistujien on mahdollista keskustella tasa-arvoisemmassa ilmapiirissä kuin noviisi–ekspertti-suhteessa. Heidän on myös mahdollista vaihtaa näkemyksiä ja pohtia omaa ymmärrystään keskustelun kohteena olevasta ilmiöstä. Varsinainen oppiminen syntyy kognitiivisen konfliktin ratkaisemisesta. Konfliktin ratkaisemiseen tarvitaan erilaisten näkökulmien yhteensovittamista, vertailua ja uudelleen järjestämistä. Kaikki ajattelu ei kuitenkaan tapahdu vuorovaikutuksessa, vaan myös yksilöllisesti pohtien. (Kumpulainen & Mutanen 1999, 458.) Sosiokonstruktiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna osallistujat luovat asiasta yhteisen konstruktion ja ylittävät siten oman osaamisensa tai asiantuntijuutensa (Mercer 2000, 105).

Oppilaat voivat toimia ryhmissä monenlaisin perustein. Heidät voidaan sijoittaa ryhmiin tekemään jotain yhteistä tehtävää. He voivat olla ryhmässä, jota opettaja aikoo ohjata juuri sillä tunnilla eniten. He voivat olla saman pöydän ääreen sijoitettuna ja auttaa toisiaan tarvittaessa, tai he voivat toimia yhteistoiminnallisesti yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Erilaisia ryhmiä ja niiden toiminnan tavoitteita on esitelty taulukossa 16. (Pollard 2005, 239–240.)

Taulukko 16 Oppilaiden ryhmittelyperusteita (Pollard 2005, 239–240.)

Ryhmät	Ryhmän tarkoitus
Tehtäväryhmät (<i>task groups</i>)	Oppilaat työskentelevät yhdessä jonkin tietyn tehtävän tai oppimistavoitteen parissa.
Opetusryhmät (<i>teaching groups</i>)	Ryhmä muodostuu oppilaista, joita opettaja sillä tunnilla opettaa yhdessä tai jotka opiskelevat yhdessä. Ryhmä voi olla ohjausta tarvitseva. Se voidaan muodostaa jonkin ongelmanratkaisutehtävän vuoksi. Opettajan ei tarvitse ohjata jokaista oppilasta erikseen.
Pöytäryhmät (<i>seating groups</i>)	Muutama oppilas sijoitetaan saman pöydän ääreen opiskelemaan. He voivat tunnin kuluessa työskennellä sekä itsenäisesti, yhteistyössä että opettajan ohjauksessa.
Yhteistoiminnalliset ryhmät (<i>collaborative groups</i>)	Ryhmällä on yhteinen tavoite, johon pyritään. Se voi olla yhteisen kertomuksen tuottaminen, ongelman ratkaiseminen tai opetus-pelin pelaaminen. Opettajan ohjaamisen määrä riippuu oppilaiden metakognitiivisista taidoista sekä opiskeluun sitoutuneisuudesta.

Esimerkkejä tutkimusluokasta

Yhteistoiminnallisia tehtäviä toteutettiin tutkimusluokassa monin eri tavoin. Joskus käytettiin muutaman oppilaan ryhmiä. Oppilaille tehtiin monenlaisia ongelmanratkaisutehtäviä, joita he yhdessä ratkoivat. Ryhmien kokoonpanot vaihtelivat. Oppilaat olivat hyvin erilaisia sekä keskittymiseltään, taidoiltaan että luovuudeltaan. Kaikkein tavallisin ryhmittelytapa oli parin kanssa tehtävä työ. Niissä vaihdeltiin pareja siten, että välillä yhteistyötä tekivät tasavertaiset kumppanit (*vastavuoroisen kehityksen kenttä*) ja välillä niin, että toinen oppilas oli ekspertin ja toinen noviisin roolissa (*lähikehityksen vyöhyke*). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden pariin oli valittava aina sellainen oppilas,

jolla oli sekä sosiaalisia taitoja että halua ja kärsivällisyyttä auttaa heikomppaa oppilasta.

19.4.2006 ensimmäisen luokan äidinkielen tunnilla parisanelussa Krisse oli Kallen parina: Hän saneli Kallelle sanan ”rai-dat”. Kun Kalle pääsi sanassa vain kohtaan ”raid-”, Krisse muutaman yrityksen jälkeen lopulta näytti Kallelle mallin ja sanelu pääsi jatkumaan. Kallella puolestaan oli tukena sanalista, josta hän saattoi valita parilleen sanan ja myös tarkistaa, oliko sana kirjoitettu oikein. (19.4.06 tpk ja ohkesk)

Veera ja Minna osasivat lukea ja kirjoittaa jo ensimmäisen luokan alusta lähtien taitavasti. Kun muut tekivät lause-, sana- tai tavutason tehtäviä, he sanelivat toisilleen lauseita tai tavuttivat pitkiä sanoja.

Heidän oikeinkirjoitustaan oli ohjattava. Nyt toisen luokan keväällä, kun muut harjoittelevat lyhyen kertomuksen kirjoittamista, he kirjoittavat yhteistä jatkokertomusta. Heillä on hauskaa yhdessä, mutta he eivät häiritse enää muita. Ainut asia, missä heitä on pitänyt järjestelmällisesti ohjata, on hiljainen äänenkäyttö. Tämän jakson aikana heille opetettiin sivulauseen aloittavat konjunktioit ja vuorosanaviiva. (7.4.07 tpk)

Ryhmien avulla voitiin saada haluton oppilas innokkaiden toverien vetämänä tekemään töitä ikään kuin porukan paineesta. Joskus toisten ideat tai osaaminen edistivät muiden työtä ja osaamista.

19.4.2006 ensimmäisen luokan äidinkielen tunnilla oppilaat jakaantuivat pareittain tai ryhmiin tekemään sanelua. Eero on neljän oppilaan ryhmässä, jossa oppilaat sanelivat toisilleen lauseita kuvasta. Hän kiukutteli, koska ei jaksanut kirjoittaa. Muut tekivät innokkaasti töitä. Eero kysyi, miksi kaikki ovat niin hiljaa. Kukaan ryhmästä ei reagoinut. Lopulta hän ryhtyi töihin. Porukan paine sai Eeronkin tekemään. (19.4.06 ohkesk)

3.5.2007 Toisen luokan äidinkielen tunnilla aiheena oli prosessikirjoitus. Opiskelijat toteuttivat opetuksen oppilaiden vertaistuen avulla:

[Yhteisen aloituksen ja ohjeiden jälkeen] oppilaat jakaantuvat ryhmiin ideoimaan. Toisten ideoiden kuuleminen auttoi toisia keksimään paremmin. (3.5.07 tpk)

10.5.2007 toisen luokan geometrian tunnilla oppilaat jaettiin heterogeenisiin ryhmiin, joita oli neljä. Ryhmille annettiin pussi, jossa oli geometrisiä kuvioita. Heidän tuli määritellä kuvio, nimetä se ja kirjoittaa siitä muistiinpanot. Erityisopettajan roolissa oleva Alisa oli niiden ryhmien lähettyvillä, joissa oli eniten tukea tarvitsevia oppilaita ja luokanopettajan roolissa oleva Seija ohjasi muita ryhmiä tarvittaessa. (10.5.07 ts ja tpk)

Lisäksi liitteissä 12, 13, 14 ja 15 on esimerkkejä oppilaiden ryhmitteilyistä sekä yhteistoiminnallisista äidinkielen ja matematiikan tunneista, joissa oppilaat tekivät yhteistyötä edistäen toistensa oppimista. Opettajat ohjasivat niitä oppilaita, joilla oli tuen tarvetta. (ts ja tpk 19.4.06, 22.3.07, 12.4.07, 23.3.07).

9.6 Ohjaustapojen intensiteetti ja systemaattinen käyttö

Minkä tahansa luokan, mutta erityisesti inklusiivisen luokan oppimisympäristön järjestäminen sisältää monia elementtejä, jotka ovat kuin palapelin palasia. Tarvitaan koko ajan harkintaa, jotta palat saadaan sopimaan keskenään. Palapelin tekijällä on oltava strategioita, joilla hän saa kokonaiskuvan syntymään.

Tässä tutkimuksessa luokan oppimisympäristön järjestämisen päästrategiaksi otettiin lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuva ohjausstrategia. Tietyn jakson aikana oppilaat työskentelivät sekä lähikehityksen että aktuaalisen osaamisen tasolla.

9.6.1 Lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuva ohjausstrategia

Kun opettaja suunnittelee ryhmälleen erilaiset tehtävät, hän samalla päättää, ketkä saavat tunnin aikana eniten ohjausta. Kaikkien oppilaiden tehtävät eivät voi olla intensiivistä ohjausta vaativia. Opettajan on otettava huomioon luokassa kulloinkin käytettävissä olevien ohjaavien aikuisten määrä. Ohjaus suunnitellaan systemaattisesti oppimisprosessin vaiheita seuraten niin, että kaikki oppilaat saavat kunkin jakson aikana jonkin verran ohjausta. Suunnitelma muistuttaa

yhdysluokkaopetuksen rakennetta. Esittelen oppimisen vaiheisiin perustuvan ohjauksen suunnittelutavan taulukossa 17.

Taulukko 17 Oppimisprosessin vaiheet (Aebliä 1991, 303–384 mukailleen) ja oppilaiden ohjauksen tarve

Uuden asian konstruointi	Opitun asian vahvistaminen	Opitun kertaaminen ja automatisointi	Opitun soveltaminen
Oppilas on lähikehityksen vyöhykkeellä ja tarvitsee paljon ohjausta.	Oppilas on omaksumanut asian perusteet. Ohjauksen tarve on kohtalainen.	Oppilas hallitsee asian. Se on hänen aktuaalisen osaamisensa tasolla. Hän pystyy harjoittelemaan suhteellisen itsenäisesti.	Oppilas on osittain lähikehityksen vyöhykkeellä. Hän tarvitsee ohjausta tai vertaistukea yhteistoiminnallisessa ryhmässä.

Aina, kun oppilaat ovat konstruoimassa uutta, he ovat lähikehityksen vyöhykkeellä ja saavat intensiivistä tukea. Opittua vahvistettaessa ohjauksen tarve hieman vähenee. Lujittaessaan ja automatisoidessaan opittua oppilaat työskentelevät aktuaalisen osaamisen alueella. Silloin he voivat työskennellä suhteellisen itsenäisesti oppimiaan taitoja keräten. Uutta tietoa soveltaessaan oppilaat ovat taas osittain lähikehityksen vyöhykkeellä. Silloin he tarvitsevat jälleen ohjausta. Jos oppilaan tiedonkäsittelytaidot ovat hyvät, hän voi selvittää tehtävästä itsinkin. Myös yhteistoiminnallinen vertaistuki auttaa soveltavissa tehtävissä.

Valmiuksiltaan heikot, kognitiivisten taitojensa puolesta paljon ohjausta tarvitsevat oppilaat eivät saa joutua olemaan koko ajan lähikehityksen vyöhykkeellä. Heille ei voi asettaa yhtä vaativia tavoitteita kuin luokan edistyneimmille oppilaille. Muutoin he stressaantuvat ja väsyvät, ja heidän suoritustasonsa voi laskea (Äystö & Das 1995, 28). Heidän tavoitteensa tulee asettaa siten, että he saavat haasteita omalla lähikehityksen vyöhykkeellään, mutta pääsevät myös harjoittele-

maan ja kertaamaan oppimiaan asioita. Työskennellessään aktuaalisen osaamisen tasolla he pystyvät työskentelemään suhteellisen itsenäisesti. He saavat onnistumisen elämyksiä, ja se vaikuttaa positiivisesti myös koulumotivaatioon.

Kognitiivisten taitojensa puolesta perusasiat hallitsevia ja hyvin edistyneitä oppilaita opetetaan samalla periaatteella. Heilläkin tulee olla mahdollisuus olla jakson aikana omalla lähikehityksen vyöhykkeellään ja saada siten haasteita oppimiseen. Jos oppilaiden tiedonkäsittelytaidot toimivat hyvin, he voivat tehdä myös yhteistoiminnallisia tehtäviä. He tukevat vertaisryhmänä toinen toisiaan vastavuoroisen kehityksen kentällä. (Kumpulainen 2004, 12–22; Mercer 2000, 105).

Opettajan on tarkkailtava myös oppilaiden itsesäätelykykyä, jotta hän voisi sen mukaan arvioida ohjauksen tarvetta. Oppilaat, jotka osaavat säädellä omaa käyttäytymistään, tarvitsevat vähemmän apua kuin sellaiset, joilla itsesäätely on puutteellista. Jotkut oppilaat voivat olla taidoiltaan samalla tasolla, mutta ovat emotionaalisesti erilaisia sen suhteen, kuinka paljon frustraatioita he kestävät. (Rasku-Puttonen ym. 2003, 390; Larkin 2001, 33.)

Kehittämishankkeen aikana todettiin useaan otteeseen, että kahden opettajan voimin toteutettuja yhteisiä tunteja ei ollut viikossa tarpeeksi. Oppilaiden monenlaisten tarpeiden huomioiminen alkoi olla vaikeaa oppimistavoitteiden kasvaessa toisella luokalla. Esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla kaikkia oppilaita oli vaikea saada pysymään mukana, jos luokkaan ei saatu muuta apua, kuten avustajaa (24.4.07 ohkesk). Rajallisesta resurssista huolimatta kahden viimeisen ohjatun harjoittelun aikana paneuduttiin opetuskokonaisuuksien opetuksen hahmottamiseen.

16.3.2007 matematiikan tunnin jälkeen pohdittiin oppilaiden ryhmitelyperusteita ja niiden yhteen sovittamista tunnin aikana. Aluksi pohdittiin, miten lähikehityksen vyöhykkeellä ja aktuaalisen osaamisen alueella työskentelyä vaihtelemalla voidaan suunnitella ohjausta:

Erityisopettaja Maija: Joo oli, ku Kalle istu tuossa mun vieressä, niin mä joutuin sitä periaatteessa koko ajan ohjaamaan. Sitte nää muut jäi vähän vähemmälle huomiolle – – Itelle tuli semmonen olo, että tää ei onnistu!

Erityisopetuksen lehtori: Sulle tuli siis semmonen mieli, että Kalle ois tarvinnu koko ajan ohjausta? Nyt jos me palataan niihin meidän taustalla oleviin käsitteisiin, niin mikä oli se alue, jolla Kalle joutu nyt työskentelemään?

Erityisopettaja Maija: No se joutu siihen lähikehityksen vyöhykkeelle. Se oli siinä koko ajan. Mutta ku muutki ois tarttenu siihen sitä tukea. Koko tämäkään, mitä oli ajateltu, ei ees totentunukaan.

Luokanlehtori: Pikkusen näin jälkikäteen ajateltuna me ei oltu huomattu sitä ajatella.--- Nehän oli suunniteltuja tehtäviä kaikkia.

Erityisopetuksen lehtori: – – että jos ne [muun ryhmän] tehtävät eivät olis olleet niinkään lähikehityksen vyöhykkeellä, mutta kun se tehtävä oli niin opettajajohtonen, että niitten oli pakko istuskella [kun sinä ohjasit Kallea]. Oliko ne muuttamattomia lähikehityksen vyöhykkeellä? Ne olis pystynyt jotain itsenäistä tekemään. (ohkesk 16.3.07)

Sitten selvitettiin, miten oppilaiden toimintaa ohjataan myönteisesti struktuureilla, jotta heidän vaatimustasoan ei tarvitse esimerkiksi huomiohakuisuuden vuoksi laskea:

Luokanlehtori: Pekkahan esimerkiksi osaa jo tämän lukusuoran.

Luokanopettaja Pekka: Tehtiin tää [sijoitettiin Pekka valmiuksiltaan heikkojen ryhmään] sen takia, että jo uskontotunnilla se teki sen, että kirjoitti vähäsen ja sitte pyysi kattomaan. Ku sano sille että hyvä, voit jatkaa, se sano että: ”Eiku jää siihen.” Se pysty tekemään sitä, mutt halus, että mä oon siinä vierellä. Ajateltiin, että jos mä otan sen tuonne, se mennee siihen, että se haluaa mut vaan siihen vierelle ja näin. Sen takia me laitettiin tänne se.

Erityisopetuksen lehtori: Mikä semmoseen vois olla ratkaisu, jos lapsi on noin huomionkiipeä? Joku porkkana? – – että ympyröi sille lapselle sieltä niin vähän tehtäviä, että se juuri ja juuri jaksaa ne tehdä. – – ku oot tehny, viittaa sitte, niin minä tulen sinun tykö. Se tietää, että tasaisin väliajoin se saa sen opettajan huomion. Mutta se täytyy hänelle nyt strukturoida. Mutta se on hyvä peruste, että panitte Pekan sinne. Nyt ehkä seuraavalla kerralla se voi olla edistyneempien ryhmässä.

Erityisopettaja Maija: Niin, kun ajattelee, että kuinka paljon se nyt häiritsi ja kuinka monta kertaa jouvuin sanomaan, että rauhotu. (ohkesk 16.3.07)

Luokanlehtori pohti opiskelijoiden kanssa, ketä oppilaita voisi siirtää edistyneempien ryhmään analysoimalla ja kertomalla oppilaiden sen hetkisistä taidoista. Tavoitteena oli pienentää paljon tukea tarvitsevien ryhmää. Sen jälkeen annettiin vielä ohjeet siitä, miten ohjaus ryt-

mitetään tunnin kuluessa lähikehityksen vyöhykkeellä ja aktuaalisen osaamisen alueella työskentelyn avulla:

Erityisopetuksen lehtori: – – ku ohjaa näitä näissä vaikeissa asioissa lähikehityksen vyöhykkeellä, niin antaa Kallelle helpon tehtävän. Puolesta välissä sitä [tuntia] vaihtaa ohjausta toisin päin. Sillon se onnistuu. – – Sitte sulle [opiskelija Pekalle], että jos sää otat nuo kaks, jotka vaatii sitä tukea, niin siihen struktuuri, että kuinka usein ne tietää opettajan tulevan. (ohkesk 16.3.07)

Lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuva ohjausstrategia ei huomioi oppilaita, jotka tarvitsevat itsesäätelyn, keskittymiskyvyn tai muun käyttäytymisen vuoksi paljon ohjausta. Nämä oppilaat täytyy opetuksen suunnittelussa ottaa erikseen huomioon. Nimeämällä näitä tapauskohtaisia palasia opettaja tai opettajat esimerkiksi muuntelevat luokan opiskelutiloja ja -nurkkauksia, opiskeluun käytettävää aikaa, tehtäviä, materiaalia, apuvälineitä ja henkilökunnan määrää. (Pollard 2005 227–236; Happonen 2002, 338, 344).

9.6.2 Ohjaustapojen systemaattinen soveltaminen

Opetusjakson hahmottaminen systemaattisena ohjauskokonaisuutena on inklusioon pyrkivän opetuksen strateginen periaate. Jakson aikana kaikki oppilaat opiskelevat sekä lähikehityksen vyöhykkeellä että aktuaalisen osaamisen alueella. Jakson aikana annetaan lisähaasteena soveltavia tehtäviä sellaisille oppilaille, jotka ovat jo omaksuneet jakson tavoitteet. Valmiuksiltaan heikot oppilaat voivat tehdä opittua asiaa koskevia lujittavia ja automatisoivia harjoituksia jakson loppupuolella. Silloin toiselta opettajalta liikenee aikaa edistyneiden oppilaiden ohjaamiseen heidän lähikehityksensä vyöhykkeellä soveltavien tehtävien parissa.

Tutkimusluokassa ohjaustapoja sovellettiin oppilaiden kehitystarpeen mukaan erilaisella intensiteetillä. Jos ohjattavalla oli vakavia vaikeuksia kuten hahmotushäiriöitä, hän sai suhteellisen yksilöllistä kuntouttavaa opetusta (Das 1998, 7–13), joka vaati ohjaajalta asian- tunteen. Kuntouttava ohjaus on yleensä puhe- tai toimintaterapeuttien vastuulla. Myös erityisopettajat voivat antaa kuntouttavaa

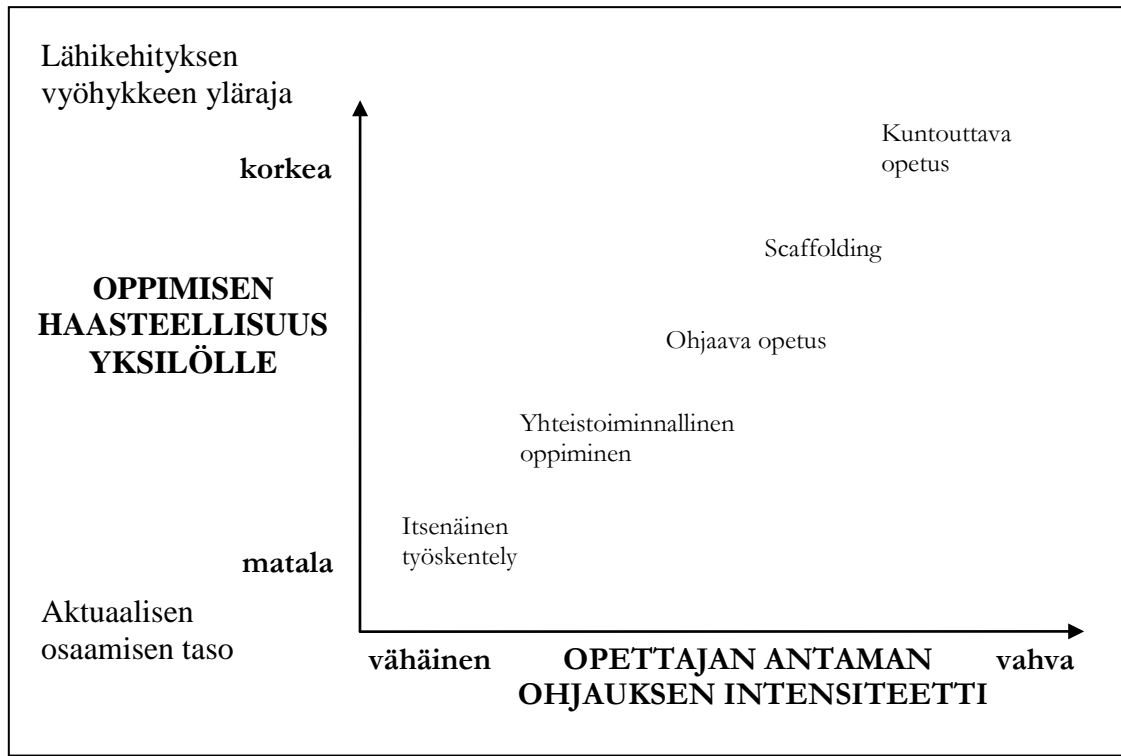
luki- tai matematiikan opetusta. Erityisopettajan antama kuntouttava opetus toteutettiin muun luokan yhteydessä tai luokan takana olevassa opettajan työhuoneessa yksilöllisenä ohjauksena sekä tietokoneohjelmien avulla. Kuntouttava osuus kesti vain osan tuntia. Oppilas osallistui aina myös koko luokan yhteiseen opiskeluun.

Jos taas vaikeudet olivat lievempiä, oppilaita voitiin ohjata tarkasti heidän edistymistään, tiedonkäsittelytaitojaan ja työskentelytapojaan tarkkaillen. Tästä tavasta käytetään nimeä scaffolding. (Ks. esim. Palinscar 1986, 74–75; Chen ym. 2003, 117.) Samaan ohjaukseen voi tuolloin osallistua muutama oppilas yhtä aikaa. Suurempia oppilasryhmiä opetettiin vuorovaikutuksellisella ohjaavalla tavalla. Ohjaavassa opetuksessa opettajat ovat oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa siten, että he voivat auttaa lapsia kehittämään ajatteluprosessejaan. (Pollard 2005, 158–159; Haywood ym. 1992, 11–12; Kyrö-Ämmälä 2007, 59.)

Jos oppilaiden tiedonkäsittelystrategiat olivat hyvät, ja jos he olivat opiskeluun sitoutuneita, he saattoivat opiskella myös yhteistoiminnallisesti. He kehittyivät tasavertaisina kumppaneina toinen toistensa oppimista edistäen vastavuoroisen kehittymisen kentällä.

Opittua automatisoitaessa ja kerrattaessa oppilaat työskentelivät aktuaalisen osaamisen tasolla. Silloin he eivät tarvitseet paljon ohjausta, vaan työskentelivät suhteellisen itsenäisesti (esimerkiksi opettettujen kirjainmuotojen harjoittelu, kertotaulujen kertaus). On huomattava, että tässä esitelty itsenäinen työskentely koskee alaluokkien oppilaita. Alaluokkien tärkeänä tehtävänä on opettaa oppilaille tiedonkäsittelytaitoja. Siten uusien asioiden oppiminen itsenäisesti on vanhempana mahdollista. Mitä vanhemmista opiskelijoista on kysymys, sitä enemmän korostuu itsenäisen opiskelun merkitys uuden oppimisen lähteenä.

Ohjaustapoja vaihdellen opettaja voi muuttaa ohjauksen intensiteettiä. Siten ohjaaja voi vastata erilaisiin oppimisen vaiheisiin. Uuden oppimisen tason ja ohjauksen intensiteetin yhteydet opetusmuotoihin olen koonnut oheisen kuvion 5 osoittamalla tavalla.



Kuvio 5 Yksilön uuden oppimisen tason ja opettajan antaman ohjauksen intensiteetin yhteydet opetusmuotoon alkuopetuksessa

Kolme kehittämishankkeessa toteutettua tuntia on esimerkkeinä oppilaiden erilaisesta ryhmittelystä ja opettajien antamasta ohjauksesta liitteissä 12–15. Esimerkkinä toimii myös yhteenveto edellä esitellystä viikon mittaisesta pituus- ja painomittojen opetuksesta neljällä matematiikan tunnilla.

9.7 Yhteistoiminnallinen opetus

Inklusioon pyrkivä opetus toteutettiin kahden opettajan voimin. Aiemmin esittelemäni USA:n Syracusen koulupiirin inklusiivisen opetuksen tiimiopetus on tämän tutkimuksen toimintamalli. Syracusen mallien perustana on aina aikuisten yhdessä toimiminen ja yhteisöllisyys. Luokissa toimii eri määrä opettajia ja avustajia riippuen

kunkin opetusryhmän oppilaista. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 102–105.)

Yhteistoiminnallista opetusta kutsutaan myös samanaikaisopetuksiksi. Yksinkertaisesti määriteltynä kaksi tai useampi opettaja ohjaa luokkaa yhdessä. Samanaikaisopetus on ollut kouluissamme käytössä 1960-luvulta alkaen. Silloin se oli yleensä luokattoman (laaja-alaisen) erityisopettajan työskentelyä ensimmäisessä luokassa viiden ensimmäisen kouluviikon aikana yhdessä luokanopettajan kanssa. Vuonna 1975 Kouluhallitus antoi ohjeet edellä mainitusta toiminnasta. Erityisopettajan ja luokanopettajan samanaikaisopetusta on toteutettu myös muilla luokka-asteilla. (Sikiö 1977, 7–11; Saloviita 1999, 152).

Nykyään yhteistyötä kouluissa, myös suomalaisissa kouluissa, tehdään monin eri tavoin, samaan tapaan kuin Syracusen malleissa on kuvattu (ks. esim. Ralli & Vuoristo 2003, 66–68; Koski & Rytivaara 2004, 46–50). Ehkä juuri monien eri toteutusmallien vuoksi yhteistoiminnallinen opetus määritellään useilla tavoilla.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa yhteistoiminnallisesta opetuksesta käytetään termejä *co-teaching*, *collaborative teaching* ja *co-operative teaching* (Thousand ym. 2007, 419). Yhteistoiminnallisuudesta puhutaan tavallisesti oppimisen, ei opettamisen yhteydessä. Tulkinnat yhteistoiminnallisuudesta vaihtelevat ryhmän muodostuksen, työroolien ja oppimistehtävän perusteella (Kumpulainen 2004, 12).

Yleis- ja erityisopettajan yhteistoiminnallisen opetuksessa opettajat jakavat vastuun ja velvollisuudet oppilaista, suunnittelevat työn yhdessä ja luottavat toisiinsa. Kumppanuus ja vuorovaikutteinen suhde opettajien välillä nähdään tärkeänä. Molemmat osapuolet osallistuvat kaikkeen yhteisen opetuksen suunnitteluun, neuvotteluun, työnjakoon, opetukseen ja arviointiin. Oppilasryhmällä on yhteinen aihepiiri siten, että työ jaetaan luokassa opettajien kesken eri tavoin. (Scruggs ym. 2007, 393–394; Thousand ym. 2007, 420; Kumpulainen 2004, 12–22; Wallace, Anderson & Bartholomay 2002, 349–377.)

Kuten kaikissa ihmissuhteissa, myös yhteistoiminnallisessa ryhmässä jäsenten välisten suhteiden kehittyminen vie aikaa. Ryhmässä toimiminen vaatii osallistujilta vuorovaikutustaitoja ja ryhmän mukana kehittymistä. Yksilön minäkäsitys rakentuu sosiaalisissa konteksteissa ja henkilöiden välisissä suhteissa. Opetustodellisuuteen liittyvät lisäksi vahvasti yksilön kasvatustilasto, arvot, normit ja asenteet. (Lauriala & Kukkonen 2005, 91–92, 104; Keski-Luopa, 2001, 74–77; Krokfors 1997, 2.)

Kronqvist & Matikainen (1981, 70–73) kuvaavat yhteistoiminnallisen ryhmän kehittymistä. Aluksi osapuolet selvittelevät pelisääntöjä ja menettelytapoja, kunnes uskallusta mielipiteiden ilmaisuun tulee lisää. Konfliktien syntyminen on mahdollista. Jatko riippuukin siitä, pystyvätkö osapuolet kompromisseihin, sekä syntyykö ryhmälle yhteenkuuluvuuden ja harmonian tunnetta. Toiminta hiipuu, jos ryhmän jäsenten näkemykset opetuksesta poikkeavat hyvin paljon toisistaan tai toinen osapuoli haluaa aina määrätä, miten toimitaan. Yhdessä työskentely ei luultavasti houkuta kumpaakaan osapuolta.

Ryhmä, joka on saavuttanut yhteenkuuluvuuden tunteen, on vuorovaikutteinen, yhteisiin oppimistavoitteisiin sitoutunut ja omaa sekä toisten ryhmän jäsenten toimintaa tukeva. Sen jäsenet ovat myönteisesti toisistaan riippuvaisia. He ovat sitoutuneet kehittämään yhteistoimintaa. Ryhmän jokaisella jäsenellä on oma vastuullinen tehtäväroolinsa. He suhtautuvat myönteisesti oppimiseen ja kehittymiseen. (Koppinen & Pollari 1993, 30.)

Yhteistoiminnallinen opetus koettelee opettajan ammatillista minää. Se edellyttää toisen näkemysten huomioon ottamista ja omien näkemysten arviointia. Väistämättä kohdataan tilanteita, joissa peilataan omia tavoitteita ja ideaaleja toisen käsityksiin ja opetellaan perustelemaan omia näkemyksiä. (Vrt. Ojanen 2006, 13–14; Campoy 2005, 54.) Parhaimmillaan opettajat oppivat toisiltaan uutta ja molemmat kehittyvät (Barnes 1999, 236).

Thousand ym. (2007, 422) sekä Scruggs ym. (2007, 392–393) ovat tehneet metasynteesin yhteistoiminnallista opetusta käsittelevistä tutkimuksista. Kokoon heidän esittelemänsä yhteistoiminnallisen

opetuksen muodot taulukkoon 17. Eri opetuksen muodot voivat vaihdella myös saman oppitunnin kuluessa.

Taulukko 18 Yhteistoiminnallisen opetuksen muodot Thousandin, Nevillen & Villan (2007, 422) sekä Scruggsin, Mastropierin & McDuffien (2007 392–393) mukaan

<p>1. Tukea antava opetus (<i>supportive teaching</i>) Toinen opettaja on pääasiassa ohjaavassa roolissa, kun taas toinen (tai toiset) kiertää luokassa, kuuntelee ja seuraa oppilaiden työskentelyä ja antaa yksilöllistä ohjausta tarvittaessa.</p>
<p>2. Rinnakkaisopetus (<i>parallel teaching</i>) Kaksi tai useampia opettajia opettavat itsenäisesti omia ryhmiä luokan eri osassa. Opettajat voivat kiertää ryhmissä ja jokin ryhmä voi olla osan ajasta ilman ohjausta. Osa oppilaista voi opiskella yhteistoiminnallisesti tai tehdä projektityötä, kun taas osa oppilaista saa yksilöllisemmin suunnattua ohjausta.</p>
<p>3. Täydentävä opetus (<i>complementary teaching</i>) Toinen opettaja täydentää toisen opetusta esimerkiksi niin, että toinen kertoo asiaa omin sanoin ja toinen esimerkiksi tekee asiasta samaan aikaan muistiinpanoja taululle. Opettajat voivat myös vuorotella opettamisessa tunnin aikana.</p>
<p>4. Tiimiopetus (<i>team teaching</i>) Kaksi tai useampia opettajia jakaa vastuun luokan kaikista oppilaista suunnittelemalla, opettamalla ja arvioimalla heitä yhdessä.</p>
<p>5. Työpisteopetus (<i>station teaching</i>) Luokassa on useita oppimispisteitä, ja opettajat opettavat eri pisteillä.</p>

Yhteistoiminnallisen opetuksen roolit vaihtelevat tunnin aikana jos senkin vuoksi, että mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä tärkeämmäksi muodostuu oppitunnin selkeä organisointi. Opettajan rooli koko luokkaa koskevien ohjeiden antajana ja oppimistavoitteiden selkeyttäjänä on välttämätön, vaikka opettajat muuten ohjaavat oppilaita ryhminä ja oppilaat työskentelevät eri tavoin tunnin aikana.

Oppitunnin aloittaminen ja lopettaminen tapahtuu käytännöllisimmin jommankumman opettajan johdolla. On tärkeää, että oppilaat tietävät, mitä heidän oletetaan tekevän oppitunnin aikana ja sen päätyttyä (Vrt. Pollard 2005, 236–238).

Thousandin ym. (2007, 421) yhteistoiminnallisista tutkimuksista tekemän metasynteesin mukaan yhteistoiminnallisesti opettaessaan opettajat kokivat kehittyneensä ammatillisesti. He saivat tukea työleen ja kokivat kuuluvansa yhteisöön. He vähensivät erillisiä erityisopetuspalveluja ja suhtautuivat myönteisesti oppimisvaikeuksista kärsiviin oppilaisiin. He luottivat kykyihinsä selviytyä luokan ongelmista ja suhtautuivat yleensäkin myönteisemmin oppilaisiin kuin ne opettajat, jotka opettivat yksin.

70-, 80- ja 2000-luvulla luokanopettajien ja erityisopettajien yhteistyön onnistumiseen ovat vaikuttaneet ja yhä vaikuttavat samanlaiset seikat. Yhteistyötä tekevillä opettajilla on oltava halua ja kykyä tehdä yhteistyötä. Heillä on oltava yhteistä suunnittelu-aikaa. Koulun organisaationa on mahdollistettava työnjako. Tiiminä työskentelevät opettajat antavat persoonallisuksiensa erilaisuudelle tilaa ja näkevät sen vahvuutena. Toisen osaamisalueita hyödynnetään opetuksessa. Yhteistyötä tekevät opettajat näkevät työparin yleensä pedagogisena peilinä. Opettajien omat näkemykset selkiytyvät, kun he opettavat työparille omia tietojaan ja taitojaan. (Rauhala 1977, 24; Arvela ja Ruoho 1988, 36–37; Ralli & Vuoristo 2003, 62, 66–68; Koski & Rytivaara 2004, 46–50.)

Yhdysvalloissa on kritisoitu yhteistoiminnallista opetusta. Yhteistoiminnallisesta opettamisesta tehdyissä tutkimuksissa on painopisteenä käytännön intressit. Tämä on yksi syy siihen, että teoreettiseen viitekehykseen ei ole juuri tutkimuksissa paneuduttu. (Thousand ym. 2007, 420–421; Wilson & Michaels 2006, 207.) Joidenkin tutkijoiden mielestä yhteistoiminnallisella opetuksella pyritään vain erityisoppilaiden aseman parantamiseen paremmin menestyvien oppilaat kustannuksella. (Wilson & Michaels 2006, 207.)

Monissa tutkimuksissa kuitenkin raportoidaan oppilaiden parantuneista oppimistuloksista ja käyttäytymisestä. Eräässä tutkimuksessa

(*Learning 2003*) tutkittiin 16 kalifornialaisen ala- ja yläkoulun yhteistoiminnallista opettamista. Intensiivisten erityisopetuspalvelujen käyttö väheni, kaikkien oppilaiden suoritukset paranivat ja käyttäytymisongelmia oli vähemmän kuin ennen. Myös Thomas (1997) tutki 23 koulun erityis- ja yleisopetuksen opettajien yhteistoiminnallisen opetuksen tuloksia kahdeksassa koulupiirissä. Heikosti suoriutuvien oppilaiden akateemiset ja sosiaaliset taidot paranivat sekä oppimisvaikeuksisten oppilaiden asenteet ja minäkäsitys muuttuivat myönteisemmiksi. Myös heidän toverisuhteensa muuttuivat positiivisemmiksi. (Thousand ym. 2007, 421.)

Rallin ja Vuoriston (2003, 62, 66 – 68) haastattelemien opettajien mielestä yleisopetuksen oppilaat kykenivät hyvin yhteistyöhön entisen erityisopetuksen ryhmän kanssa. Kosken ja Rytivaaran (2004, 36–39, 42) tutkimuksessa luokkansa yhdeksi ryhmäksi yhdistäneet luokanopettaja ja erityisopettaja kertoivat, että kaikkien oppilaiden suvaitsevaisuus toisia kohtaan oli lisääntynyt. Erityisoppilaat näkivät positiivisia akateemisen opiskelun ja käyttäytymisen malleja. Luokan sosiometrisen mittauksen perusteella oppilaat olivat yhdistyneet yhdeksi ryhmäksi. Ystävyysporukoista yksikään ei muodostunut pelkästään erityisoppilaista. Luokan vanhempien kokemukset kahden vuoden kuluttua yhteistyön alkamisesta olivat positiivisia, vaikka alussa varsinkin erityisoppilaiden vanhemmat olivat olleet huolissaan lastensa selviytymisestä isossa ryhmässä.

Wilsonin ja Michaelsin (2006, 208) newyorkilaisessa Queens Collegessa toteuttamassa tutkimuksessa 127 erityisoppilasta ja 219 yleisopetuksen oppilasta osallistuivat yhteistoiminnallisesti opetukselle oppitunneille. Oppilaat kokivat saavansa apua ja yksilöllistä tukea. Yleisopetuksen oppilaat mielestään pääsivät korkeammalle abstraktion tasolle ja heidän käsitteistönsä kehittyi. Erityisoppilaiden mielestä se edisti heidän opiskelutuloksiaan. Oppilaiden vastauksissa painottui kahden opettajan tuoma useiden näkökulmien rikkaus. Yhteistoiminnallisen opettamisen haittapuolina oppilaat näkivät muun muassa sen, että joskus heille voitiin antaa monenlaisia tai ristiriitaisia ohjeita tunnin aikana. (Wilson & Michaels 2006, 216–217.)

Yhteistoiminnallinen opetus tutkimusluokassa

Esittelen ensin tutkimusluokassa toteutetun yhteistoiminnallisen opetuksen pääpiirteet yleisesti. Lisäksi liitteissä 12–15 on muutamia esimerkkejä erilaisista tavoista toteuttaa yhteistoiminnallista opetusta.

Kahden kehittämisvuoden aikana käytettiin monenlaisia opetusmuotoja. Opettajien yhteistoiminnalliset roolit vaihtelivat oppitunnin aikana. Yleensä luokanopettaja oli se, joka esimerkiksi antoi yleiset ohjeet tunnin alussa, kertoi tunnin tavoitteet ja myös tunnin lopussa kertoi, mitä tulee läksyksi. Ensimmäisen luokan äidinkielen tunneilla tunti aloitettiin yleensä luokanopettajan johdolla. Oppilaat saivat yhteisen aiheen esittelyn jälkeen monenlaisia itselleen sopivia tehtäviä ja jakaantuivat ryhmiin tekemään niitä. Kumpikin opettaja ohjasi ennalta sovittuja ryhmiä. Tunnin lopussa ryhmien tuotokset koottiin yhteen ja niitä tarkasteltiin yhdessä. Toisella luokalla äidinkielen tunnit aloitettiin usein jakaantumalla heti tunnin alussa kahteen ryhmään, joilla molemmilla oli oma opettaja. Sen jälkeen kumpikin opettaja ohjasi oppilaita ennalta sovitusti. Osa oppilaista saattoi opiskella yhteistoiminnallisesti melko itsenäisesti ja osaa ohjattiin enemmän. Tunnin kuluessa lukuvaikeuksiset oppilaat myös tekivät heille valmisteltuja lukitehtäviä saaden yksilöllistä ohjausta tai tekivät harjoituksia tietokoneella.

Matematiikan tunneilla opettajat käyttivät uuden aiheen opetuksessa esimerkiksi draamaa, jolla tunnin aihe esiteltiin havainnollisesti. Siihen oppilaatkin saivat osallistua ja kertoa ratkaisujaan. Toisella luokalla uusi asia opetettiin joko pareittain pohdittavalla ongelmanratkaisutehtävällä tai yhteisellä tuokiolla. Uuden asian ratkaisutavat selvitettiin oppilaiden kanssa. Erityisopettaja ohjasi yhteisen tuokion aikana valmiuksiltaan heikkoja oppilaita havainnollistaen taululla tapahtuvaa opetusta. Ohjauksella mahdollistettiin heidän osallistumisensa koko luokan opetukseen.

Yhteisen aloituksen jälkeen oppilaat jakaantuivat opiskelemaan erilaisiin ryhmiin tai pareihin, joita ohjattiin eri tavoin. Kun ei ollut opetettavana uutta asiaa, oppilaat saattoivat heti jakaantua erilaisiin ryhmiin tai yksin opiskelemaan. Kotitehtävät tarkistettiin aina yhdes-

sä. Oppilaiden ryhmittelyjä ja niiden perusteluja olen kuvannut tarkemmin ohjaavien opetustyylien yhteydessä.

Yhteistoiminnallinen opetus vaati huolellista etukäteen suunnittelua, jolloin tunnit tavoitteet ja työnjako sovittiin. Myös lehtoreilla oli oman opetuksensa osalta sovittuna viikoittainen yhteinen suunnittelu-aika. Samalla myös päätettiin, millaisia tehtäviä valmistetaan ja kumpi opettajista valmistaa mitäkin. Erityisopettaja vastasi oppimisvaikeuksisten tehtävistä etenkin äidinkielessä, mutta matematiikassa työnjako oli joustavampi.

9.7.1 Yhteistoiminnallisen opetuksen hyödyt ja onnistumisen vaatimukset

Kysyin loppuhaastattelussa opiskelijoiden kokemuksia yhteistoiminnallisesta opettamisesta. Teemoittelin yhteistoiminnallisuutta koskevat puheenvuorot. Teemoiksi muotoutuivat yhteistoiminnallisen opetuksen hyödyt ja vaatimukset, joita tarkastelen seuraavaksi.

Opiskelijoiden mielestä kahden ammattitaitoisen opettajan yhteistyö avarsi luokan opetusta monin tavoin. Useimmat aivot ajattelivat samaa asiaa eri näkökulmista, ja se rikastutti opetuksen toteutustapoja luokassa. Usein toinen opettaja pani merkille jotain sellaista, joka oli jäänyt toiselta huomaamatta. Itse opettaminen luokassa nähtiin helpompana, kun luokassa oli useampi toimija. Monet (4/11) pitivät oppilaiden etuna sitä, että erityisopettajan rooli oli niin joustava. Hän saattoi opettaa monia muitakin oppilaita kuin vain paria erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Vielä useampi (6/11) koki merkittävänä sen, että opettajat tukivat toisiaan ongelmatilanteissa. Luokanopettaja sai apua ammatti-ihmiseltä. Vastuun oppilaista sai jakaa toisen kanssa. Opettajat saattoivat yhdessä suunnitella, miten oppilaat saadaan oppimaan, ja miten opetus toteutetaan.

Ylipäätänsä se on mukavaa, että luokassa voi olla enemmän aikuisia --- Suunniteltiin koko tunti yhdessä. Varmasti molemmat toi omia päihteitään siihen omaan osioon, mutta niin että se pääpiirre on se yhteinen, kumpikin tietää mitä toinen siellä tekee. (lopphaast 7.12.05)

Kyllä, että varsinkin, että jos tulee jotaki ongelmatilanteita tai muuten ihan muissaki asioissa on ongelmia, vaikka vilkas päivä lapsilla tai vaikka näin, niin ainahan se kaks opettajaa on parempi. Ja että se aikuinen on siinä lähellä ja kun tulee ongelmia, niin saa kysyä. Se on semmonen rauhottavakin tekijä, kun kaks opettajaa kiertää siellä, niin ne kokee, että tarkekaillaan sitä heidän työskentelyä. (lophaast 25.4.06)

Ku käytiin sitä käyttäytymisen arviointia parin kanssa yhdessä oppilaista läpi, niin minusta sen pitäis olla jokaisen opettajan semmonen perusoikeus, koska se on tosi antosaa ja hyvää. (lophaast 28.4.06)

Tuntuu, että varmaan luokanopettajalla voi olla semmonen ajatus, että minä otan sen kaiken päävastuun ja minä oon vastuussa kaikesta, – –ku ymmärtää sen toisen, että se erityisopettaja on siinä myös sitä luokanopettajaaki varten – – (lophaast 3.4.07)

No just siis siinä, kun miettii jotaki, että on joku oppimisvaikeus ja joku vaikeus oppilaalla, niin toinen havainnoi ja toinen havainnoi, niin sitte yhdistyy ne. Se on varmaan se kaikista tärkein. Että on jotaki mieltä, mutta ei ehkä oo ihan varma. Sitte toinen on, saa sen varmuuden siitä, että ollaan ihan oikeilla jäljillä. Sitte on kaks päätä miettimässä, että miten sitä nyt vois sitten viedä eteenpäin sitä asiaa. (lophaast 11.5.07)

Samoin tunsivat opiskelijat Parsonsin ja Stephensonin (2005, 110–111) tutkimuksessa, jossa käytettiin yhteistoiminnallista reflektointitapaa ohjatussa harjoittelussa. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden mielestä yhteistoiminnallinen lähestymistapa harjoittelussa mahdollisti heille aimpaa syvemmän ymmärryksen omasta ammatillisesta kehittämisestä. Ohjaajina toimineet opettajat pitivät vertaisarviointia ja tukea arvokkaana asiana, sillä opiskelijat saivat keskustella ja oppia toisiltaan. Opettajien mukaan yhteistoiminta edisti syvempää ajattelua. Opiskelijat eivät vain kuvanneet omaa toimintaansa, vaan olivat tietoisia omasta ajattelustaan.

Kaikkein kriittisin vaatimus, joka yhteistoiminnalliselle opetukselle asetettiin, oli opettajien yhteistyötaidot. Osa opiskelijoista katseli niitä omasta näkökulmastaan tuoden esiin, että oli joutunut tai oppinut antamaan periksi omista näkökannoistaan, oli joutunut kannustamaan toista tuomaan rohkeammin esiin omia mielipiteitään, oli joutunut raivaamaan itselleen tilaa yhteistyössä tai itse päättänyt ottaa vähän aktiivisemmän roolin.

Varmaan jotkut henkilökemiat, kaikki ei tuu millään toimeen, mutta yleensäki se, että ei tyrmätä toisen ideoita, vaan nähhään monelta kantilta, just että ei oo vaan yhtä ratkaisua. Kyllä se meillä ainaki, että toinen sano sitte että: ”No mietipä vielä vähän.” Siinä itekki sitte oppi, että ei sen tartte olla semmosta myötäilyä, vaan sanotaan rebellisesti, jos tulee asioita mieleen. (lophaast 7.12.05)

Parsonsin ja Stephensonin (2005, 110–111) tutkimuksessa joillakin opiskelijoilla oli ongelmia toisen opiskelijatoverin kanssa. Muutama kommentoi, että toverin oli vaikea ottaa palautetta vastaan. Yhteistoiminnallisuus edellytti luottamuksellista ja kunnioittava vuorovai-
kutussuhdetta. Sellaista ei kaikkien välille ehtinyt syntyä, koska he eivät tunteneet toisiaan harjoittelun alkaessa. Jotkut ohjaavat opetta-
jat olivat huolissaan opiskelijoiden tasavertaisuudesta siten, ettei toi-
nen johtanut ja toinen myötäillyt.

Yksi tutkimukseni opiskelijapari kuvaili toisistaan tietämättä loppu-
haastattelussa yhteistyönsä kehittymistä. Suoraan koulun penkiltä
tullut opiskelija oli aluksi myötäillyt kokenutta pariaan, mutta oli sit-
ten halunnut ottaa oman paikkansa yhteistyössä. Kokenut osapuoli
taas oli yrittänyt olla varovainen huomattuaan, että parilla ei ollut
käytännön opetuskokemusta. Hän kuitenkin arvosti pariltaan saa-
maansa tukea yhteisissä keskusteluissa.

*Parillani näky se kova kokemus, mikä sillä on jo pohjalla, että silloin hirveesti loistavia
ideoita ja sitte itsellä sitten taas semmonen vetäytyjän rooli ainaki aluksi oli, että anto
niinku tulla sen parin ideat esille ja tarttu niihin ja läbettiin niitä toteuttamaan. – – mutta
sitte tuli itelle semmonen olo, että onko nyt minulla mittään annettavaa tähän. – – tuota,
koska mulla oli ihan uus asia tämä opetushomma – – se käytännön työ on jakautunu
kyllä tasasesti ja rytmittyny. Siinä oon ottanu sitte vähän takasi... (lophaast 25.4.06)*

*Se oli ainaki siinä alussa mulla semmosta epävarmempaa – – että jotenki ajattelin, että
en vaan sekota parini pasmoja... – – Ku käytiin sitä käyttäytymisen arviointia parin
kanssa yhdessä oppilaista läpi, niin minusta sen pitäis olla jokaisen opettajan perusoikeus,
koska se on tosi antosaa ja hyvää. (lophaast 28.4.06)*

Mielestäni kumpikin opetusharjoittelijoista osoitti osaavansa tehdä
yhteistyötä. Tällaisessa alkuvalmiuksiltaan hyvin erilaisessa harjoitte-
luparissa yhteistyön epäonnistumisen ainekset olivat ilmeiset. Osa-
puolet osasivat harjoittelun kuluessa itse muokata yhteistyötään. He

arvostivat toistensa osaamista, jolloin molemmilta löytyi vahvoja osaamisen alueita.

Inkluusioon pyrkivän opetuksen monenlaiset ohjaustavat ja opettajien työnjaon sujuva toteuttaminen vaativat alussa paljon pohtimista. Esimerkiksi erään harjoittelujakson alussa opiskelijat kokivat, että kaksi opettajaa häiritsi toisiaan samassa tilassa opettaessaan:

Opiskelija A: No ainahan se tietenki ois parempi, jos ois oma tila olla. Nämäki ois saanu rauhassa tehdä. Kyllä se varmaan häirittee, ku toinen antaa tässä ohjeita ja mää annan tuolla.

Erityisopetuksen lehtori: Sullako tuli semmonen tunne, että ne ryhmät jotenki häiritti toisiaan?

Opiskelija A: No ei minua kyllä häirinny eikä mejän oppilaat. Minusta tuntuu, että ei ne hirveesti siihen kiinnittäny etes huomiota. Mutta täällä vissiin oli [luokan perällä toisen opiskelijan ryhmä] vähän alkanu seuraileen tuonne, että mitä tuolla tehbään.

Erityisopetuksen lehtori: Se oli hirveen hyvä huomio. Me huomattiin [luokan lehtorin] kans sama. – – Minkäs ratkaisun te voisitte siihen mieltää, miten sitä vois välttää, että opettajat ei oiskaan yhtä aikaa äänessä?

Opiskelija B: Mää en ymmärrä. Mitä sää tarkoitat?

Opiskelija A: Oisko joku semmonen, että jos toinen selittää tehtävää, niin toiset tekee hiljaista työtä?

Luokanlehtori: Hiljainen ja äänekäs työ vaihtelee.

Erityisopetuksen lehtori: Mieltikääpä pientä maalaiskoulua, jossa on yhdysluokat. Täähän on todella vanha tapa tehdä. Niillä voi olla vaikka ihan eri oppiaineetki. Opettaja jakaa vaan sen tunnin puoleksi. Toinen puoli tekee sitte sitä hiljaista työtä.

Opiskelija B: Ehkä sitä jotenki aatteli tätä hommaa niin tiukasti, että samanaikaisopetus, että kaikki pitää tapahtua samaan aikaan! (ohkesk 16.3.07)

Opiskelijat joutuivat aluksi pohtimaan, miten opettajien työnjako saadaan tarkoituksenmukaiseksi ja toimivaksi. Kaikki opiskelijat oppivat työnjaon suunnittelun opetusharjoittelun kuluessa. Kolmessa viimeisessä harjoittelussa olleen kirjallisen kyselyn mukaan kaikki opiskelijat kokivat oppineensa yhteistoiminnallisen opetuksen käytön hyvin tai erittäin hyvin.

Yhteistoiminnallisen opetuksen toteutumisen vaatimuksena nähtiin opettajien intensiivinen ja säännöllinen yhteistyö, joka edellytti yhteisen suunnitteluajan sopimista ja siitä kiinni pitämistä. Yhteinen

suunnittelu nähtiin tärkeänä myös siksi, että opettajat neuvoisivat oppilaita samalla tavalla ja että yhteiset tavoitteet olisivat selvillä.

Se, että se vaatii semmosta sitoutumista kummaltaki osapuolelta ja sitä että se [yhteistyö] ei oo aina sillon tällön vaan että se on intensiivistä ja säännöllistä. Että sillon ne lapset saa siitä sen kaiken mahdollisen tuen. (lophaast 3.4.07)

Läbinnä se tuli nyt semmosissa, jos ei oltu käyty kunnolla sitä läpi, että mitä nyt tehbään. Tuli neuvottua ihan vääriä asioita, kun ensin sano, että teepä näin, niin sitte tuli se toinen --- niin sitte tuli, että voi ei, määhän sanoin ihan väärin tai annoin luvan. (lophaast 2.12.05)

Opiskelijoiden mukaan yhteisiä keskusteluja on käytävä ammattimaisesti, tuotava omia mielipiteitä rohkeasti esiin, mutta myös huomioitava toisen mielipiteet. He näkivät tärkeänä, että asiat käydään perinpohjaisesti läpi ja että yhteistyö on tehokasta. Muuten erityisopettajasta tulee vain apuopettaja, jonka koulutus ei pääse opetustyössä kunnolla käyttöön.

Kaksi opiskelijaa näki opettajien yhteistyötaidot yhteistoiminnallista opetusta rajoittavana tekijänä. He eivät uskoneet tiiviin yhteistyön onnistumiseen:

Mutta jos pittää tai jos saa tilaisuuden tehdä tiivistä töitä jonkun toisen ammattilaisen kanssa niin varmasti vaatii joustoa. Ja onhan, ei ne kaikkei kemiat, niin silti pitäis osata [tehdä yhteistyötä]. Voi olla, että jossain tilanteessa se vois olla enemmänki rasite kuin siitä tuleva hyöty. (lophaast 30.3.07)

Kaksi opiskelijaa ilmaisi työkokemuksensa perustuen, että sekä luokanopettajan että erityisopettajan voi olla vaikea luopua perinteisestä roolistaan ja alkaa tehdä yhteistyötä toisen opettajan kanssa. Heidän lisäksi kaksi muuta opiskelijaa näki, että nykyinen koulukulttuuri perustuu yksin tekemisen perinteeseen. Sen muuttaminen työelämässä voi olla vaikeaa, vaikka yhteistyö onkin jo yliopiston koulutuksessa tuttu työmuoto.

Mutta onhan se [erityisopetus] ollu semmosta koppiovetusta ja varmasti osaksi se täytyykei sitä olla, mutta — edellistenki koulujen erityisopettajat, ne oli taas persoonana sellasia, että he eivät uskaltais kyllä taas sinne luokkaan tulla. — ystäväni päteväitti itsensä erityisopettajaksi — se erityisopettaja tuleeekin sinne.. tai ainakin sitä kovasti [koulutukses-

sa] tuettiin. Ja hän yrittikin sitten töihin mennessään niin, mutta muutaman kuukauden päästä hän oli palannut sinne työhuoneeseensa lasten kanssa, – – että opettajat ei olleet sitte osaltaan riittävän vastaanottavaisia. – – Minä oon edelleen sitä mieltä, että kyllä se vastustus on siihen muutokseen niin kova, ettei se helposti siitä murru.

Mutta mikä siihen sitte keinona, niin tuli mieleen tästä yhteistoiminnallisuudesta vielä... mä oon viime yönä taas ajatellu, että pitää sanoa, että me opiskelijat, mehän ollaan siis.. mehän ollaan tehty vuostolkulla yhteistyötä. Ikinä mis oppitunteja suunnitellaan, niin mehän tehdään ne aina pareittain tai ryhmissä. Että meillä se valmius siihen on. Mutta mitä sitte tapahtuu? Että tehdään yhdessä, niin täähän on luonteva jatkumo siihen, mitä me ollaan mun mielestä yliopistossa tehty. (lophaast 28.4.06)

Jotkut toivat esiin sen, että opettajien yhteissuunnittelu vei enemmän aikaa kuin yksin suunnittelu ja he ajattelivat, että yhteisen ajan löytäminen opettajan työn arjessa voi olla vaikeaa.

9.7.2 Molemminpuolinen sitoutuminen yhteistyöhön

Kaikilla opiskelijoilla oli jotakin myönteistä sanottavaa yhteistoiminnallisesta opetuksesta. Neljä opiskelijaa piti yhteistoiminnallista opetusta pelkästään hyvänä ja itselle sopivana työmuotona. Muut asettivat yhteistoiminnallisen opetuksen onnistumiselle vaatimuksia. Kaksi suhtautui yhteistoiminnalliseen opetukseen pääosin kielteisesti. Toinen siksi, ettei uskonut oman särmikkään luonteensa sopivan läheiseen yhteistyöhön eikä monien muidenkaan opettajien luonteen sopivan siihen. Toinen opiskelija näki yhteistyökumppaneiden yhteensopivuuden ratkaisevana yhteistoiminnallisen opetuksen onnistumisen ehtona. Se voisi huonosti toimiessaan olla rasite. Yksi piti yhteistoiminnallista opetusta hyvänä työmuotona, mutta ei uskonut siihen saatavan tarpeeksi resursseja.

Tutkimukseen osallistuneita opetusharjoittelijoita oli vain 11, joten heidän käsityksistään ei voi tehdä yleisiä johtopäätöksiä. Tässä tutkimusjoukossa näyttäisi siltä, että usko ja käsitys omista yhteistyötaitoista sekä usko (tai kokemukset) muiden ihmisten yhteistyötaitoista vaikuttavat yhteistoiminnalliseen opetukseen suhtautumiseen.

Opiskelijoiden yhteistoiminnallisuuden onnistumiselle asettamat vaatimukset ovat aikaisempien tutkimusten kanssa yhdensuuntaisia. Yhteistoiminnallisessa opetuksessa osapuolet joutuvat refleктоimaan omaa osaamistaan. Koska jokaisen opettajan osaamisalueet ovat erilaiset, täytyy pystyä arvostamaan ja hyödyntämään toisen osaamista yhteistyössä. Siten myös yhteistyötaidot ovat ratkaisevia yhteistoiminnallisen opetuksen onnistumiselle. Kahden opettajan yhteistyö tuo lisävarmuutta ongelmatilanteiden ratkaisuihin. Kaksi opettajaa tekee huomioita oppilaista ja neuvottelee yhdessä, miten jatketaan eteenpäin. Lisäksi se vaatii yhteistä suunnittelu- ja keskustelu-aikaa, molempien sitoutumista sekä paneutumista opetukseen ja oppilaisiin. (Vrt. Wallace ym. 2002, 372–379; Barnes 1999, 236.)

Opettajan yksin tekijän perinteinen rooli voi hidastaa uusien työtapojen tuloa opetukseen. Uudistuvien työtapojen edistämiseksi opettajien peruskoulutuksella ja kattavalla täydennyskoulutuksella on suuri merkitys. Jos inklusiota halutaan opettajankoulutuksessa edistää, se antaa aiheen pohtia, tulisiko opettajiksi aikovien yhteistyöhakuisuutta painottaa jo tulevia opettajia valittaessa. Mielenkiintoista olisi myös laajemmin selvittää, voidaanko koulutuksella edistää opettajien yhteistyötaitoja.

Yhteistoiminnallinen opetus vaatii myös henkilöresursseja. Laaja-alaiselle erityisopettajalle koko luokan oppilaantuntemus voi olla vaikea saavuttaa, sillä nykyisin suomalaisissa kouluissa laaja-alaisen erityisopettajien vastuulla on monta ryhmää. Ainakaan kovin monen luokan kanssa tehtävään yhteistoiminnalliseen opetukseen ei ole mahdollisuutta.

Yhteistoiminnallisen opettamisen oppiminen ei tapahtunut hetkessä. Siihen ohjaaminen vaati meiltä ohjaajiltakin malttia. Oli annettava tilaa opiskelijoiden kokeilulle sekä aikaa heidän oman ajattelunsa kehittymiselle.

9.8 Osallisuus oppimisyhteisössä

Inkluusiossa segregoivia ja ei-osallistavia käytänteitä pyritään vähentämään tuomalla kouluun osallistavia kasvatuskäytänteitä. Niillä pyritään ehkäisemään oppilaiden erilaiseksi leimautumista ja laajentamaan oppilaiden moninaisuuden ja erilaisuuden kohtaamista. (Ainscow 2007b, 3; Väyrynen 2006, 372; Booth 2000, 27.)

Inkluusiossa oppimista sekä omaan yhteisöön osallistumista edistetään oppimisympäristöjä muokkaamalla ja organisatorisilla järjestelyillä. Koulujen käytännöillä voidaan huomattavasti vähentää oppimisrajoitteita, jotka johtuvat syrjivistä asenteista, toimista tai institutionaalisesta kulttuurista. (Booth & Ainscow 2005, 16–17.)

9.8.1 Lasten ja nuorten leimautuminen ja syrjäytyminen

Koti, päiväkotia ja koulu ovat sosiaalisia yhteisöjä, jotka hyvin toimissaan suojaavat lasta ja toimivat puskureina yhteiskunnan vaatimusten sekä lasten hyvinvoinnin välillä. Huonosti toimiessaan ne voivat edistää lasten ja nuorten syrjäytymistä. (Järventie 2005, 415–417.)

Tutkimusten mukaan lasten syrjäytymisriskin avainkäsitteet ovat perushoiva ja identiteetti. Perushoiva muodostuu neljästä tekijästä, jotka ovat lepo, ravinto puhtaus ja turva. Identiteetti ilmenee ruumiillisen, psyykkisen ja sosiaalisen minän hyvinvointina. Lapsi luo identiteetin vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Järventie 2005, 415–417; 1999, 141–153; Alaimo, Olson & Frongillo 2001, 44–45.)

Järventien (1999, 141–148) syrjäytymisriskejä koskevassa tutkimuksessa vain neljäsosalla aineiston lapsista perushoiva ja hyvinvointi olivat kunnossa. Vakava syrjäytymisriski oli 29 prosentilla lapsista. Perusturvan puutteiden lisäksi he kokivat koulumenestyksen menevän huonompaan suuntaan eivätkä he tunteet iloa koulutyössään. Suuri osa heistä oli koulukiusattuja, ja enemmistö heistä kiusasi muita lapsia. Heillä oli paljon riitoja muiden lasten kanssa eivätkä he toimineet niin kuin pyydettiin. Muut aineiston lapset (45 prosenttia)

olivat lievässä syrjäytymisriskissä. Heillä oli ongelmia joko perusturvassa tai hyvinvoinnissa.

Suhteet aikuisiin ovat merkittävässä asemassa lapsen elämässä. Tärkeää ei ole ihmisten määrä, vaan sosiaalisen kanssakäymisen sisältö ja laatu. Vuorovaikutuksessa olemalla luodaan omaa identiteettiä. Toisaalta lapsen identiteetin sisäiset ainekset määräävät, millaiseksi vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa muotoutuu. Tätä prosessia kutsutaan sosiaalisesti integraatioksi. Monet syrjäytymiseen ja leimautumiseen liittyvät mekanismit ovat koulun ulottumattomissa. Lapset viettävät päivittäin paljon aikaa koulussa, joten lasten identiteetin muotoutumisesta suuri osa tapahtuu myös koulussa. (Järventie 2005, 416.)

Vuonna 2002 toteutettiin vertaileva pohjoismainen tutkimus Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa. Tutkimuksen mittarit perustuivat Järventien kehittämiin indikaattoreihin.⁹ Kaikissa maissa identiteetin ja integraation välillä oli yhteys. Kun sosiaalinen integraatio oli puutteellinen, identiteetikin oli kielteinen. Lasten elämään vaikutti se, olivatko he iltaisin yksin kotona. Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että lasten tarpeiden ja yhteiskunnan tarpeiden välillä on perustavaa laatua oleva ristiriita, joka syventää konfliktia puskurina toimivien lapsen sosiaalisten yhteisöjen (kodin, päiväkodin ja koulun) ja yhteiskunnan vaatimusten välillä. ”Haavoittuneella minuudella/identiteetillä ja riittämättömällä kompetensseilla varustettu lapsi on loukussa: hän tuottaa omaa tragediaansa omilla toimillaan, joiden perustana on sosiaalisten odotusten kannalta haitalliseksi koodautunut toiminnallinen käsikirjoitus tai kartta.” (Järventie 2005, 415–422.)

⁹ ”Eriarvoinen lapsuus Pohjoismaissa” -tutkimukseen osallistui Suomessa 318, Norjassa 238 ja Ruotsissa 289 lasta (N=845), iältään 9-12-vuotiaita. Tutkimuksessa Suomen osuudesta vastasi Järventie ja Ruotsin sekä Norjan osuudesta professori Leiulfstrud. (Järventie 2005, 418.)

Kuulan (2000, 58–62) nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia.¹⁰ Kuula kuvaa tutkimukseensa osallistuneita nuoria muodostamiensa profiilien mukaan tyyppitellen. Monioireiset ja käyttäytymishäiriöiset pojat olivat luokkayhteisön näkökulmasta haasteellisimpia. He olivat torjutuimpia sekä opettajien että oppilaiden mielestä. Heillä oli varhaiskehitykseen liittyviä ongelmia, epäsosiaalisuutta ja kehityshäiriöitä, jotka monesti kytkeytyivät toisiinsa. Ala-asteella aineiston nuorten ongelmat eivät useinkaan olleet kärjistyneet. Monien syrjäytyneiden nuorten kokemukset ala-asteesta olivat positiiviset. Heidän ongelmansa aktivoituivat yleensä yläasteella. Siellä heillä oli runsaasti vaikeuksia ja he olivat poikkeuksetta alisuoriutujia. (Mt. 2000, 156–157, 182.)

Lukihäiriöisten vaikeudet rajoittuivat yksilöllisiin opiskeluongelmiin. Ne eivät vaikuttaneet toverien joukossa eivätkä ne tuottaneet opettajillekaan paljon vaivaa. Tässä ryhmässä selviytyjiä oli enemmän kuin muissa ryhmissä. Oppimisvaikeuksiksi Kuula luokitteli oppilaat, joilla oli laaja-alaisia kognitiivisia vaikeuksia ja heikko keskiarvo (5–6). Oppimisvaikeuksiset olivat luokkayhteisössä hyväksytyimpiä. Heidän kohdallaan ongelmat olivat kuitenkin pysyviä, pitkäkestoisia ja ne kasautuivat. Tämän ryhmän nuoret olivat arkoja ja vetäytyviä sekä lopulta vieraantuneita ja syrjäytyneitä. Oppimisvaikeuksiset eivät tulleet aktiivisesti syrjityiksi, vaan heidän syrjäytymisensä oli piiloista. (Mt. 2000, 156–157, 182.)

Kuulan mukaan koulu syrjäyttää tukea tarvitsevia oppilaita. Tukea ei ole riittävästi, ja koulu omilla mekanismeillaan leimaa oppilaita. Leimaamismekanismeja ovat opetussuunnitelman joustamattomuus, oppilaiden eriarvoinen kohtelu, piilo-opetussuunnitelmalliset seikat sekä riittämätön ja kontrolloiva erityisopetus. Oppilaiden kielteiset koulukokemukset muodostuvat itseään ruokkivaksi kierteeksi. Ne lisäävät kielteistä asennetta koulua kohtaan, alentavat itsetuntoa, us-

¹⁰ Kuula tutki 101 oppilaan kouluhistoriaa. Hän poimi haastateltavaksi 47 nuorta, jotka olivat kokeneet vaikeuksia ja jotka täyttivät Jyrkämän (1986, 40) määrittelemät syrjäytymisen kriteerit, joita olivat koulutus ja ammattiin valmistuminen, työllistyminen ja kolmantena yksilön sosiaalisten suhteiden olemassaolo.

koa omiin selviytymismahdollisuuksiin sekä alentavat koulumotivaatiota. Ne edistävät syrjäytymistä. (Mt. 2000, 174–176.)

Samanlaisen tuloksen koulun osuudesta joidenkin nuorten syrjäytymiseen sai Komonen (2001, 133–134, 144–146). Komosen tutkimuksen kohdejoukkona olivat nuoret, jotka olivat keskeyttäneet ammatilliset opinnot, mutta olivat myöhemmin aloittaneet koulutuksen uudelleen. Ryhmässä, jossa peruskoulu oli ollut nuorille voimakas emotionaalinen kokemus, koulu oli usein alkanut hyvin. Ensimmäisten vuosien myönteisten kokemusten jälkeen koulu oli muodostunut arvostetun kilpailuksi. Häviämisen seurauksena epäonnistumisen kokemukset seurasivat toisiaan. He olivat jo peruskoulun alkupuolella joutuneet epäonnistujien ryhmään, jossa olivat pysyneet koko koulun ajan. Ammatilliseen koulutukseen siirryttäessä koulu ei kiinnostanut. Orientaatio oli jo vahva, ja ammatinvalinnan mahdollisuudet olivat pienet. Tunne vieraantumisen ja halu saavuttaa koulun ulkopuolisen maailman tarjoama aikuisen status johtivat poissaoloihin ja lopulta keskeyttämiseen. Tämän ryhmän koulutuspolkua Komonen kuvaa putoamisen tai pudottamisen prosessiksi, jossa oppilaan ja koulun kulttuurit törmäävät yhteen.

Leimautumisessa on kysymys yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta, joka johtaa leimautumiseen poikkeavaksi. Poikkeavaksi leimautuminen on sarja erilaisia vaiheita, joissa edellinen voimistaa seuraavaa. Aluksi kyseessä voivat olla yksittäiset teot tai yhdellä osalla oleva vaikeus, joka lopulta koskee koko yksilön persoonaa. Leimasta tulee lopulta osa yksilön identiteettiä. Koulu voi käynnistää tapahtumaketjun, jossa vaiheet kumuloituvat ja seurauksena on ihmisen syrjäytyminen. Termin käytössä oleellista on sen suhteellisuus. Kysymys on siitä, kuka määrittää ja kenet määritellään poikkeavaksi. Eri yhteisöissä voi olla kyse vivahde-eroista normaaliuden ja poikkeavuuden välillä. Kun syrjäytymisprosessi etenee, seurauksena ovat lopulta yksilön itseleimaaminen ja identiteettiongelmat. (Komonen 2001, 133–135.)

9.8.2 Leimautumisesta osallisuuteen tutkimusluokassa

Päivittäisessä koulutyössä opettajan eteen putkahtavat asiat voivat olla vakavia, mutta niissä on vähän aikaa ajatella. Usein opettaja joutuu toimimaan automaattisella, intuitiivisella tasolla (Ainscow 2007b, 4). Oppilaiden osallistumisen varmistaminen ei koske pelkästään oppimista. Siihen kuuluu muitakin oppilaan elämään liittyviä seikkoja, kuten psykologinen yhteenkuuluvuuden tunne ja hyväksytyksi tulemisen tunne (vrt. Reschly & Christenson 2006, 279–280). Lapsilla on huolia ja pelkoja, jotka aktivoituvat usein juuri koulussa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kohdataan monia ihmisiä.

Seuraavasta esimerkistä ilmenee, kuinka merkittävässä roolissa aikuisten vuorovaikutustaidot ovat erilaisten oppilaiden huomioon ottamisessa. Episodin tuloksena aran oppilaan tunnetta joukkoon kuulumisesta, tunnetta omien voimavarojen kantavuudesta sekä selviytymistaidoista saatiin vahvistettua. Harjoittelussa voidaan ohjatusti harjoitella vuorovaikutustaitoja (vrt. Stemler, Elliott, Grigorenko & Sternberg, 2006, 101–118).

Eräs oppilas jättäytyi pois koulusta toisen luokan keväällä. Äiti soitti ja kertoi, että oppilas ei uskaltanut tulla kouluun, koska oli alkanut jännittää suihkuun menemistä liikuntatunnin jälkeen. Oppilas oli jännittänyt uusia tilanteita ja huomion kohteena olemista aikaisemminkin niin, että oli saanut jopa pahoinvointikohtauksia. Luokanlehtori pyysi äitiä tuomaan lapsen kouluun, että asia voidaan selvittää. Oppilas itki, kun äiti toi hänet. Luokanlehtori jutteli äidin ja lapsen kanssa, ja lapsi jäi kouluun. (17.4.07 ohkesk)

Lehtorit ja luokanopettajana ollut Alisa juttelivat oppilaan kanssa. Oppilas kertoi, että kukaan ei ollut kiusannut häntä. Hän ei osannut kertoa pelon syytä. Sen vuoksi asia pyrittiin aluksi vain ratkaisemaan sen kummemmin sitä kaivelematta. Yhdessä suunniteltiin tarkasti vaihe vaiheelta, miten suihkuun voi mennä niin, että ei näy paljasta pintaa. Sitten annettiin oppilaalle ohje kertoa tunnin jälkeen, miltä hänestä tuntui. Oppilas kertoi tunnin loputtua, että kaikki meni hyvin, eikä häntä jännittänyt yhtään. (17.4.07 ohkesk.) Päivän lopuksi asiaa pohdittiin opiskelijoiden kanssa.

- Luokanopettaja Alisa: Siitä tuli ehkä päivän paras kommentti, näitä opettajalle lisää - ku se lähti ja tuli kättelemään ja sanoi, että: ”Tämä oli kyllä loppujen lopuksi tosi mukava päivä. Onneksi minä tulin kouluun.”*
- Luokanlehtori: Se jännitti varmaan vähän teitäkin.*
- Luokanopettaja Alisa: Sitte se viel jatko näin, että: ”Kyllä sinä ihan hyvin osaat opettaa.” Se on varmaan kuule vähän epäilly!*
- Luokanlehtori: Ajatelkaa, että saatiin se kouluun. Muuten vois paisua se asia. Kun tuntee oppilaan, niin täytyy sievästi neuvotella vanhempien kanssa, että mikä on tilanne. – Täytyy tietää taustaa ja tuntea lapset.*
- Erityisopetuksen lehtori: Aina ku on tämmöistä vetäytymistä, kannattaa tukea sitä kouluun tulemistä. – – Oppilas näki, että hänen ongelma otettiin vakavasti ja tehtiin suunnitelma, että miten se voi välttyä siltä, ku se kokee epämiellyttävänä sen alasti olemisen. – – Sehän osas ihan selvästi sanoa, että ei häntä kiusata.*
- Erityisopettaja Seija: Se oli mielenkiintoista – – se alastomuus ei välttämättä ookeaan hälle se ongelma. – – Sehän huiteli siellä ihan nakkena ympärönsä. Ei hän edes muistanu koko pyyhettä.*
- Luokanopettaja Alisa: Mutta seki saatto jo rentouttaa, että hän sai sanoa pelon ääneen. Että teet vain sen [suunnitelman mukaan] ja käyt siellä [suihkussa].*
- Erityisopetuksen lehtori: Aina jos lapsi rohkenee sanoa, että mikä on [hätänä], niin voi olla, että sille riittää, että siihen subtaudutaan asiallisesti. Tehtiin suunnitelma, se aatteli, että tämän turvin minä pärjään ja sitte se unohti koko pyyhkeen. (17.4.07 ohkesk)*

Esimerkissä oppilas sai positiivisen kokemuksen selviytymisestä ja omaan kouluun kuulumisesta. (Vrt. Järventie 2005, 416.) Lisäksi on huomionarvoista, että eedellä mainitun kaltaiset ammattitaitoa vaativat välikohtaukset eivät suinkaan aina koske oppilaita, joilla on erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden status, kuten ei tässäkään tapauksessa. Huolet ja pelot kohtaavat ketä tahansa oppilasta. Jonkun oppilaan identiteettiin voi kuulua herkkyys jo pitemmältä jaksolta tai hänen elämässään voi väliaikaisesti olla stressiä aiheuttavia tekijöitä.

Leimautumisesta, syrjäytymisestä ja osallisuudesta on vaikea saada otetta. Usein on kysymys pienistä, huomaamattomista seikoista ja hetkellisistä tapahtumista, jotka ehkä ovat tai ehkä eivät ole merkityksellisiä leimautumisen ja mahdollisen syrjäytymisen ketjussa. Kuten Järventie (2005, 415–417) toteaa, kysymys on koko lapsen elämän perushoivasta aina kehityksellisten vaiheiden kautta etenevän ruumiillisen, psyykkisen ja sosiaalisen minän muotoutumiseen saakka. Koulussa opettajien on kuitenkin tiedostettava oma roolinsa lap-

sen elämässä. Inklusiivisessa ajattelussa kyseenalaistetaan erilaisuuden vikana tai puutteena pitäminen. Inklusiossa yritetään muuttaa erilaisuuden käsite monenlaisuudeksi (*diversity*), jossa kaikkien ääni tulee kuulluksi ja jossa sitä kunnioitetaan (Thomas & Loxley 2001, 79, 87).

Seuraavat esimerkit ovat vain pieni häivähdys sitä arkea, jossa koulua käytiin tutkimusluokassa. Ne ovat kuitenkin esimerkkejä asioista, joissa voi olla mukana leimaantumista tai osallisuutta edistäviä tai estäviä tekijöitä. Ne kertovat myös siitä, kuinka vaikeaa oman toiminnan näkeminen uusin silmin on. Muutosten aikaansaaminen vaati inklusioon pyrkivän opetuksen kehittäjiltä harkintaa ja oman toiminnan reflektointia.

Tutkimusluokassa ensimmäisen vuoden joulukuussa kaksi neljästä opiskelijasta kiinnitti huomiota heikkojen oppilaiden leimaantumiseen matematiikan tunneilla. Vaikka matematiikan opetus toteutettiin luokassa, jossa kaikki oppilaat olivat mukana, heidän mielestään heikkoja oppilaita leimasi se, että heidät aina siirrettiin luokan takaosassa olevan pöydän ääreen ohjausta saamaan.

Mutta jos ollaan samassa luokassa ja aina ne samat lapset laitetaan samaan paikkaan, niin se on melkein sama, vaikka ne laitettais eri paikkaankin. Voisko sen totenttaa niin, että ne vois vähän huomaamattomammin järjestellä? Ne vois olla vaikka siellä omalla paikalla. Vaikka jo siinä luokan istumajärjestyksessä olisi jo huomioitu, että ne lapset jotka tarvi apua olis tietyssä paikassa lähekkäin. Että niitten ei tarvi aina lähtiä sinne luokan taakse. (2.12.05 loppaast)

Ajattelen, että hyvin helposti muut huomaa, että miksi aina tuo on tuolla. Toisaalta ymmärrän, että on hyvä olla sellainen rauhallinen paikka, missä heidän kanssa ollaan, että he ei pakosti muuten jaksa keskittyä siihen omaan toimintaan. (7.12.05 loppaast)

Lehtorit eivät itse olleet huomanneet järjestelyn leimaavuutta ehkä siksi, että he opettivat myös äidinkieltä, jossa oppilaiden ryhmittelyt olivat vaihtelevampia kuin matematiikan tunneilla. Opiskelijoiden huomioiden jälkeen kuitenkin myös matematiikan ryhmittelyjä pyrittiin muuttamaan vähemmän leimaaviksi.

Tammikuussa tutkimusluokan oppilaat Ville ja Kalle eivät oppineet liukumaan äänneestä toiseen yhteisessä äidinkielen opetuksessa. He näyttivät tarkkailevan muita ja ehkä vähän vertailivat itseään muihin. Kallen huomiokyky suorastaan juuttui paikoilleen eikä hän voinut ottaa opetusta vastaan ollenkaan. Lehtoreilla oli suuri huoli opetusjärjestelyjen toimimattomuudesta pojille. He päättivät, että pojat saavat muutaman kerran yksilöllistä kuntouttavaa opetusta. Erityisopetuksen lehtori opetti Kallea ja Villeä heille suunnitellulla omalla ohjelmalla kolme kertaa omassa luokassaan. Sen jälkeen he olivat jo edistyneet niin paljon, että saattoivat palata takaisin muun ryhmän mukaan. Yksi oppilas kiinnitti heti huomiota oppilaiden muualle menemiseen. Hän kyseli, joutuivatko pojat lähtemään muualle äidinkielen tunnille, koska eivät osanneet vielä lukea. Lehtorit pohtivat asiaa oppilaiden leimaantumisen kannalta ja päättivät, että enää oppilaita ei siirretä kokonaan pois luokasta. Luokan takana olevaa luokanlehtorin työhuonetta alettiin käyttää tämän tapaisiin yksilöllisiin opetustarpeisiin. Jos oppilaat jatkossa tarvitsivat yksilöllistä kuntouttavaa opetusta ja toisten läsnäolo häiritsti, he olivat osan tunnista työhuoneessa, jonka ovi oli raollaan. Muun osan tunnista he olivat luokassa yhteisessä opetuksessa. Tässä vaiheessa lukuvuotta kävi kuitenkin jo selväksi, että oppilaat olivat tietoisia toistensa erilaisuudesta. Tämä johtui osittain myös lehtoreiden itse tekemistä valinnoista.

Ensimmäisen vuoden keväällä käytiin opiskelijoiden kanssa keskustelua siitä, millä tavalla leimaantumista voitaisiin luokkayhteisössä välttää, ja oliko se ylipäättänsä mahdollista. Muutamien oppilaiden lausahduksista kävi ilmi, että he olivat tietoisia siitä, että toiset osasivat paremmin kuin toiset. Joku oppilas naureskeli toisen osaamattomuudelle tai joku hätääntyi, kun ei osannut tehtävää. Opetus oli suunniteltu siten, että oppilaita ryhmiteltiin. Vaikka ryhmittelyjä ja työtapoja muuteltiin, oli selvää, että oppilaiden erilaisuus ei jäänyt keneltäkään huomaamatta. Inklusioon pyrkivässä opetuksessa erilaisten tehtävien ja ryhmittelyjen tarkoituksena oli turvata jokaiselle oppilaalle sopiva yksilöllinen opetus. Se ei vielä muuttanut sitä seikkaa, etteivätkö oppilaat huomanneet keskinäistä erilaisuutta. Se herätti miettimään, olisiko erilaisuudesta tehtävä näkyvä eikä peiteltävä asia. (5.–7.4.06 tpk)

Erityisopetuksen lehtori: Mitä te sitte vastaisitte, jos joku [oppilas] kysyis tällä lailla, että ”Ai onko nuo sitte jotenki parempia tai nuo huonompia?”

*Opiskelija Tuula: Se ei oo sitte minun mielestäni, sille linjalle ei voi lähteä, ett’ perustelee –
– Sitä ei minun mielestä heille tarvi tarkemmin perustella. Koen, että se on myös muiden oikeus, etten minä selittele, miksi minä valitsen tehtäviä niin tai näin.*

*Luokanlehtori: Mää sanon, että niinku nyt tuossa matikassakin, että kun tähdätään tässä tähän kymppin kautta laskemaan, että – – siinä [oppimisessa] on vaan vaiheita –
– Tottahan se onki näin, että se ei periaatteessa oo heikkoutta, ne on vaan eri vaiheissa.*

Erityisopetuksen lehtori: Onko se [erilaisuus] semmonen peiteltävä asia? Voisko sitä opettaa hyväksymään lapset, että mehän ollaan erilaisia, mitä sitte?

Opiskelija Tuula: Joo, totta kai, että eriyttää. Että ei vaan sillain, että heikko tai hyvä vaan yleisesti, eri asioita.

Opiskelija Hilke: Se on mun mielestä kans tärkeä, että opettaja pitäis kaikkia oppiainetta yhtä tärkeinä, että ei tavallansa painottais jotaki toista. – – Minusta olis tärkeä, että kaikilta löytyis se vahvuus, semmonen, että opettaja nostais sen ylös ja pitäis myös tärkeänä. (13.4.06 ohkesk)

Leimautumisen vastapainoksi keskustelijat ehdottivat, että erilaisuutta tulisi tarkastella luokkayhteisössä laajemmin kuin vain huonona tai hyvänä koulumenestyksenä. Oppimisessa tulisi huomioida myös oppilaiden edistyminen, ei vain osaaminen. Jokainen kehittyy, ja oppimisessa on eri vaiheita. Myös vahvuuksien monenlaisuuden korostaminen koettiin tärkeäksi. Mitään osaamisen lajia tai oppiainetta ei tulisi nostaa muiden yläpuolelle. Myös opettajan asenne oppilaitaan kohtaan oli keskustelijoiden mielestä merkittävä. Käsitksemme erilaisuudesta ja koulun asemasta erilaisuuden tuottajana ja suvaitsevaisuuden edistäjänä alkoivat muuttua kohti inklusiivista käsitystä. (Vrt. Thomas & Loxley 2001, 87; Väyrynen 2006, 373; Anderson 2007, 50–51; Carrington & Robinson 2006, 324.)

Schmidtin ja Cagranin (2006, 368–371) tutkimuksessa vertailtiin yleisopetuksen luokkaa, johon oli sijoitettu kuulovammaisia oppilaita sekä yleisopetuksen luokkaa, jossa ei ollut erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Siinä luokassa, jossa oli sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen oppilaita, oppilaat olivat hiukan tyytyväisempiä luokkansa oppilaiden välisiin suhteisiin eivätkä kokeneet kitkaa ja kilpailua niin paljon kuin siinä luokassa, jossa oli pelkästään yleisopetuksen oppilaita. Tutkijat päättelevät, että oppilaille oli muodostunut myönteis-

nen ja luonnollinen käsitys ihmisten erilaisuudesta, joten he olivat oppineet kunnioittamaan toisiaan.

Toisen luokan syksyllä tutkimusluokan oppilaat osoittivat kasvamistaan erilaisuutta hyväksyväksi yhteisöksi uintijaksolla sattuneessa tapauksessa. Erityistä tukea tarvitseva oppilas Kalle oli yhtä hyvä uimaan kuin suurin osa toisen luokan oppilaista. Eräällä uintikerralla hän halusi hypätä viiden metrin hyppytasanteelta. Sitä ei uskaltanut eikä osannut tehdä kuin muutama oppilas. Kaikki luokkatoverit kannustivat Kallea, kun hän kiipesi hyppytasanteelle. Hetken empirian jälkeen Kalle hyppäsi ja sai kavereilta taputuksia. Kerran hypättään hän rohkaistui ja uskalsi hypätä viidestä metrillä vielä monta kertaa. Luokan muut oppilaat olivat vilpittömän iloisia Kallen saavutuksesta. Luokkaan päästyään oppilaat olivat heti innoissaan riennäneet kertomaan Kallen saavutuksesta vielä luokanlehtorillekin. (28.11.06 tpk)

Vaikka tutkimusluokan pienet oppilaat kävivät koulua kuten ketkä tahansa ikäisensä lapset riitoineen ja vastoinkäymisineen, iloineen ja murheineen, tapaus osoittaa, että oppilaat olivat tietoisia toistensa erilaisuudesta. He halusivat spontaanisti kannustaa Kallea, jolla oli koulussa monia vaikeuksia.

Toisella luokalla oppilaat työskentelivät usein erilaisissa yhteistoinnillisissa ryhmissä. Erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei ryhmässä syrjitty. Päinvastoin, luokassa oli oppilaita, jotka tekivät mielellään yhteistyötä myös tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, kannustivat ja neuvoivat heitä.

Parityöskentelyssä Pekka, joka osasi matematiikkaa, mutta oli tavallisesti lyhytjännitteinen ja opettajan huomiota hakeva, otti huolehtivan asenteen pariaan Villeä kohtaan. Hän sanoi luokanopettaja Maijalle tomerasti: ”Viljellä menee tosi hyvin!” Ville olikin ottanut sivupöydältä itselleen 10-järjestelmävälineet, joiden avulla hän ratkoi laskuja innokkaasti. Enempää Pekka ei ehtinyt Maijalle kommentoida, kun hän jo jatkoi Villen neuvomista. (23.3.07 ohkesk)

Matematiikan tunnilla tehtiin kertaustehtäviä pelin avulla tyttö–poika-parina. Minna, joka osasi matematiikkaa hyvin, oli erityistä tukea tarvitsevan oppilaan Kallen parina. Minna pelasi matematiikkapeliä Kallen kanssa, neuvoi häntä hienosti ja piti omasta roolistaan. Myös Kalle piti pelaamisesta. Hän osasi opastettuna tehdä kertaustehtäviä ja jaksoi tehdä töitä hyvin. Opiskelijat kuvasivat tapahtumia tunnin jälkeen:

Erityisopettaja Alisa: Minna jotenki niin ihanasti osas opastaa Kallea!

Luokanopettaja Seija: Se [Minna] sano vielä että: ”No Kalle, mistä laskeminen aloitetaan?” Just näitä, mitä me ollaan käytetty!

Erityisopettaja Alisa: Sitte se mulle että: ”Kalle sai paljon enempi pisteitä kun minä!” Kalle ite halus kokeilla niitä lainaamislaskuja. Mää että no voit sää, Minna voi sulle aivan hyvin opettaa. Se anto laskea sitte niin monta laskua sieltä. Sitte Kalle sano, kun mää että: ”Sujuuko?” että: ”No on tämä aivan mukavaa, mutta on nää aika vaikeita.” – – Minna kyllä niin ihanasti sitä otti huomioon.

Luokanopettaja Seija: Minnahan tietenki osaa sen asian, mutta sitte se myös häntä vahvistaa. (2.5.07 ohkesk)

Me lehtorit totesimme lopulta, että oppilaat olivat tietoisia toistensa erilaisuudesta. Kypsyimme siihen, että siitä tulisi tehdä mahdollisimman luonnollinen asia. Meidän huomiomme kääntyi oppilaiden leimautumisesta ja hyljeksityksi tulemisesta sen vastakohtaan, osallisuuteen yhteisössä (vrt. Hodkinson 2005, 18; Peters 2007, 99).

Luokan oppilaista ei kukaan ollut välitunneilla yksin. Aloimme kuitenkin pohtia tarkemmin kaikkien oppilaiden osallisuuden varmistamista opetuksen kannalta. Toisen kehittämisvuoden maaliskuussa alettiin kiinnittää huomiota siihen, millä tavalla kaikki oppilaat voisivat osallistua myös *yhteiseen opetukseen*. Aikaisemmin oli huolehdittu erilaisilla ryhmittelyillä ja monenlaisilla tehtävillä siitä, että jokainen oppilas sai itselleen sopivaa opetusta tunnin aikana. Oppimisyhteisössä osallistumista haluttiin laajentaa.

Inklusio on hyvin epämääräinen käsite, ja sitä saatetaan käyttää huolimattomasti. Vaikka luokassa olisi monenlaisia oppilaita, se ei vielä varmista sitä, että he pääsevät osalliseksi oppimisyhteisöstä. (Booth 2000, 17–20.) Norjalaisen Ohnan (2005, 167–178) tutkimuksessa havainnoitiin kolmea luokkaa, joihin oli sijoitettu kuulovam-

maisista viittomakieltä käyttäviä oppilaita.¹¹ Luokkien jokapäiväisiä aktiviteetteja oppitunneilla havainnoitiin ja videoitiin. Luokissa A ja B oli kaksi opettajaa, joista ainakin toinen osasi viittomakieltä. Näissä luokissa viittomakieltä käyttävien oppilaiden ja muiden oppilaiden välillä ei ollut juuri lainkaan vuorovaikutusta. Viittomakieltä käyttävän oppilaan opiskelumuotoja luokassa olivat yksin tehtävä työ, avun saaminen opettajalta ja opettajan kuunteleminen. Luokassa C oli yksi opettaja. Hän oli viittomakieltä osaava. Tässä luokassa opettaja yhdisti viittomakielen ja puheen niin, kaikki oppilaat osallistuivat yhteiseen opetukseen. Hän toisti oppilaiden vastaukset jommallakummalla kielellä ja vaati jonkin verran kuulevia oppilaita myös käyttämään viittomakieltä. Vaikka A- ja B-luokissa käytettiin moderneja työtapoja paljon enemmän kuin luokassa C, se ei ollut ratkaiseva viittomakielisten oppilaiden osallistumisen kannalta. Ratkaisevaa oli molempien kielten käyttäminen yhteisissä tilanteissa. Siten eri kielestä ei tullut oppilaita erottava tekijä. Tämä tutkimus osoittaa, että pelkkää erilaisten oppijoiden samaan luokkaan sijoittamista ei vielä voida lukea inkluusioksi. On tärkeää kiinnittää huomiota opetuksen laatuun, siihen mitä luokan sisällä tapahtuu, ja miten opetus toteutetaan.

Jordanin ja Stanovichin (2001, 36–47) tutkimuksessa löydettiin selkeä yhteys opettajan opettamista koskevien uskomusten, opetuskäytäntöjen ja oppilaiden itsetunnon välillä. Opettajat jaettiin uskomustensa perusteella ryhmiin. Yhdessä ryhmässä opettajat pitivät tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta ensisijaisesti erityisopettajien asiana. He käyttivät yleensä samaa ohjaustapaa luokkansa kaikkien oppilaiden ohjauksessa. Toisessa ryhmässä opettajat näkivät itsensä kaikkien oppilaidensa oppimaan ohjaajana. He käyttivät luokassa monenlaisia ohjaustapoja ja heidän vuorovaikutuksensa oppilaiden kanssa oli akateemisia taitoja vahvistavaa monipuolista keskustelua. He ohjasivat oppilaitaan sekä pienissä ryhmissä että yksilöllisesti. Opettajien uskomukset vaikuttivat siten heidän opetuskäytäntöihinsä. Lisäksi

¹¹ Norjan perusopetuslaki 1998, 2–6§, antaa oppilaille, joiden ensimmäinen hankittu kieli on viittomakieli, oikeuden saada opetusta viittomakielellä yleisopetuksessa. Sen vuoksi jokaisessa luokassa, jossa on viittomakielisiä oppilaita, tulee olla vähintään yksi opettaja, joka osaa viittomakieltä. (Ohne 2005, 167.)

heidän oppilailleen tehtiin itsetuntoa mittaava testi. Jokaisessa luokassa hyvin menestyvien oppilaiden itsetunto oli hiukan parempi kuin oman luokan erityistä ja paljon tukea tarvitsevien oppilaiden. Kuitenkin jokaisen oppilaan ohjausta tärkeänä pitävien opettajien luokissa kaikkien oppilaiden itsetunto oli parempi kuin muiden luokkien. Ero oli tilastollisesti merkittävä.

Davidenkon ja Tinton (2003, 88–100) tutkimuksessa maahanmuuttajalasten matematiikan tunneille osallistumista tuettiin siten, että englantia vieraana kielenä opettavat opettajat osallistuivat myös matematiikan tunneille tukien oppilaiden ymmärtämistä ja osallistumista matematiikan tuntien aikana.

Kehittämishankkeessamme sellaisilla matematiikan tunneilla, joissa tarvittiin kaikille yhteistä aloitusta, kuten uuden asian opettamista tai jo opetetun asian kertaamista, tukea tarvitsevat oppilaat olivat tähän saakka istuneet muiden mukana oppitunnilla yhteistä opetusta seuraten. Usein he oppivat asian kunnolla vasta, kun toinen opettajista kokosi heidät pieneen ryhmään ja opetti asian heille uudelleen.

Nyt ohjausta alettiin antaa samaan aikaan, kun luokanopettaja opetti koko luokkaa. Luokanopettajana toimiva Maija pyysi oppilaita ratkaisemaan tauluesimerkkejä ja kertomaan, millä tavalla he ovat tehneen ratkaisseet. Osallistumisen mahdollistamiseksi taululle laitettiin myös esimerkit sekä numeroilla että 10-järjestelmävälineillä, jolloin konkreettisen havainnon tarvitsevat oppilaatkin voivat ratkaista tehneen.

Päätettiin, että erityisopettajana toimiva Laura ohjaa luokanopettajan taulutyöskentelyn aikana samanaikaisesti tukea tarvitsevaa ryhmää. Ryhmä istui kaareissa luokan etuosassa. Tunnin alkaessa erityisopettaja Laura istui heidän edessään työtuolillaan. Hän jakoi oppilaille 10-järjestelmävälineet sekä paikkajärjestelmäalustan. (19.3. ja 20.3.07 ohkesk, ts ja tpk.)

Ensimmäisen tunnin jälkeen tunnelmat ovat onnistuneet. Heikot oppilaat saivat tasavertaisen mahdollisuuden osallistua opetukseen:

*Erityisopettaja Laura: Minusta se onnistu hyvin ja määhän koin, että tuo [tukea tarvitsevien] ryhmä, kun ne sai alussa olla kaikkien kanssa mukana, vaikka heillä oli ne väli-
neet, se kuitenkin oli sellainen "tasavertaisesti", olivat mukana joukon jatkona.*

*Luokanopettaja Maija: Niin. Meillä oli Lauran kanssilleen vähän puhetta, että Laura
vinkkaa mulle, jos määhän meen liian nopeesti, että nämä pysyy mukana. Määhän jäin
oottamaan. Sitte määhän huomasin, että Maria vielä siellä laittaa kymmeniä siihen lau-
dalle, ettei mitään toivoakaan vielä vastauksesta ja toiset on jo viitanu minuutin
ajan siellä. Sitte määhän huomasin, että Vilellä nousi käsi ja määhän että: "Sanopa säähän
sieltä!"*

*Erityisopettaja Laura: Marian ja Annin kanss oli hyvä, että määhän olin antamassa niitä
ohjeita. Senki aikana ku Maija opetti, niin he eivät pysyneet ihan siinä taulutyös-
kentelyssä mukana. Määhän ihan tämmösiä, että kymmenet ja sadat on jo sarakekeessa,
kato ku ne aina tyhjensi sen alustan. Kaubea homma sitte kahdeksaa sataa taas al-
kaa uudelleen latomaan. Sen määhän sanoin.*

Erityisopetuksen lehtori: Niin justiin. Säähän joudutit sitä.

Erityisopettaja Laura: Että huomaatteko, että näin. Puuttuu vaan näähän ykköset.

*Luokanlehtori: Se on kyllä varmasti hyödyksi, että sen yhteisen työskentelyn aikana on
joku [ohjaamassa]. Siinäähän niillä on kanss siinä tiedon vastaanottamisessa jollakin
lailla sitä ongelmaa. Eikö oo jännä se, että... — — että kuinka ittestään selvänä me
ollaan aina pietty sitä, että ku ne [tukea tarvitsevat] on tossa. Ensinn on se yhteinen
alustus, ja me siirrytään vasta sitte niitä ohjaamaan. Miksi sitä ei vois justiin, että oh-
jatakin siinä, ku sitä tietoa otetaan ja sitte yrittää saaha niitä yksin tekemään?*

Erityisopetuksen lehtori: Panna se [opetettava asia] niitten tasolle.

Luokanlehtori: — — Sitä kannattaa tosiaan nyt painottaa. (20.3.07 ohkesk)

Viikon edetessä tukea tarvitsevien oppilaiden taidot opetettavassa aiheessa edistyivät. Tähän saakka he eivät olleet yleensä voineet viitata ja osallistua koko luokan opetukseen. Erityisopettajan tuen ansiosta he pysyivät yhteisen opetuksen mukana. Osa heistä jo viittasi yhteisen opetuksen aikana.

Erityisopettaja Lauran ryhmässä yhteisen taulutyöskentelyn aikana Maria laski jo näppärästi lainaamisen 10-järjestelmävälineillä. Erityisopettaja Laura ehdotti Marialle, että hän menisi näyttämään sen vaihtoehdon taululle. Maria vähän säikähtäneenä kieltäytyi, vaikka näytti tyytyväiseltä Lauran ehdotukseen. Ville pystyi Marian tapaan selvittämään tunnin aiheen 10-järjestelmävälineillä. Hän pääsi jälleen myös viittaamaan ja vastaamaan luokanopettajan kysymykseen. (22.3.07 tpk ja ohkesk)

Viikon viimeisellä matematiikan tunnilla kaikki tukea tarvitsevan oppilasryhmän oppilaat osallistuivat opetukseen aktiivisesti. Kaikki osasivat niin hyvin, että he myös halusivat vastata opettajan kysymyksiin. Aikaisemmin viikolla Maria, joka oli epävarma taidoistaan, oli kokenut onnistumista. Hän oli ymmärtänyt yhtä aikaa muiden kanssa, miten asia ratkaistaan. Hän ei ollut kuitenkaan vielä viitanut, mutta kertaustunnilla hän nosti käden ylös.

Maria uskaltautui ensimmäistä kertaa viittaamaan. Luokanopettaja Maija huomasi sen heti, ja antoi Marian tulla taululle. Maria tarvitsi vähän luokanopettaja Maijan apua, mutta keskustelu taululla oli luonnollista. Maria ei hätäntynyt, vaan selvitti luokalle hienosti, miten ratkaisi tehtävän. Hän tuli ujon mutta tyytyväisen näköisenä paikoilleen. Oppilaat olivat koko ajan mukana opetuksessa. (23.3.07 tpk ja ohkesk)

Maria ylitti korkean kynnyksen uskaltautuessaan esiintymään julkisesti. Se oli hänelle suuri askel ja osoitus itseluottamuksen lisääntymisestä. Tunnin jälkeen opiskelijat keskustelivat siitä, että koko luokan opetuksessakin voidaan ottaa monenlaiset oppijat huomioon. Opiskelijat olivat tyytyväisiä viikkoon. He onnistuivat mielestään osallistamaan luokan oppilaat yhteisiin oppimistilanteisiin. He pitivät opetustuloksiaan arvokkaina.

Havainnoiva opiskelija: No se tauluhommeli oli tosi hyvä, ku siinä tuli usiampi tapa ja lapset sai selittää, miten ne ajattelis. Kaikki kyllä kuunteli tosi tarkasti. Kyllä näköjään, jos opettaa noin, ne kyllä kuuntelee.

Erityisopettaja Laura: Tuota... Mun mielestä me ollaan tällä viikolla saatu, sen nyt ite huomaa, ku on tuossa, sellaisia onnistumisen elämyksiä noille heikoille oppilaille. Mää luulen, – – että he kokevat olevansa hyviä tai ainaki, että ovat jotaki. (23.3.07 ohkesk)

Tästä viikosta lähtien matematiikan tunnit, joissa oli koko luokka paikalla, rakennettiin osallistaviksi. Erityistä tukea tarvitsevien ja paljon tukea tarvitsevien oppilaiden osallistuminen yhteiseen opetukseen pyrittiin varmistamaan tukemalla kaikkia oppilaita heidän omista lähtökohdistaan käsin.

Seuraavalla harjoittelujaksolla samana keväänä uudet opiskelijat ottivat osallistavan opetuksen käyttöön jo heti ensimmäisestä yhteistoiminnallisesti toteutetusta matematiikan tunnista lähtien. He toteuttivat koko harjoittelujakson ajan matematiikan tunnit mahdollistaen kaikkien oppilaiden osallisuuden oppimisyhteisöön. Riippuen tunnin rakenteesta, joko yhteisen opetuksen aikana tai pienissä ryhmissä oppilaat osallistuivat yhteiseen opetukseen.

Mayn (2005, 29–32) mukaan Ison Britannian lainsäädännössä oppilaiden omat kokemukset osallistumismahdollisuuksista (*pupil participation*) hyväksytään merkittäväksi arvoksi. Koulutusta koskevissa normeissa painopiste on siirtynyt kohti oppilaiden osallisuuden korostamista. Suomen perusopetusta koskevassa normistossa ei tällaista linjausta ole. Perusopetuslaki (1998/628, 17§) edellyttää, että ”Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä”, mutta se on mahdollista järjestää myös erillään ”taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa”. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 29) todetaan yleisesti, että ”Erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta siten, että hänellä on tasavertainen mahdollisuus suorittaa oppivelvollisuus yhdessä ikätovereidensa kanssa”.

Inklusiossa ei ole kyse pelkästään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuudesta. Yhä enenevässä määrin kansainvälisesti kiinnitetään huomiota siihen, että inklusion tavoite tulee nähdä laajempänä monenlaisten oppijoiden tukemisena. Inklusion tärkeäksi tavoitteeksi nähdään juuri sosiaalisen ulkopuolelle jättämisen (*social exclusion*) eliminointi ja oppilaiden osallisuuden mahdollistaminen. (Ainscow 2007b, 3.)

9.8.3 Koulun rooli sosiaalisena yhteisönä on tärkeä

Koulun rooli lasten ja nuorten sosiaalisena yhteisönä on monenlaisten paineiden alla. Koulun tehtävä lasten ja yhteiskunnan tarpeiden yhteen sovittajana on entisestään vaikeutunut. Koulun vaikutusmahdollisuudet lasten elämään ovat monilta osin rajalliset, mutta toisaalta myös koulun asema lasten sosiaalisten suhteiden kasvupaikkana

on korostunut informaationaalisen yhteiskunnan paineiden kasvaessa. Se edellyttää koulukulttuurin muutosta.

Sosiaaliseen yhteisöön kuulumisessa on tärkeää ihmissuhteiden laatu. Näennäinen erilaisten oppijoiden samaan luokkaan sijoittaminen ei sisällä inklusiota, ellei oppilaiden osallisuutta yhteisössä varmisteta. Tämä ei tarkoita erilaisuuden häivyttämistä hajuttomaksi ja mauttomaksi asiaksi tai kielletyksi puheenaiheeksi. Se täytyy ottaa vastaan luonnollisena ihmisten moninaisuuteen kuuluvana seikkana ja rikkautena. Erilaisten oppilaiden osallisuus täytyy toteuttaa opetuksella, joka ottaa huomioon oppilaat heidän omista lähtökohdistaan käsin.

Osallistavassa kasvatuksessa oppilailla on mahdollisuus yhteisönä kasvaa tukemaan ja kunnioittamaan toisiaan. Oppilaiden käsitys itsestään muovautuu yksilön minän ja ympäristön vuorovaikutuksessa saatujen kokemusten myötä (Järventaus 2005, 417). Lapset ja nuoret viettävät suuren osan elämästään koulussa, joten koulun rooli oppilaiden henkilökohtaisen identiteetin rakentajana on merkittävä.

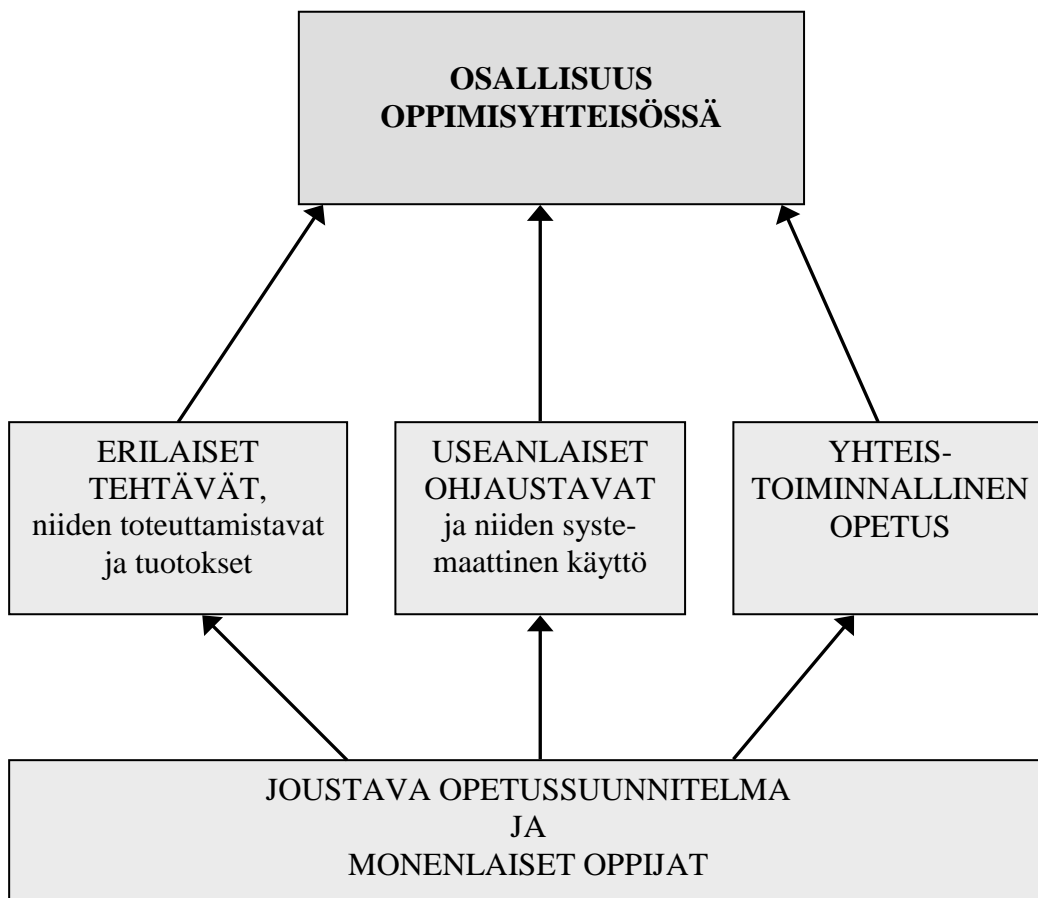
Opettajankoulutuksessa on mahdollisuus tulevaisuudessa painottaa opettajan vuorovaikutustaitoja, sillä opettajan työstä on tullut entistä enemmän yhteistyö- ja ihmissuhdeammatti. Opettajan vuorovaikutusosaamisen ammattitaitovaatimukset ovat kasvaneet. (Vrt. Stemler ym. 2006, 114–115.) Myös opettamisessa käynnissä oleva oppimisteoreettisen paradigman muutos edellyttää vuorovaikutteista opetusta ja sosiaalisia taitoja.

Koulussa tulee olla resursseja huolehtia ja taitoa edistää oppilaiden metakognitiivisten ja tiedonkäsittelytaitojen kehittymistä. Ne lapset, joilla jo on kulttuurista pääomaa ja opiskelutaitoja, edistyvät opinnoissaan, vaikka opettajalla ei olisi aikaa muuhun kuin rutiininomaiseen opetukseen. Ne joiden valmiudet ovat heikot ja joiden tulisi oppia edellä mainittuja taitoja, eivät edisty, elleivät saa niihin opetusta. Myös hyvin menestyvien oppilaiden tulee saada mielenkiintoisia oppimishaasteita. Huolehtimalla kaikkien oppilaiden opetuksesta heidän omista lähtökohdistaan käsin koulu edistää sosiaalista tasa-arvoisuutta. (Vrt. Lingard 2007, 257–263.)

9.9 Inklusioon pyrkivän opetuksen keskeiset elementit

Ydinasioiden esiin nostamiseksi laadin yhteenvedon inklusioon pyrkivän opetuksen keskeisistä sisällöistä. Esitän sen kuviossa 6. Sen jälkeen kerron inklusioon pyrkivän opetuksen tiivistetyistä aineksista vielä vähän tarkemmin.

Ylimpänä kuviossa on opetuksen tavoitteena oleva oppilaiden osallisuus oppimisyhteisössä. Perustana on joustava opetussuunnitelma, joka ottaa huomioon monenlaiset oppilaat. Kuvion keskellä ovat tehtävät, ohjaustavat ja opettajien yhteistoiminnallisuus. Tehtävät valmistellaan erilaisten oppilaiden valmiuksia vastaaviksi. Ohjauksen intensiteetti suunnitellaan systemaattisesti. Opettajat ohjaavat oppilaita useilla ohjaustavoilla. Koska oppilasaines on heterogeeninen, aikuisia tarvitaan luokassa enemmän kuin yksi.



Kuvio 6 Inklusioon pyrkivän opetuksen keskeiset elementit

Inkluusioon pyrkivän opetuksen lähtökohta on joustava opetus-suunnitelma. Opetussuunnitelma on oppilaspainotteinen, joten se muuntuu oppilaiden tarpeiden mukaan (Orkwis & McLane 1998, 4; McGuire ym. 2006, 170). Opetussuunnitelman pohjalta laadittuja jaksosuunnitelmia sovelletaan joustavasti yksittäisen tunnin kulun ja lapsen oppimisen mukaan.

Oppilaiden monenlaisuus otetaan huomioon jo tehtäviä suunniteltaessa (McGuire ym. 2006, 170; Orkwis & McLane, 1998, 4). Suunnittelun pohjana eivät ole keskiverto-oppilaat, vaan opettaja asettaa oppilaille erilaisia tavoitteita (Peterson & Hittie 2003, 163). Tehtävät toteutetaan oppilaiden valmiuksien ja oppimisprofiilin mukaan (Tomlinson 2005, 15; Vaughn ym. 2000, 43). Kun oppilaat tekevät tehtäviä eri tavoin oman oppimisensa mukaan edeten, jokainen oppilas voi osallistua yhteiseen opetukseen omia sen hetkisiä taitojaan käyttäen. Samasta tehtävästä voidaan tehdä eri versioita, ja ne myös muuntuvat monenlaiseksi toteuttamistavoiltaan. Myös tuotokset ovat erilaisia, koska jokainen oppilas käyttää omia taitojaan (Tomlinson 2005, 15).

Oppilaita ohjataan eri tavoin. Tehtäviä suunniteltaessa otetaan huomioon, onko tehtävä oppilaan aktuaalisen osaamisen alueella vai lähikehityksen vyöhykkeellä. Ohjauksen tarve on sitä suurempi, mitä etäämmällä uusi asia on oppijan sen hetkisistä taidoista. Koko luokan yhteisen opetuksen osuus on melko vähäinen. Opettaja on kuitenkin se, joka organisoii koko luokan työskentelyn ja ottaa huomioon suunnitelmissaan koko ryhmän.

Inklusiivisessa opetuksessa tarvitaan aikuisten yhteistoiminnallisuutta. Koska perusopetus muuttuu lähtökohdiltaan monenlaiset oppilaat huomioonottavaksi, yksi aikuinen luokassa ei pysty opettamaan hyvin erilaisia oppilaita. Opetuksessa edetään lasten oppimisen eikä oppikirjan mukaan. Oppilas myös nähdään kokonaisuutena. (Carrington & Robinson 2006, 323–331; Hanko 2003, 125; Johnson 1999, 72–79.) Luonteva yhteistyökumppani opettajalle on erityisopettaja. Opettajien yhteistoiminnallisessa opetuksessa, sen suunnittelussa ja prosessiarvioinnissa molempien ammattitaito yhdistyy. Se

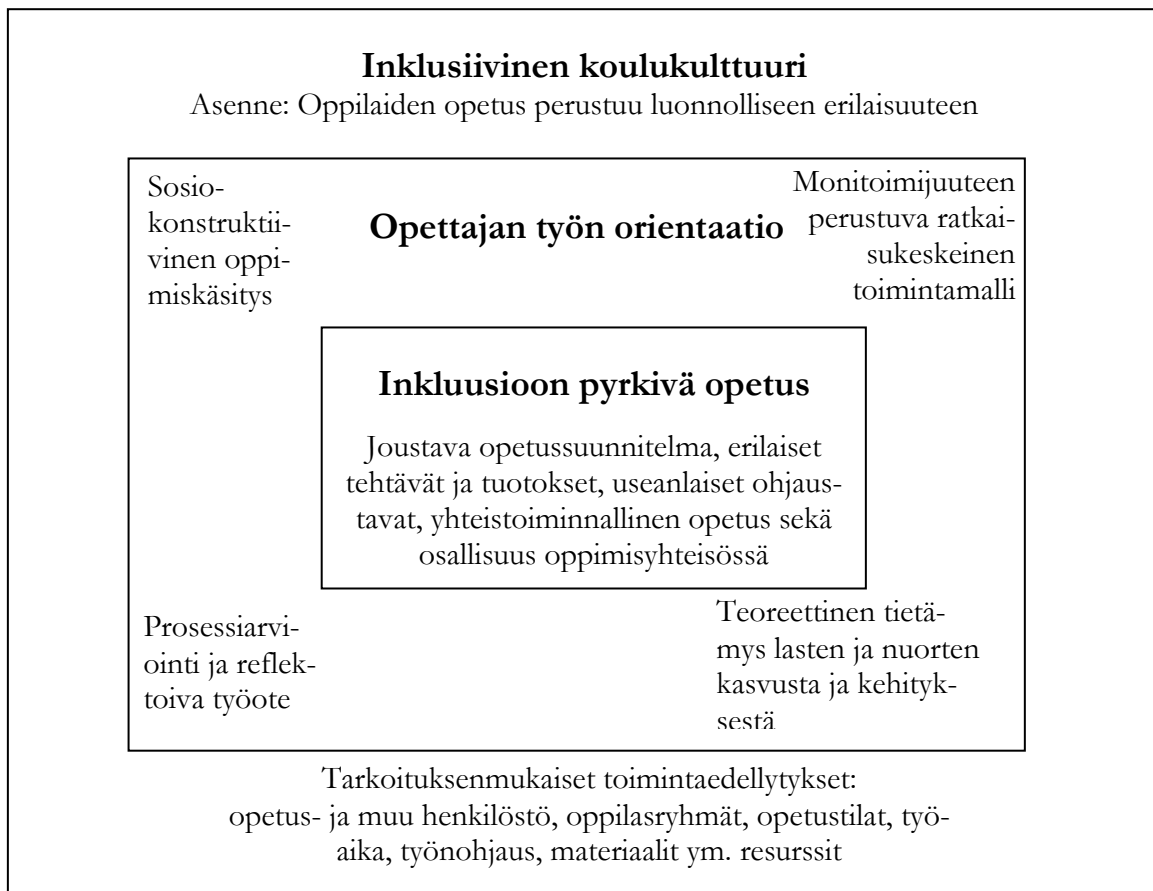
edistää perusopetuksen laatua. Lisäksi luokkaan tarvitaan avustajia oppilaiden ohjaus- ja avustamistarpeesta riippuen.

Inklusioon pyrkivän opetuksen päämääränä on oppilaiden osallisuus omassa oppimisyhteisössään. Erilaisuuden huomioiminen toteutetaan opetuksella, joka ottaa oppilaat vastaan heidän omista lähtökohdistaan käsin. Pedagogiikka ei perustu enää samanlaisuuteen, vaan erilaisuuteen (Lingard 2007, 245–246). Osallistavassa kasvatuksessa oppilaille on mahdollisuus yhteisönä kasvaa tukemaan ja kunnioittamaan toisiaan (vrt. Ainscow 2007b, 3).

10 INKLUSIIVISEN OPETTAJUUDEN MALLI

Tässä tutkimuksessa tulevien opettajien opetuksen painopiste pyrittiin siirtämään samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden huomioon ottamiseen. Sen sijaan, että oppilaita olisi yritetty puristaa samaan muottiin, otettiin lähtökohdaksi oppilaiden luonnollinen erilaisuus. Täyden inklusion toteutumista ei kukaan osaa tyhjentävästi kuvitella, mutta tulevat opettajat tiedostivat hyvin ne laajemmat puitteet, joita inklusioon pyrkiminen vaatii.

Tutkimustoimintani myötä inklusiivinen opettajuus hahmottui ja syveni itselleni. Päädyin malliin, jossa inklusiivinen opettajuus muotoutuu kolmella tasolla. Ne ovat inklusiivinen koulukulttuuri, opettajan työn orientaatiooperusta sekä itse opetustyö, jonka nimesin inklusioon pyrkiväksi opetuksiksi. Esitän mallini kuviossa 7.



Kuvio 7 Inklusiivisen opettajuuden malli

Mallin uloimman kehikon muodostaa sen arvopohjana oleva *inklusiivinen koulukulttuuri*. Inklusio pyrkii sosiaaliseen ja kognitiiviseen oikeudenmukaisuuteen sekä tasa-arvoon. Ihmisten erilaisuuteen asennoidutaan luonnollisesti. Ihmisten monenlaisuus on opetuksen lähtökohta. Arvopohjaan sisältyvät asenteet näkyvät käytännön tasolla tapoina, joilla ihmisiä instituutioissa kohdellaan. (Vrt. Slee 2006c, 109–117; Booth & Ainscow 2005, 17.) Inklusiivisessa koulussa karkeat rajat tavallisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden väliltä ovat häipyneet, eikä tuen saamisen ehtona ole virallinen diagnoosi. Oppilaat ovat kasvaneet suvaitsevaisuuteen toisiaan kohtaan. (Vrt. Thomas & Loxley 2001, 87; Väyrynen 2006, 373.)

Inklusiiviseen koulukulttuuriin kuuluvat tarkoituksenmukaiset puitteet. Se vaatii paljon enemmän resursseja kuin perinteinen koulu. Jotta oppilaita voitaisiin opettaa joustavasti yhdessä, opetustilat ovat muunnettavissa erilaisiksi opiskelupisteiksi (vrt. Happonen 2002, 338, 344). Oppilasryhmien ovat kooltaan sellaisia, että oppilaantuntemus on mahdollista. Opettajien työaikaan kuuluu päivittäisen luokassa tehtävän työn lisäksi opettajien ja muun henkilöstön yhteistyö ja -suunnittelu. Mahdollisuus yhteistyöhön eri tahojen on koulun arkea. Tuki ja palvelut ovat käytettävissä joustavasti oppilaiden lähiympäristössä (Ladonlahti 2004, 45). Uloin kehä ei ole yksittäisen opettajan ulottuvilla. Se vaatii arvovalintoja ja panostusta yhteiskunnan päättäjiltä.

Keskimmäisessä kehikossa on *inklusiivisen opettajan työn orientaatiopohja*, johon voidaan vaikuttaa opettajan perus- ja täydennyskoulutuksella. Se tarjoaa opettajille välineitä monenlaisten oppilaiden huomioon ottamiseen. Se perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa opetus nähdään oppimisen ohjaamisena. Oppiminen on tiedon rakentamista ja merkitysten luomista. Sosiaalisella vuorovaikutuksella ohjaajan ja muiden oppijoiden välillä on keskeinen rooli. Tiedonkäsittelytaidot ja metakognitiiviset taidot ovat tärkeitä oppimisen edistäjiä. (Ojanen 2006, 22, 39; Anderson 2007, 50–51; Carrington & Robinson 2006, 324; Jones 2004, 165.)

Oppilasta lähestytään ei vain hänen oppimiskykynsä, vaan kokonaisuutensa pohjalta. Tämä vaatii opettajalta teoreettista tietämystä

lasten ja nuorten kasvusta ja kehittämisestä. Sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät vaikuttavat kaikkeen oppimiseen, tunteisiin ja motivaatioon. Oppilaiden erilaisuudessa huomioidaan heidän oppimiskykynsä, persoonallisuutensa, elämäkokemuksensa, tunteensa ja perheensä. (Vrt. Pinkus 2005, 184–187; Carrington & Robinson 2006, 323–331; Hanko 2003, 125; Johnson 1999, 72–79.)

Inklusiivinen opettajuus käyttää monitoimijuuteen perustuvaa ratkaisukeskeistä toimintamallia. Opettajat tekevät intensiivistä ja säännöllistä yhteistyötä. He havainnoivat, pohtivat ja suunnittelevat yhteisesti, miten asioita hoidetaan prosessiarvioinnin ja oman työn reflektoinnin avulla. Myös vanhempien kanssa tehdään säännöllistä yhteistyötä. Opettajat ja vanhemmat etsivät keinoja, joilla ongelmia ratkotaan (vrt. Aro & Närhi 2003, 68).

Inklusiiviseen kouluun kuuluu moniammatillinen henkilökunta. Eri alojen asiantuntijoiden ammattitaito on koulun henkilökunnan ulottuvilla. Tarvittaessa mukaan otetaan esimerkiksi terveydenhoitaja, terapeutteja, koulupsykologi, perheneuvolan työntekijöitä ja lääkäri. Henkilöstön määrä riippuu oppilasryhmästä. Päävastuun jakavat luokanopettaja ja erityisopettaja, jotka opettavat kaikkia oppilaita. Yhteistyö koulunkäyntiavustajien kanssa on jatkuvaa. Opettajille on myös työhajausta saatavilla. (Vrt. Carrington & Robinson 2006, 326; Frattura & Capper 2007, 16–19; Johnson 1999, 72–77; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 99–100; Naukkarinen 2003, Koski & Rytivaara 2004, 21; Evans 2000, 37.)

Mallin sisimmässä kehikossa on itse opetustyö, *inkluisioon pyrkivä opetus*. Se perustuu erilaisuuden pedagogiikkaan. Monenlaiset oppilaat huomioidaan jo opetussuunnitelmassa, opetuksen toteuttamistavoissa, opetusmenetelmissä ja oppilaiden tuotoksissa. Vaihtelevia ohjaustapoja käyttäen edistetään oppilaiden metakognitiivisia ja tiedonkäsitteilytaitoja. Koko ryhmän oppimisen suunnitteluun käytetään lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuvaa ohjausstrategiaa. Opetuksen tavoitteena on oppilaiden osallisuuden varmistaminen, kaikkien oppilaiden kuuluminen yhteisöön. (Lingard 2007, 245–246; Orkwis & McLane 1998, 4; McGuire ym. 2006, 168–169.)

11 POHDINTA

Tutkimustani värittää omaa työtänsä tutkivan opettajan näkökulma. Tarkasteluni keskiössä eivät kuitenkaan ole työhönsä kyllästyneet ja väsyneet opettajat, vaan työhönsä paneutuvat, lapsista huolehtivat, mutta joskus riittämättömäksi itsensä tuntevat opettajat. Kannan huolta siitä, että inklusion nimissä luokkaan sysätään monenlaisia lapsia ja jätetään heidät selviytymään mitenkuten yhden opettajan kanssa. Se ei ole inklusiota. Se on lyhytnäköistä toimintaa, joka toteutetaan oppilaiden ja opettajan hyvinvoinnin, oppimisen ja työssä jaksamisen kustannuksella. Se ei lopulta johda taloudelliseen säästämiseen, vaan kulujen lisääntymiseen.

Tutkimuksissa on viime aikoina kiinnitetty huomiota opettajien inklusioasenteiden syihin. Talmor ym. (2005, 219–228) selvittivät inklusiivisissa luokissa työskentelevien opettajien väsymistä työssään. Juuri ne opettajat, jotka pyrkivät mahdollisimman hyvin huomioimaan erilaiset oppijat luokassaan, väsyvät herkimmin. Opettajan muuttanutta työtä on määriteltävä uudelleen. Myös työolosuhteita, resursseja sekä opettajan täydennys- ja peruskoulutusta on uudistettava. Ilmiöinä opettajien työssä väsyminen ja burn out on otettava vakavasti. (Vrt. Luukkainen 2005, 118–125; Opettajankoulutus 2020 -työryhmämuistio 2007, 46.)

Oman työn tutkiminen auttaa näkemään tutut asiat uudella tavalla. Tutkimusprosessin aikana minun ja kollegani käsitys inklusiosta syventyi, ja ajattelumme kehittyi. Aluksi kannoimme huolta oppilaiden leimaantumisesta, mutta kehittämistyön aikana aloimme yhä enemmän kiinnittää huomiota oppilaiden osallisuuteen. Inklusion sosiaalinen sisältö konkretisoitui yhteistoiminnallisessa opetuksessa. Huomasimme voivamme antaa onnistumisen elämyksiä monenlaisille oppilaille kaikille yhteisessä opetuksessa.

Inklusion voidaan katsoa toteutuvan vasta, kun kaikki ryhmän oppilaat voivat osallistua oman yhteisönsä elämään. Yhteisöön kuulumisen ja osallisuus muodostuvat pienistä, mutta merkittävistä asioista, kuten välituntikavereista, osallistumisesta yhteisiin leikkeihin, opiskelutilanteista luokkatovereiden kanssa, yhteiseen opetukseen

osallistumisesta ja onnistumisen kokemuksista. Näiden mahdollistuttua opetus täyttää inklusiivisuuden vaatimukset. (Vrt. Skårbrevik, 2005, 390–393; Ohna 2005, 175–177.)

Perinteinen, oppilaita samanlaisiin, homogeenisiin opetusryhmiin luokitteleva opetus näyttää tulleen tiensä päähän. Lääketieteellisellä diagnoosilla tai hyvinkin pienellä puutteella tai poikkeavuudella voi olla suuria sosiaalisia seuraamuksia ihmisen elämässä. Lapsi, joka vielä päiväkodissa on samassa ryhmässä naapurin lasten kanssa, saattaa joutua koulun alkaessa eri puolelle kaupunkia pienryhmään tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön nimissä. Ihminen on kokonaisuus, joka tarvitsee akateemisten taitojen lisäksi myös ystäviään. Arveluttavalta tuntuu ratkaisu, jossa oppimisvaikeuden seurauksena pieni oppilas erotetaan leikkitovereistaan ja omasta sosiaalisesta yhteisöstään. (Vrt. Väyrynen 2006, 372–373.)

Lääketieteen tarpeellisuutta ei kukaan tietenkään kyseenalaista. Omasta kokemuksestani voin todeta, että olen saanut paljon apua oppilaideni opetukseen sairaaloiden tiimeiltä. Ongelmana ovatkin koulun omat rakenteet ja käytännöt. Lääketieteellisen diagnosoinnin soveltamiseen ja pedagogisten ratkaisujen sosiaalisiin seurauksiin yksilön elämässä tulisi perehtyä entistä tarkemmin. Erilaisuuden kokemukset leimaavat yksilön identiteettiä ja voivat johtaa syrjäytymiseen (Järventie 2005, 416; Kuula 2000, 174–176; Komonen 2001, 133–135). Inklusion filosofinen tausta on saanut huomiomme kiinnittymään siihen, että ihmisillä tulee olla oikeus kuulua omaan yhteisönsä omista lähtökohdistaan käsin hyväksyttynä ja huomioon otettuna.

Inklusion toteutuminen edistää oppilaiden oikeudenmukaista ja tasa-arvoista kohtelua. Se edellyttää kunnilta panostusta perusopetuksen korkeaan laatuun. Stakesin selvityksen mukaan oppilaiden hyvinvoinnissa ja terveyden edistämisessä on Suomen kouluissa suuria eroja. Oppilashuoltotyön resurssit ovat alimitoitettuja ja painottuvat ongelmakeskeisyyteen. Myös koulujen perusolosuhteet ovat heikot. Lasten tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen koulutuksen toteutuminen näyttää siis olevan kaukana. (Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2008, 7–8, 133–135.) Karvosen ja Rimpiläisen (2005, 5–20)

mukaan ihmisten pahoinvointi alueellistuu ja alue-erot syvenevät kunnissa. Niiden välillä on eroja siinä, tehdäänkö hyvinvoinnin edistämiseksi ennalta ehkäisevää työtä vai panostetaanko pahoinvointia korjaavaan, jälkikäteen tehtävään työhön. Kuntien lisääntynyt päättävävalta mahdollistaa näin erilaiset painotukset kuntien välillä.

Opettajan näkökulmasta katsottuna on paljon järkevämpää luoda sellaiset perusopetuksen olosuhteet, joissa erilaisten oppilaiden tarpeet otetaan huomioon, eikä tarttua työhön vasta ongelmien ilmaantuessa. Inklusion edistäminen koskettaa lapsia. He eivät ole itse läsnä ajamassa omia etujaan kuntien luottamuselimissä, joissa koulutusta koskevat arvovalinnat ja päätökset tehdään.

Inklusion toteutuminen vaatii tarkoituksenmukaiset toimintaedellytykset, joihin kuuluvat muuntuvat opetustilat, riittävä opetus- ja muu henkilöstö, yhteisen suunnittelun mahdollistava työaika, työnohjaus sekä monenlaiset materiaalit. Valtion tulisi turvata koulutuksen valtionosuuksien ohjautuminen niille tarkoitettuun käyttöön. Se myös vähentäisi koulutuksen alueellisia eroja Suomessa.

Inklusiota on aina tarkasteltava siinä ajassa ja paikassa, jossa kulloinkin eletään. Koulujärjestelmämme on muutoksen kourissa. Uudistukset eivät tapahdu nopeasti, vaan uusien aatteiden omaksuminen vie aikaa. Tutkimukseni tarkoituksena on avata tietä muutokselle. Vaikka en voi vaikuttaa koulun resursseihin, voin olla edistämässä sitä, että opetustodellisuuden tarkasteluun otetaan korkealaatuisen, inklusioon pyrkivän opetuksen ydinaineokset.

Inklusio ei ole yksiselitteinen ilmiö. Sen yksinkertaistamista on vältettävä ja pyrittävä näkemään se moniulotteisena ja joustavana, sillä juuri ne ovat sen ominaispiirteitä. Opettajat tarvitsevat kuitenkin työkaluja, strategisia menetelmiä, joilla uutta koulun todellisuutta voidaan jäsentää.

Opetusta voidaan suunnitella lähikehityksen vyöhykkeeseen perustuvan ohjausstrategian avulla. Ohjausstrategia auttaa hahmottamaan koko oppilasryhmän ohjaustarvetta ja siten suunnittelemaan opetusta jaksoina tai pieninä kokonaisuuksina. Ilman oppimisen etenemi-

sen ja harkittujen tavoitteiden yhdistämistä opettajan huomio kiinnittyy helposti vain eniten ohjausta tarvitseviin oppilaisiin. Vaarana on, että muut oppilaat jäävät vaille huomiota. Heikot oppilaat puolestaan väsyvät jatkuvasta kykyjensä äärirajoilla ponnistelusta. Lähikehityksen vyöhykkeellä ja aktuaalisen osaamisen alueella opiskelun vuorottelu auttoi tutkimusluokan opiskelun suunnittelussa, vaikka se ei tietenkään ollut yksinään riittävä keino.

Inklusiivisen filosofian vahvistuminen ja inklusiivisen opetusotteen ymmärtäminen eivät olisi olleet mahdollisia ilman kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tapahtunutta paradigman muutosta positivistisesta tieteenperinteestä laadulliseen tutkimusajatteluun. Ihmisiä ja sosiaalisia ilmiöitä ei voida tutkia kuten luonnon ilmiöitä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muodostuvista ilmiöistä ei voida löytää yhtä totuutta eikä niiden olemusta voida tavoittaa pelkästään määrällisellä tarkastelulla. (Vrt. Parker 1997, 21–27.)

Inklusiivisen koulutuksen lähtökohtana on erilaisuus. Se perustuu erilaisuuden pedagogiikkaan. Jo opetusta suunniteltaessa otetaan huomioon, että oppilasryhmässä on monenlaisia oppijoita, joiden tarpeet muovaavat toteutettavaa opetusta. Tavoitteena ei ole opettaa pelkästään sisältöjä, vaan oppimisen kannalta tärkeitä ovat opiskelutaidot ja oppimisstrategiat. Opetuksen tavoitteet, toteutustavat, opettajan ohjaustavat ja oppilaiden tuotokset ovat erilaisia. (Lingard 2007, 257–263; Orkwis & McLane 1998, 4; McGuire ym. 2006, 167–171.)

Inklusiivisen opetuksen toteuttajaksi ei usein riitä yksi ohjaaja. Tarvitaan monenlaista yhteistyötä sekä useita ohjaajia ja avustajia tukemaan oppilaan jokapäiväistä koulunkäyntiä luokassa. Opettajuus ei enää ole yksin tekijän ammatti, vaan opettajan ympärillä oleva tiimi kasvaa. Yhteistyötä tehdään kouluissa jo nyt monin eri tavoin, mutta yhteistoiminnallinen opetus ei ole kovin yleistä. Yhtenä syynä yhteistoiminnallisen opetuksen vähäisyyteen on opettajan yksin tekemisen perinne. Tällä hetkellä suurin yhteistyön määrää rajoittava tekijä on luultavasti käytettävissä olevien henkilöresurssien vähäisyys. Yhteistoiminnallinen opetus tuo lisää joustavuutta luokan opetusjärjeste-

lyihin, mutta se vaatii opettajilta myös yhteistyötaitoja sekä käytännön aikaa yhteiseen suunnitteluun.

Osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli valmiita jatkossakin tekemään tiivistä yhteistyötä omassa luokassaan erityisopettajan kanssa, ja osa korosti yhteistyön toteutumisen vaatimuksia. Tiimityö, olipa se sitten yhteistä opetusta tai muuta aikuisten välistä yhteistyötä, on inklusion onnistumisen edellytys (Kent-Walsh & Light 2003, 120; Talmor ym. 219–228).

Opettajien on tulevaisuudessa saatava koulutuksessa valmiuksia tiimityöhön sekä oppilaiden erilaisten kehitysvaiheiden, elämäntilanteiden, oppimis- ja muiden vaikeuksien kohtaamiseen. Ihmissuhdekoulutuksen sekä kasvatuspsykologisten koulutussisältöjen korostaminen ei tarkoita sitä, että tavoiteltaisiin opettajien muuttumista sosiaalityöntekijöiksi tai psykologeiksi. Päinvastoin, koulutuksella edistettäisiin opettajien kykyä paremmin rajata oman työnsä. Heidän tulee pystyä tunnistamaan ja määrittelemään oppilaiden avun tarve. Heidän on osattava kutsua yhteistyöhön vanhempia ja muita tarvittavia henkilöitä. Opettajalla on myös oltava valmiuksia kohdata oppilaat koulupäivän nopeasti vaihtuvissa tilanteissa. On osattava tarttua merkittäviin seikkoihin, jotka vaikuttavat pieniltä, ohimeneviltä asioilta. Ne voivat jatkuessaan muuttua yksilöä leimaaviksi tai syrjäyttäviksi tekijöiksi. (Ainscow 2007b, 4; Komonen 2001, 133–135.) Inklusiivinen opettajuus ei ole pelkästään kimppu teknisiä taitoja. Se vaatii pitkälle koulutettua, omasta toiminnastaan tietoisia, joustavaa opettajaa, joka pystyy yhteistyöhön monenlaisten ihmisten kanssa. (Vrt. Lingard & Mills 2007, 237.)

Ohjatut harjoittelut ovat yliopisto-opintojen ja opettajan käytännön työn yhdistymispiste. Kokemuksellinen oppiminen, jossa teoria ja käytäntö yhdistyvät, palvelee opettajan ammatillista kehittymistä. Opiskelijalla on oltava mahdollisuus turvallisesti punnita omia kokemuksiaan ohjaajien kanssa. Ohjattu harjoittelu näyttää käytännössä, miten omaa työtään voi ”tutkia”, miten omasta työstään voi koko ajan oppia uutta ja miten voi edetä kokeilemalla erilaisia vaihtoehtoja. Yhtä ainoaa oikeaa tapaa ei ole. (Ojanen 2006, 71–75; Keski-Luopa 2001, 102–111.) Ohjatussa harjoittelussa omaksutut oman

työn reflektointitavat ovat keinoja, joita opettaja voi käyttää omassa työssään vielä vuosienkin päästä, vaikka oppilaat vaihtuvat ja ajat muuttuvat.

Pyrimme harjoittelussa siihen, että ongelmallisia vuorovaikutus- ja opetustilanteita sekä puutteellisia tuntien toteutuksia ei pidetty epäonnistumisina. Tapahtumia päästiin analysoimaan prosessiarvioinnin avulla. Oppimistilanteita reflektoimalla ongelmatilanteet näyttäytyivätkin opiskelijoille välttämättömänä vaiheena päästä käsiksi ilmiön syvempään olemukseen ja kehittyä opettajana. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisvaikeudet sekä joidenkin oppilaiden haastava käytös olivat opiskelijoille aluksi yllättäviä ja ponnisteluja vaatiessaan raskaita. Juuri näissä tilanteissa toisten opettajien tuki ja keskustelu auttoivat opiskelijoita huomaamaan, että epämiellyttävätkin tunteet kuuluvat opettajan työhön, ja että jaettu vastuu helpottaa omaa työtä.

Opiskelijoiden kehittymisen vaatima tila ja aika vaativat myös lehtoreilta malttia. Kun kehityimme ohjaajina, opimme lisäämään opiskelijoiden omaan pohdintaan käytettävää aikaa. Ohjaus kehittyi myös, kun teoreettinen tausta selkiytyi.

Tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli harjoittelun alkaessa erilaiset käsitykset inklusiosta. Suurimmalla osalla käsitys inklusiosta muuttui askeleen verran myönteisemmäksi, mutta jokainen otti tuon askeleen omasta lähtörudustaan. Tulokset vahvistavat sen, että ihmisen uskomukset ja asenteet ovat hitaasti muuttuvia, ja että oppiminen tapahtuu aikuisillakin jokaisen omista lähtökohdista käsin. Inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävällä ohjatulla harjoittelulla oli pääosin myönteinen vaikutus opiskelijoiden oppimiseen. Melkein kaikki opiskelijat kokivat, että he olivat oppineet ottamaan huomioon erilaisia oppijoita opetuksessaan. Harjoittelun päättyessä erilaisuus tuntui heistä paljon luonnollisemmalta opetuksen lähtökohdalta kuin ennen ohjattua harjoittelua.

Tutkimuksessani käytimme kollegani kanssa yhteistoiminnallista otetta myös ohjatussa harjoittelussa. Opiskelijat saivat kahden eri työtehtävässä toimivan lehtorin, luokanopettajan ja erityisopettajan,

ammattitaidon ja yhteisen ohjauksen käyttöönsä. Se yhdisti erityisopetuksen ja yleisopetuksen näkökulmat joustavaksi, osallistavaksi perusopetuksiksi. Opiskelijat saivat samalla esimerkin siitä, miten yhteistyötä tehdään oppituntien ulkopuolella ja miten asioita voidaan pohtia yhdessä vastuuta jakaen. Lehtoreiden yhteistoiminnallinen ohjaus uudisti harjoittelun ohjaukäytäntöä sekä monipuolisti inklusiiviseen opettajuuteen tähtäävän ohjatun harjoittelun sisältöä. Sen avulla pienennettiin erityisopetuksen ja yleisopetuksen välistä kuilua jo koulutuksessa sekä edistettiin luokanopettajan osaamista ja tunteita omasta asiantuntijuudesta erilaisten oppilaiden opettajana.

Opettajankoulutus on uusien työtapojen ja opetusmenetelmien tuojana ja muutoksen tekijänä avainasemassa. Harjoittelukouluilla on jo nyt mahdollisuus lisätä yhteistoiminnallista erityis- ja yleisopetuksen opettajien ohjausta. Opettajankoulutuksen eri suuntautumisvaihtoehtojen erillisuus hidastaa inklusiivisten koulutussisältöjen käyttöön ottoa opettajankoulutuksessa. Ohjatut harjoittelut ovat sopivia muotoja inklusiivisten työ- ja opetustapojen harjoitteluun. Niiden vaikuttavuus paranee, kun yliopisto-opintojen teoreettinen tausta kehittyä inklusiivisia käytäntöjä tukeviksi.

Toimintatutkimus on vaativa tapa tehdä tutkimusta. Tutkijan on siedettävä epävarmuutta pitkään, ennen kuin asiat alkavat selkiytyä. Olisin voinut ottaa jonkun suppeamman lähtökohdan oman työni kehittämiseksi. Toisaalta juuri inklusiivisen koulutuksen paikantaminen suomalaisen koulujärjestelmän kontekstiin ja inklusiivisen opetuksen kokonaisuuden hahmottaminen kiinnostivat minua.

Jatkotutkimuksissa voisin keskittyä johonkin inklusiivista opettajuutta edistävään osa-alueeseen. Esittelemäni ratkaisukeskeinen toimintamalli kaipaisi lisätutkimusta. Lisääntynyt tarve vuorovaikutukseen ja verkostoitumiseen oppilasta tukevien henkilöiden kanssa on vielä uutta opettajan työssä, ja se vaatisi lisävalaisua. Muutenkin opettajan työhön liittyvien tunteiden tutkimiseen tarvittaisiin lisää panostusta. Ihmissuhdealoilla, kuten psykologien ja sosiaalityöntekijöiden koulutuksessa, omien tunteiden käsittelyyn saadaan valmiuksia jo koulutuksessa. Myös työelämässä heidän ammatillisen otteensa säilymisestä, työssä kehittämisestä ja jaksamisesta huolehditaan työnohjauksel-

la. Tutkimus olisi oiva keino mainittujen koulutussisältöjen ja toimintamallien kehittämiseen opettajan työhön sopiviksi.

Tutkimukseni mukaan yhteistoiminnallinen opetus edistää inklusion toteutumista luokassa. Yhteistoiminnallista opetusta toteutetaan kouluissa jo jonkin verran (esim. Rimpiläinen & Bruun 2007). Opettajankoulutuksessa näihin toteutustapoihin perehdyttämistä tarvittaisiin lisää. Yhteistoiminnallisuuteen harjaannuttavan koulutuksen vaikutukset yhteistoimintataitoihin ja -asenteisiin olisivat tärkeä tutkimuksen ja kehittämisen kohde.

Muutos lähtee oivalluksesta. Inklusiota määriteltäessä on tärkeätä määritellä sisältöä eikä paikkaa, jossa opetus tapahtuu. Kun perusopetus nähdään erilaisuuden pedagogikkana, ollaan jo lähempänä ajatusta jokaisen henkilön hyvinvoinnin merkityksellisyydestä. Tutkimukseni perimmäinen tavoite on praktinen. Toivon, että inklusivisen opettajuuden rakennusaineiden tarkastelu vahvistaa asianmukaisten, inklusiota edistävien käytäntöjen toteutumista ja kehittämistä kouluissa ja opettajankoulutuksessa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 1998. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 5.
- Adler, P. A. & Adler P. 1998. Observational Techniques. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative materials*. California: Sage Publications, 79–109.
- Aebli, H. 1991. *Opetuksen perusmuodot*. Juva: WSOY.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. *Vastapaino*. Tampere: Kirjakas Ky.
- Ainscow, M. 2007a. From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa: Florian, L. (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: Sage, 146–159.
- Ainscow, M. 2007b. Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs* [verkkolehti], 7 (1), 3-7. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 4.12.2007].
- Airaksinen, T. 1994. *Arvojen yhteiskunta – erään taistelun kuvaus*. Juva: WSOY.
- Alaimo, K., Olson, C. & Frongillo, E. 2001. Food insufficiency and American school aged children's cognitive, academic and psychosocial development. *Pediatrics* [verkkolehti], 108 (1), 44–54. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 15.2.2008].
- Anderson, K. A. 2007. Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure* [verkkolehti], 51 (3), 49–54. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 28.8.2007].
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. 2006. Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*

[verkkolehti], 22, 513–522. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 28.2.2008].

Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi Oy.

Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavuushäiriöinen oppilas luokassa. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Arvela, K. & Ruoho, T. 1988. Samanaikaisopetus erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyönä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-työ.

Avramidis, E. & Norwich, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education* [verkkolehti], 17 (2), 129–147. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 13.8.2007].

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. 2000. A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of the children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology* [verkkolehti], 20 (2), 191–211. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 13.8.2007].

Baker, A., Jensen, P. J. & Kolb, D. A. 2002. Learning and conversation. Teoksessa: Baker, A., Jensen, P. J. & Kolb, D. A. (toim.) 2002. *Conversational Learning: an experiential approach to knowledge creation*. Westport, CT: Quorum Books, 1–13.

Barnes, M. K. 1999. Strategies for collaboration: A collaborative teaching partnership for an inclusion classroom. Focus on mainstreaming. *Reading & Writing Quarterly* [verkkolehti], 15 (3), 233–238. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu: 18.7.2007].

- Bell, J. 2005. *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education, health and social science*. Maidenhead: Open University Press.
- Berg, B. 2004. *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson.
- Biklen, D. P., Straut, D. M. & Kluth, P. 2003. *Academics, Access, and Action*. Teoksessa: Kluth, P., Straut, D. M. & Biklen, D. P. (toim.) *Access to Academics for All Students. Critical Approaches to Inclusive Curriculum, Instruction, and Policy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 185–195.
- Booth, T. 2000. *Progress in inclusive education*. Teoksessa: Savolainen, H., Kokkala, H. & Alasuutari, H. *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: Hakapaino Oy, 17–30.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Kokko, L. & Pietiläinen, E. (toim.) *Koulu ja inklusio – työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi*. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bradbury, H. & Reason, P. 2001 *Conclusion: Broadening the Bandwidth of Validity: Issues and Choice-points for improving the Quality of Action Research*. Teoksessa: Reason, P. & Bradbury, H. (toim.) 2001. *Handbook of Action Research. Participate Inquiry and Practise*. London: Sage, 447–455.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Brownell, M.T. & Pajares, F. 1999. *Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems*. *Teacher Education and Special Education*, 22 (3), 154–164.

- Bruner, J. 1985. Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective. Teoksessa: Wertsch, J. (toim.) Culture, Communication and Cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 21–34.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., Maguire, P. 2003. Why Action Research? *Action Research*, 1 (1), 9–28, London: Sage.
- Burkstahler, S. 2007. Equal Access: Universal Design for Instruction [verkkodokumentti]. Saatavissa: http://www.washington.edu/doit/Brochures/Academics/equal_access_udi.html [Viitattu 18.10.2007].
- Burr, V. 1996. An introduction to social constructionism. London: Routledge.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. 2003. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* [verkkolehti], 28 (4), 369–379. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 28.8.2007].
- Campoy, R. 2005. Case study analysis in the classroom. Becoming a reflective teacher. Thousand Oaks, California: Sage.
- Carrington, S. & Robinson, R. 2006. Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4–5), 323–334.
- Chen, Y. S., Kao, T. C. & Sheu, J. P. 2003. A mobile learning system for scaffolding bird watching learning. *Journal of Computer Assisted Learning* [verkkolehti], 19, 347–359. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 26.6.2007]
- Clarke, A. 1998. Born of incidents but thematic in nature: Knowledge construction in practicum settings. *Canadian Journal of Education* [verkkolehti], 23 (1), 47–62. Saatavissa: Science Direct [Viitattu 12.9.2007].

- Csikszentmihalyi, M. 1992. *Flow – The Psychology on Happiness*. Chatham: Rider/Random House.
- Das, J. P. 1998. PREP. PASS-teoriaan perustuva lukemisvalmiuksien harjaannuttamisohjelma. Kehitysvammaliitto ry.
- Davidenko, S. M. & Tinto, P. P. 2003. *Equity for All Learners of Mathematics: Is Access Enough?* Teoksessa: Kluth, P., Straut, D. M. & Biklen, D. P. (toim.) *Access to Academics for All Students. Critical Approaches to Inclusive Curriculum, Instruction, and Policy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 85–113.
- Dyson, A. 1999. *Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education*. Teoksessa: Daniels, H. & Garner, P. (toim.) *Inclusive education. World yearbook of education 1999*. London: Kogan Page, 36–53.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. & Eloff, I. 2003. *Including Learners with Intellectual Disabilities: stressful for teachers?* *International Journal of Disability, Development and Education [verkkolehti]*, 50 (3), 293-308. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 28.2.2008].
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus. Julkaisuja 4.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Evans, P. 2000. *Including students with disabilities in mainstreaming schools*. Teoksessa: Savolainen, H. , Kokkala, H. & Alasuutari, H. (toim.) *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: Hakapaino Oy, 31–39.

- Feuerstein, R. & Feuerstein, S. 1991. Mediated Learning Experience. Teoksessa: Feuerstein, R., Klein, P. S. & Tannenbaum, A. J. (toim.) Mediated Learning Experience. Theoretical, Psychological and Learning Implications. London: Freund Publishing House Ltd, 3–51.
- Frattura, E. M. & Capper, C. A. 2007. New Teacher Teams to Support Integrated Comprehensive Services. Teaching Exceptional Children [verkkolehti], 39 (4), 16–21. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 19.7.2007].
- Golder, G., Norwich, B. & Bayliss, P. 2005. Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. British Journal of Special Education [verkkolehti], 32 (2), 92–99. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu: 18.7.2007].
- Hadji, C. 2000. Science, Pedagogy and Ethics in Feuerstein's Theory and Applications. Teoksessa: Kozulin, A. & Rand, Y. (toim.) Experience of Mediated Learning. An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology. Amsterdam: Earli Pergamon, 21–33.
- Hanko, G. 2003. Towards an inclusive school culture – but what happened to Elton's affective curriculum? British Journal of Special Education [verkkolehti], 30 (3), 125–131. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 27.2.2008].
- Happonen, H. 2002. Erityisoppilaat ja fyysinen oppimisympäristö. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: WS Bookwell Oy, 333–344.
- Hastings, R. P. & Oakford, S. 2003. Student teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs. Educational Psychology [verkkolehti], 23 (1), 87–94. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 31.8.2007].

- Hautamäki, J. 1995. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 219–247.
- Hautamäki, J. 1996. Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa: Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 35–49.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Juva: WSOY.
- Haywood, H. C., Brooks, P. & Burns, S. 1992. Bright Start. Kognitiivisten toimintojen opetusohjelma pienille lapsille (suom. käsikirjoitus). Watertown, Massachusetts: Charlesbridge Publishers.
- Haywood, H. C. & Brown, A. L. 1990. Dynamic approaches to psycho educational assessment. *School Psychology Review* [verkkolehti], 19 (4), 1–12. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 29.6.2007].
- Heikkinen, H. L.T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjäla, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, H. L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Heikkinen, H. L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa: Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY, 25–62.
- Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2006. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjäla, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuk-

sen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–76.

- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 77–93.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tiede, totuus ja toimintatutkimus. Teoksessa: Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heron, J. & Reason, P. 2001. The Practise of Co-operative Inquiry: Research with rather than on People. Teoksessa: Reason, P. & Bradbury, H. (toim.) Handbook of Action Research. Participate Inquiry and Practise. London: Sage, 179–188.
- Herr, K. & Anderson, G. L. 2005. The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty. California, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hodkinson, A. 2005. Conceptions and misconceptions of inclusive education. A critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education* [verkkojulkaisu], 73, 15–28. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 31.8.2007]
- Ikonen, O. & Juvonen, J. & Ojala, T. 2002. Johdantoa. Teoksessa: Ikonen, O. & Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu: Otava, 5–21.

- Ikäheimo, H. 1998. Matematiikan esi- ja alkuopetuksen kysymyksiä. Teoksessa: Räsänen, P., Kupari, P., Ahonen, T. & Malinen P. (toim.) *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Niilo Mäki Instituutti. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 239–250.
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K. & Raynes, M. 1995. Integrating Students with Moderate and Severe Disabilities Into General Education Classes. *Exceptional Children*, 61 (5), 425–439.
- Johnson, M. 1999. Inclusive Education: Fundamental Instructional Strategies and Considerations. *Preventing School Failure [verkkolehti]*, 43 (2), 72–79. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 19.10.2007].
- Jones, S. 2004. Attitudes, inclusion and widening participation: a model of interactive teaching and leadership. *Westminster Studies in Education [verkkolehti]*, 27 (2), 157–173. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu: 19.7.2007].
- Jordan, A. & Stanovich, P. 2001. Pattern of Teacher-Student Interaction in Inclusive Elementary Classrooms and Correlates with Student Self-Concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (1), 33–52.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Teoksessa: *Sosiaalipolitiikka. Sosiaalisen yhdistyksen vuosikirja 1978*. 37–71.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä ja yhteiskunnasta. Teoksessa: Mikkola, A. (toim.) *Suomalaista nuorisotutkimusta: Tutkijoiden puheenvuoroja*. Helsinki: Kansalaiskasvatuskeskus.
- Järventie, I. 1999. Lasten syrjäytyminen – laiminlyöty alue tutkimuksessa ja politiikassa. Teoksessa: Heikkilä, M. & Karjalainen, J.

(toim.) Köyhyys ja hyvinvointivaltion murros. Tampere: Tammerpaino Oy, 135–153.

Järventie, I. 2005. Millaisia lapsia tällaisina aikoina? *Psykologia*, 40 (4), 415–422.

Kaasila, R. 1997. Konstruktivismin eri muodot matematiikan opetuksessa peruskoulun ala-asteella. *Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä* 26.

Kalliola, S. & Nakari, R. 2006. Vuorovaikutus ja dialogi oppimisen tiloissa. Teoksessa: Toiviainen, H. & Hänninen, H. (toim.) *Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet*. Juva: PS-kustannus, 203–236.

Kanaoja, S. 1999. Arviointi lasten kehityksen seurannassa. Oppilasarviointi eriyttämisen tukena peruskoulussa. *Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 202.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Juva: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: Wsoy.

Kent-Walsh, J. E. & Light, J. C. 2003. General Education Teachers' Experiences with Inclusion of Students who use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication* 19 (2), 104–124.

Kerola, K. 2003. Strukturoitu opetus. Teoksessa: Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Juva: PS-kustannus, 203–211.

Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia Instituutti.

- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. *Jyväskylä Studies in Education, psychology and social research* 283.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 132.
- Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täydennetty painos. Helsinki: PS-kustannus, 23–33.
- Kivirauma, J. 2007. Timo Saloviidan rotuoppi. *Kasvatus* 38 (1), 66–67.
- Kluth, P., Straut, D. M. & Biklen, D. P. 2003. Access to Academics for All Students. Teoksessa: Kluth, P., Straut, D. M. & Biklen, D. P. (toim.) *Access to Academics for All Students. Critical Approaches to Inclusive Curriculum, Instruction, and Policy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1–31.
- Knowles, J. G. & Hoefler, V. B. 1995. The student teacher who wouldn't go away: Learning from Failure. Teoksessa: Kraft, R. J. & Kielsmeier, J. (toim.). *Experiential learning in schools and higher education*. Boulder: Association for Experiential Education, 337–346.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 47.

- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa: Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino, 107–121.
- Koski, I. & Rytivaara, A. 2004. ”Tää on niinku mejän luokka.” Laadullinen tapaustutkimus kahden opettajan yhteistoiminnallisuudesta yleisopetuksen luokan ja pienluokan muodostamassa luokassa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Krokkfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa: Silkeä, R. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 23–26.
- Kronqvist, H. & Matikainen, M. 1981. Ryhmätyön käyttö koulutuksessa. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja A n:o 2.
- Kugelmass, J., W. 2007. Constructivist views of learning: implications for inclusive education. Teoksessa: Florian, L. (toim.) The SAGE Handbook of Special Education. London: Sage, 272–279.
- Kumpulainen, K. 2004. Lapset, yhteistoiminta ja oppiminen vertaisryhmässä. Teoksessa: Hyvönen, P., Lehtonen, M. & Rajala, R. (toim.) Let's Play. LAPSET-seminaarin artikkelijulkaisu 2004. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 7. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 12–26.

- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. 1999. The situated dynamics of peer group interaction: an introduction to an analytic framework. *Learning and Instruction* [verkkolehti], 9, 449–473. Saatavissa: Science Direct [Viitattu 25.9.2007].
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. *Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9*.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. *Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 61*.
- Kylmäoja, K. 2001. Matematiikan opetuksen eriyttäminen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. *Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 13*.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. *Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja*. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. *Mixed methods-tutkimus oppimista tukevista harjoitteista ja opetusjärjestelyistä*. *Acta Universitatis Lapponiensis* 113.
- Ladonlahti, T. 2004. Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research* 255.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus* 37 (4), 343–358.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.

- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa: Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P.(toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Lambe, J. & Bones, R. 2006. Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education* [verkkolehti], 21 (2), 167–186. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 18.7.2007].
- Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2006–2008. Rovaniemi: Lapin yliopiston yliopistopaino.
- Larkin, M. 2001. Providing Support for Student Independence Through Scaffolded Instruction. *Teaching Exceptional Children* [verkkolehti], 34 (1), 30–34. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 22.6.2007].
- Lauriala, A. 2008. Tutkimusparadigmat ja opettajankoulutus. Opetusteknikosta oman työn tutkijaksi. Teoksessa: Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 91–102.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituaatiossa. Teoksessa: Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 91–107.
- Layder, D. 1998. *Sociological Practise. Linking theory and social research*. London: Sage.
- Le Roy, B. & Simpson, C. 1996. Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning* 11, 32–36.
- Lehtonen, M. 2004. Leikki ja simulaatiot ajattelun välineinä. Teoksessa: Hyvönen, P., Lehtonen, M. & Rajala, R. (toim.) LAPSET-

seminaarin artikkelijulkaisu 2004. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 7, 27–47.

Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.

Lewin, K. 1946. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34–46.

Lidz, C. S. 1987. Dynamic Assessment. Teoksessa: Lidz, C. S. (toim.) *Dynamic Assessment. An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential*. New York: The Guilford Press, 444–475.

Lingard, B. 2007. Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 254–266.

Lingard, B. & Mills, M. 2007. Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 233–244.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.

Marshall, M. 2001. Promoting learning. Reflection and Self-Evaluation, Parts 1, 2, 3. *Teachers.net.gazette* [verkkolehti], 2 (5, 6, 7), Saatavissa: <http://teachers.net/gazette/NOV01/marshall.html>, [Viitattu 23.8.2007].

Martin, G. & McLaren, P. 2006. Participatory Activist Research (teams)/ Action research. Teoksessa: Tobin, K. & Kincheloe, J. (toim.) *Doing Educational Research. A Handbook*. Rotterdam: Sense Publishers, 159–190.

- May, H. 2005. Whose participation is it anyway? Examining the context of pupil participation in the UK. *British Journal of Special Education* [verkkolehti], 32 (1), 29–34. Saatavana: Academic Search Elite [Viitattu 4.12.2007].
- McGuire, J. M., Scott, S. S. & Shaw, S. F. 2006. Universal Design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education* [verkkolehti], 27 (3), 166–175. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 10.9.2007].
- Mercer, N. 2000. *Words and Minds. How we use language to think together.* London: Routledge. Saatavissa: Ebrary [Viitattu 21.9.2007].
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja.* Jyväskylä: Gummerus, 79–147.
- Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimiskäsityksen tausta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 24. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17 (1).
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa.* 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.
- Moberg, S. 2003. Education for all in the North and South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (4), 417–428.

- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6 (3). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moran, A. 2007. Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education* 30 (2), 119–134.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. *Opetushallitus. Moniste 9/2003*. Helsinki: Edita Prima Oy Ab.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2007. Opettajankoulutuksen kehittäminen. Opetushallituksen verkkopalvelu. [Edu.fi/erityisopetus](http://www.edu.fi/erityisopetus) [verkkodokumentti]. Saatavissa: <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,527,6980,8914,8920,8924> [Viitattu 3.8.2007].
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research based teacher education. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Painosalama, 31–50.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa: Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 107–121.
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 186–202.

- Nocera, S. 2002. La normativa sull'educazione inclusiva delle persone con disabilita in Italia/ The body of legislation on inclusive education on disabled persons in Italy. Seminaariesitelmä, Rooma, 14.6.2002 [verkkodokumentti]. Saatavissa: <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/inclusiva.html> [Viitattu 1.11.2007].
- Nurminen, S. 2006. Haasteena inklusion kohtaaminen – tapaustutkimus luokanopettajien asenteista poikkeavuutta ja inklusiota kohtaan. Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Närhi, V. 2003. Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ongelmat yleisopetuksessa: johdanto raportteihin tukitoimista. NMI-bulletin, 13 (1), 10–11.
- O'Hanlon, C. 2003. Educational inclusion as action research an interpretive discourse. Glasgow: Bell & Bain Ltd. [verkkójulkaisu], Saatavissa: Ebrary [Viitattu 25.10.2007].
- Ohna, S.T. 2005. Researching classroom processes of inclusion and exclusion. European Journal of Special Needs Education [verkkolehti], 20 (2), 167–178. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 4.12.2007].
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino [verkkójulkaisu]. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi> [Viitattu 20.11.2008].
- Orkwis, R. & McLane, K. 1998. A curriculum every student can use: Design principles of student access. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

- Paavola, S. 2006. *On the Origin of Ideas: An Abductivistic Approach to Discovery*. Philosophical Studies from the University of Helsinki 15. Vantaa: Dark Oy.
- Palinscar, A. S. 1986. The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational psychologist [verkkolehti]*, 21 (1/2), 73–98. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu: 22.6.2007].
- Parker, S. 1997. *Reflective Teaching in the Postmodern World. A manifesto for education in post modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Parsons, M. & Stephenson, M. 2005. Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice [verkkolehti]*, 11 (1), 95–116. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu: 4.9.2007].
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peters, S. J. 2007. A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals with Disabilities. *Journal of Policy Studies* 18 (2), 98–108.
- Peterson, J. M. & Hattie, M. M. 2003. *Inclusive Teaching. Creating Effective Schools for All learners*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Peltokorpi, E. 2007. *Yhtä kaikki yksinäisen. – Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalisesta hallinnasta*. Acta Universitatis Lapponiensis 124.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pierce, J. & Kalkman, D. 2003. Applying Learner-Centered Principles in Teacher Education. *Theory Into Practice [verkkolehti]*,

42 (2), 127–136. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu: 21.8.2007].

Pinkus, S. 2005. Bridging the gap between policy and practice: adopting a strategic vision for partnership working in special education. *British Journal of Special Education* [verkkolehti], 23 (4), 184–187. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 28.8.2007].

Pollard, A. 2005. *Reflective teaching. Evidence-informed professional practice*. London: Continuum.

Ralli, I. & Vuoristo, R. 2003. ”Jos sitä haluaa ja sen puolesta haluaa toimia, niin se onnistuu”. Erityis- ja yleisopetuksen integraatioon pyrkivän koulun mallin tarkastelua opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.

Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 88.

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

Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Is successful scaffolding an illusion? – Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction during long-term learning project. *Instructional Science* [verkkolehti], 31, 377–393. Saatavissa: Springer Link [Viitattu 22.6.2007].

Rauste-von Wright, M-L. & von Wright. 1996. *Oppiminen ja koulu-tus*. Porvoo-Helsinki-Juva: Wsoy.

Rauhala, R. 1977. Luokattoman erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyö peruskoulun alkuopetuksessa. Teoksessa: *Klinikkaopetus ry (koonnut), Samanaikaisopetus*. Julkaisusarja A 2/1976. Vantaa: Kunnallispaino, 18–29.

- Remes, L. 2006. Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 285–374.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. 2006. Prediction of Dropout Among Students with Mild Disabilities. A Case for the Inclusion of Student Engagement Variables. *Remedial and Special Education*, 27 (5), 276–292.
- Richards, L. 2006. Handling qualitative data. A practical guide. London: Sage.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A-M., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. Peruseräraportti kyselystä 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Vammala: Opetushallitus.
- Rimpiläinen, P. & Bruun, J. 2007. Kekäläinen, A. (toim.) Värikkäät oppilaamme – Inkluisio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Ronkainen, S. 2004. Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa: Liljeström, M. (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 44–69.
- Routila, L. O. 2006. Miten teen tieteestä taidetta. Johdatusta taiteentutkimukseen ja taiteen historiaan. Helsinki: Helsingin yliopisto [Elektroninen aineisto]. Saatavissa: <http://www.opiskelijakirjasto.lib.helsinki.fi/eres/hum/routila1-112.pdf> [Viitattu 11.3.2008].
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustudkimus? Teoksessa: Aaltola, R. & Valli, R. (toim.) Ikku-

noita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 158–169.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.

Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskeleet äidinkielen ja kirjallisuuteen. Espoo: Äidinkielen Opetustieteen Seura.

Schmidt, M. & Cagran, B. 2006. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies [verkkolehti]*, 32 (4), 361–372. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 28.1.2008].

Scott, S., McGuire, J.M., & Embry, P. 2002. Universal design for instruction fact sheet. Storrs: University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability. [verkkodokumentti], Saatavissa: http://www.facultyware.uconn.edu/files/udi2_fact_sheet.pdf [Viitattu 18.10.2007].

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children [verkkolehti]*, 73 (4), 392–416. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 31.1.2008].

Shade, R. & Stewart, R. 2001. General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure* 46 (1), 37–41.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Ouluensis, sarja E, Scientiae Rerum Socialium* 37.

- Sikes, P., Lawson, H. & Parker, M. 2007. Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 11 (3), 355–370.
- Sikiö, U. 1977. Samanaikaisopetuksen organisointi. *Klinikkaopetus ry. (koonnut) Samanaikaisopetus. Julkaisusarja A 2/1976. Vantaa: Kunnallispaino*, 7–11.
- Sikkelä, R. 2004. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa: Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Verkkoversio 2005 [verkkojulkaisu], 248–260. Saatavissa: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/kehys.htm> [Viitattu 3.9.2007].
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Silverman, D. 2006. *Interpreting qualitative data. Third Edition. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Skårbrevik, K. J. 2005. The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education* 20 (4), 387–401.
- Slee, R. 2001. Social justice and changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 5 (2-3), 167–177.
- Slee, R. 2006a. Critical analyses of inclusive education policy: an international survey. *International Journal of Inclusive Education* [verkkolehti], 10 (2-3), 105–107. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 4.10.2007]
- Slee, R. 2006b. Critical analyses of inclusive education policy: an international survey. *International Journal of Inclusive Education*

[verkkolehti], 10 (4–5), 293–294. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 4.10.2007].

Slee, R. 2006c. Limits and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education* [verkkolehti], 10 (2–3), 109–119. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 19.7.2007]

Spooner, F., Baker, J.N., Harris, A. A., Ahlgrim-Dezell, L & Browder, D.M. 2007. Effects of training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. *Remedial and Special Education* [verkkolehti], 28 (2), 108–116. Saatavissa Academic Search Elite [Viitattu 10.9.2007].

Stainback, S., Stainback, W. Jackson, J. 1992. Toward inclusive classrooms. Teoksessa: Stainback, S. & Stainback, W. (toim.) *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Stemler, S. E., Elliott, J. G., Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. 2006. There's more to teaching than instruction: seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational Studies* [verkkolehti], 32 (1), 101–118. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 29.1.2008].

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus tutkijan ja opettajan työvälteenä. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 10–55.

Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. 2005. Factors relating to regular education teacher burn out in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* [verkkolehti], 20 (2), 215–229. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 27.2.2008].

Teittinen, A. 2006. Osallistava kasvatus suomalaisessa koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 37 (4), 359–370.

- Thousand, J.S., Nevin, A.I. & Villa R.A. 2007. Collaborative teaching: critique of the scientific evidence. Teoksessa: Florian, L. (toim.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: Sage, 417–428.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Tilastokeskus/Erityisopetus. 15.6.2007. [verkkodokumentti]. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html> [Viitattu 10.8.2007].
- Toiviainen, M. & Närhi, V. 2003. Kahdeksanvuotiaan pojan koulutyön tukeminen palkkiojärjestelmän avulla. *NMI-bulletin* 13 (1), 12–18.
- Tomlinson, C. A. 2005. *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Pearson Education inc. Merrill Prentice Hall.
- Tuomisto, T. 1996. Prosessiarviointi oppimisen ja opettamisen kehittämiskeinona – oppimisen poluilla kansanopistossa. Teoksessa: Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.) *Silta uuteen opiskelijarviointiin*. Arviointi 6. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 253–269.
- Unesco. 1994. *The Salamanca Statement on Principle, Policy and Practice in Special Needs Education* [verkkodokumentti]. Saatavissa: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Viitattu 10.8.2007].
- Unesco. 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco [verkkojulkaisu]. Saatavissa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> [Viitattu 7.10.2007].

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: Aaltola, R. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 100–112.
- Van Laarhoven, T. R., Munk, D. D., Lynch, K., Bosma, J. & Rouse, J. 2007. A model of preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education* [verkkolehti], 58, 440–455. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 18.2.2008].
- Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J. S. 2000. Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom. Boston (MA): Allyn & Bacon.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H. & Nevin, A. 1996. Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children* 63, 29–45.
- Vygotski, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Prisma-tietokirjasto – Psykologia. Espoo: Weilingöös.
- Väisänen, P. 2005. Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa. Teoksessa: Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 155–179.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Salovirta, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Väyrynen, S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja ketä arvostetaan? Esi-merkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta

- suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* 37 (4), 371–385.
- Wadsworth, Y. 2001. The Mirror, the Magnifying Glass, the Compass and the Map: Facilitating Participatory Action Research. Teoksessa: Reason, P. & Bradbury, H. (toim.) *Handbook of Action Research. Participate Inquiry and Practise*. London: Sage, 420–431.
- Wallace, T., Anderson, A. R. & Bartholomay, T. 2002. Collaboration: An Element Associated With the Success of Four Inclusive High Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation [verkkolehti]*, 13 (4), 349–381. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 18.7.2007].
- Wayne, M. 2003. Our Unfinished Story. Teoksessa: Meyers, E. & Rust, F. (toim.) *Taking action with teacher research*. Portsmouth: Heinemann, 17–40.
- Webster, A., Beveridge, M. & Reid, M. 1996. Managing the literacy curriculum. [verkkojulkaisu], London: Routledge. Saatavissa: Ebrary [Viitattu 3.12.2007].
- Wedell, K. 2005. Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education [verkkolehti]*, 32 (1), 3–11. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 18.7.2007].
- Wennergren, A-C. & Rönnerman, K. 2006. The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Education Research [verkkolehti]*, 14 (4), 547–568. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 30.10.2007].
- Whitehead, J. & McNiff, J. 2006. *Action research. Living theory*. London: Sage.
- Winter, E. C. 2006. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning [verkkolehti]*, 21, (2), 85–91. Saatavissa: Academic Search Elite. [Viitattu 18.7.2007]

- Wilson, G. L. & Michaels, C. A. 2006. General and special education students' perceptions of co-teaching: implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly [verkkolehti]* 22, 205–225. Saatavissa: Academic Search Elite [Viitattu 18.7.2007].
- Yin, R. 1989. *Case Study Research. Design and Methods. Applied Social Research Methods Series, Volume 5.* Newbury Park: Sage.
- Yli-Harja, T. Mäkinen, A. & Närhi, V. 2003. Itsearviointin käyttäminen yläasteen oppilaan tukena. *NMI-bulletin* 13 (1), 19–23.
- Zeichner, K. 2001. Educational Action Research. Teoksessa: Reason, P. & Bradbury, H. (toim.) *Handbook of Action Research. Participate Inquiry and Practise.* London: Sage, 273–283.
- Äystö, S. & Das, J.P. 1995. Älykkyyden PASS-teoria. Kuntouttavan harjaannuttamisen periaatteet. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluyksikkö.

Lait, asetukset ja hallituksen esitykset:

- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 21.8.1998/635 [verkkodokumentti]. Saatavissa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980635> [Viitattu 13.8.2007].
- Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 6.11.1998/806 [verkkodokumentti]. Saatavissa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980806> [Viitattu 13.8.2007].
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 [verkkodokumentti]. Saatavissa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> [Viitattu 13.8.2007].

Julkaisemattomat lähteet:

Iaccarino, A. 29.9.2007, suullinen tiedonanto. Inclusion in focus - seminaari. Pestalozzi-program. The council of Europe. Tampere. 26.–30.9.2007.

Jyrkämä, J. 2007. Toimintatutkimuksen soveltamisen mahdollisuudet. Luento 18.4.–21.4.2007 Lapin yliopisto. Menetelmätieteiden laitos.

Rimpelä, M. 2004. Peruskoulu lasten ja perheiden hyvinvointia tukemassa: Miten vastaamme 2000-luvun haasteisiin? 3.8.2004, luento. Kasvatuksen ja opetuksen kesäkongressi, Jyväskylän yliopisto.

Ronkainen, S. 2007. Haastattelut tutkimustapoina ja aineistoina. Luento 12.9.2007 [elektroninen kurssimateriaali], Lapin yliopisto. Saatavissa: <http://www.ulapland.fi/?deptid=21172> [Viitattu 13.9.2007].

Valanne Eija, 2004. Oppimisen yleinen ja erityinen tuki. Luento 16.10.2004.

LIITTEET

- Liite 1. Opiskelijoiden aiempi koulutus ja työkokemus
- Liite 2. Tutkimussopimus
- Liite 3. Lupa oppilaiden vanhemmilta
- Liite 4. Haastattelurunko
- Liite 5. Loppukysely
- Liite 6. Itsearviointi
- Liite 7. Ohjauskeskustelun yhteenveto (harjoittelun alkuosa)
- Liite 8. Ohjauskeskustelun yhteenveto (harjoittelun loppuosa)
- Liite 9. Äidinkieli 30.11.2005
- Liite 10. Äidinkieli 26.4.2006
- Liite 11. Äidinkieli 7.4.2007
- Liite 12. Äidinkieli 19.4.2006
- Liite 13. Matematiikka 22.3.2007
- Liite 14. Matematiikka 12.4.2007
- Liite 15. Matematiikka 23.3.2007
- Liite 16. I pohjatunnin havainnointitehtävät
- Liite 17. II pohjatunnin havainnointitehtävät
- Liite 18. III pohjatunnin havainnointitehtävät

Liite 1. Opiskelijoiden aiempi koulutus ja työkokemus

OPIKELIJOIDEN AIEMPI KOULUTUS	
Ylioppilas	3
Kokeillut toista alaa 1-2 v.	3
II asteen ammatillinen tutkinto	1
Ammattikorkeakoulututkinto	2
Alempi korkeakoulututkinto	1
Ylempi korkeakoulututkinto	1
Yhteensä	11

OPIKELIJOIDEN AIEMPI TYÖKOKEMUS	
Ei työkokemusta	2
Opettajana ja/ tai koulunkäyntiavustajana alle vuosi	3
Opettajana ja/ tai koulunkäyntiavustajana 1-2 v.	2
Opettajana ja/ tai koulunkäyntiavustajana 2-5 v.	3
Opettajana 5-10 v.	1
Yhteensä	11

Liite 2. Tutkimussopimus

TUTKIMUSSOPIMUS

Lapin yliopiston harjoittelukoulun 1. luokassa toteutetaan opetusharjoittelun ohjauskokeilu, joka jatkuu 2. luokan syksyyn saakka. Pyrimme kehittämään yhteistoiminnallisen opetusharjoittelun ohjausmallin, joka palvelee tulevien opettajien kehittymistä inklusiivisesti suuntautuneiksi opettajiksi.

Ohjauskokeilun toteuttavat luokanlehtori Satu Kumpulainen ja erityisopetuksen lehtori Suvi Lakkala. Kokeilusta laaditaan raportti. Raportin lisäksi Suvi Lakkala tekee aiheesta laajemman tutkimuksen opinnäytetyönään professori Kaarina Määtän ohjauksessa.

Kokoamme aineistoa keräämällä monenlaista aineistoa luokasta: oppilaiden tuotoksia ja testejä, valokuvia ja videota eri tilanteista. Keräämme aineistoa myös omista muistiinpanoistamme. Haastattelemme opetusharjoitteluun osallistuvia opiskelijoita opetusharjoittelun inklusiiviseen opetukseen liittyen. Käsittelemme aineiston luottamuksellisesti. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei tule millään tavalla ilmi raportissamme eikä jatko-opintotutkimuksessa.

Allekirjoittamalla tämän sopimuksen annat suostumuksesi haastattelusta saamamme aineiston käyttämiseen tutkimuksessamme. Toivomme sinulta kriittistä ja rakentavaa asennetta, jotta tutkimus olisi mahdollisimman objektiivinen ja tieteellistä tietoa eteenpäin vievä!

Kiitos osallistumisestasi!

Suvi Lakkala
erityisopetuksen lehtori

Satu Kumpulainen
luokanlehtori

PVM

haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Yhteystiedot

sähköposti ja/tai puhelinnumero

Liite 3. Lupa oppilaiden vanhemmilta

HYVÄT OPPILAIDEN HUOLTAJAT!

Lapin yliopiston harjoittelukoulun 1. luokassa toteutetaan opetusharjoittelun ohjaukokeilu, joka jatkuu 2. luokan syksyyn saakka. Pyrimme kehittämään yhteistoiminnallisen opetusharjoittelun ohjauksmallin, joka palvelee tulevien opettajien kehittymistä uudistuvassa koulussa.

Ohjaukokeilun toteuttavat luokanlehtori Satu Kumpulainen ja erityisopetuksen lehtori Suvi Lakkala. Suvi Lakkala tekee aiheesta laajemman jatko-opintoihin liittyvän tutkimuksen professori Kaarina Määtän ohjauksessa.

Kokoamme aineistoa keräämällä monenlaista aineistoa luokasta: oppilaiden tuotoksia ja testejä, valokuvia ja videota eri tilanteista. Keräämme aineistoa myös omista muistiinpanoistamme. Haastattelemme opetusharjoitteluun osallistuvia opiskelijoita opetusharjoittelun inklusiiviseen opetukseen liittyen. Käsittelemme aineiston luottamuksellisesti. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei tule millään tavalla ilmi tutkimuksessa.

Tutkimuskohteena ovat opettajaksi opiskelevat, mutta heitä voi ei irrottaa oppilaista. Siksi pyydämme lupaa saada ottaa lapsistanne valokuvia tai kuvata heitä videolle opetustilanteissa. Videot tulevat olemaan osa aineistoa, jota ei julkaista, mutta osa valokuvista voi olla käyttökelpoista materiaalia havainnollistamaan opetustilanteita opetusharjoittelun näkökulmasta. Oppilaiden nimiä ei kuitenkaan mainita.

Suvi Lakkala
erityisopetuksen lehtori

Satu Kumpulainen
luokanlehtori

Suostumme siihen, että

- lapsestamme saa ottaa valokuvia ja kuvata videolle. Valokuvia voi käyttää julkaisuissa.
- lapsestamme saa ottaa valokuvia ja kuvata videolle. Valokuvia **ei voi** käyttää julkaisuissa.
- Lapsestamme ei saa ottaa valokuvia eikä kuvata videolle.

PVM

Oppilaan nimi

Huoltajien allekirjoitus ja nimenselvennys

Liite 4. Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO:

Taustatiedot: Nimi, koulutus, työkokemus alalta

Alkuhaastattelu:

I Inklusiivinen opettajuus

I Millainen käsitys sinulla on luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyöstä?

- a. Millaiset tehtävät ja roolit kummallakin on?
- b. Mitä yhteistyö heidän välillään on eli missä asioissa ja miten yhteistyötä tehdään?
- c. (Miten yhteistyötä tulisi kehittää?)

II Millainen käsitys sinulla on sanoista inklusio ja integraatio nyt harjoittelun alkaessa?

- d. Mitä ne vaativat? Mikä on niiden päämäärä?
- e. Miten ne näkyvät koulun käytännössä?
- f. Miten niiden pitäisi näkyä koulun käytännössä?

III Millainen käsitys sinulla on inklusiivisesta opettajuudesta?

- g. Mitä se vaatii? Mikä on sen päämäärä?
- h. Miten se näkyy koulun käytännössä?
- i. Miten sen pitäisi näkyä koulun käytännössä?

Loppuhaastattelu:

I Inklusiivinen opettajuus

1. Minkälaisia asioita/taitoja opit inklusiivisessa harjoittelussa?

- Uudestaan alkuhaastattelun kysymys nro 1. ja lisäksi kokemukset yhteistoiminnallisesta opettamisesta

2. Miten nyt näet sanat inklusio ja integraatio? Alakysymykset ehkä mukaillen

3. Millainen käsitys sinulla on inklusiivisesta opettajuudesta? Alakysymykset ehkä mukaillen

4. Miten käsityksesi inklusiivisesta opettajuudesta muuttui harjoittelujakson aikana?

5. Millaisia inklusiivisen opettajuuden vaatimia tietoja ja taitoja sait harjoittelujakson aikana?

6. Mitä muuta inklusiivista opettajuutta koskevaa asiaa olisit halunnut oppia?

II Harjoittelun yhteistoiminnallinen toteutusmalli

(Käytetään tukena kyselylomaketta)

Millaisena koit ohjausmallin sisällön?

Millaisena koit ohjausmallin toteutuksen?

Miten tämä yhteistoiminnallinen ohjausmalli edesauttoi inklusiivisen opettajuuden kehittymistä?

III Kokeilun edelleen kehittäminen

Millaisia kehittämisehdotuksia sinulla on?

Liite 5. Loppukysely

INKLUSIIVINEN OPETUSHARJOITTELU KYSELY

Tuo tämä kysely mukaan haastatteluun. Voit tarkentaa haastattelussa vastauksiasi!

Opetusharjoittelijan nimi: _____
PVM _____

OHJAUKSEN TÄRKEYS JA LAATU

1. Arvioi inklusiivisen opetusharjoittelun tärkeyttä tulevan opettajan työsi kannalta.

2. Mitä opit inklusiivisuudesta opetusharjoittelujakson aikana?

3. Kuvaile muutamalla sanalla millaista oli Suvin ja Satun antama ohjaus inklusiivisessa opetusharjoittelussa.

Liite 5. Loppukysely jatkuu

SISÄLTÖTAVOITTEIDEN OHJAUS

Ilmaise käsityksesi merkitsemällä rasti (x) mielipidettäsi lähinnä olevaan sarakkeeseen jokaisen toteamuksen kohdalle.

- 1 = Olen täysin eri mieltä
 2 = Olen hiukan eri mieltä
 3 = Olen hiukan samaa mieltä
 4 = Olen täysin samaa mieltä

	1	2	3	4
01. Inklusiivisessa opetusharjoittelussa oli pidettäviä tunteja tarpeeksi (3h+3h).				
02. Pohjatuntiviikolla sain riittävän mallin inklusiivisella menetelmällä toteutetuista tunteista.				
03. Pohjatuntiviikolla sain riittävän mallin lehtoreiden yhteistoiminnallisesta suunnittelusta.				
04. Pohjatuntiviikon havainnointitehtävät edistivät oppimistani.				
05. Sain riittävästi kirjallista oppimateriaalia inklusiivisen opetusharjoittelun sisällöistä.				
06. Saamani teorian tieto oli selkeää.				
07. Saamani teorian tieto yhdistyi käytäntöön.				
08. Lehtoreiden ohjaus ennen inklusiivisia tunteja oli riittävää ja oleellista.				
09. Lehtoreiden palauteohjaus inklusiivisten tuntien jälkeen oli riittävää ja oleellista.				
10. Tuntisuunnitelma auttoi jäsentämään pidettävää tuntia.				
11. Tuntien jälkeinen pikakysely auttoi jäsentämään pidettyä tuntia.				

Liite 5. Loppukysely jatkuu

ITSEARVIOINTI SISÄLTÖTAVOITTEIDEN OPPIMISESTA

Arvioi, miten omasta mielestäsi saavutit inklusiivisen opetusharjoittelun tavoitteena olleet neljä asiaa; prosessiarviointi, yhteistoiminnallinen opettaminen ja eriyttäminen ja ohjaus.

I PROSESSIVARVIOINTI

Miten hyvin opit prosessiarviointia?

- a. erittäin hyvin
- b. hyvin
- c. tyydyttävästi
- d. heikosti

Ole hyvä ja perustele vastauksesi muutamalla sanalla.

II YHTEISTOIMINNALLINEN OPETTAMINEN

Miten hyvin opit luokanopettajan ja erityisopettajan toteuttaman yhteistoiminnallisen opettamisen?

- a. erittäin hyvin
- b. hyvin
- c. tyydyttävästi
- d. heikosti

Ole hyvä ja perustele vastauksesi muutamalla sanalla.

Liite 5. Loppukysely jatkuu

III ERIYTTÄMINEN

Miten hyvin opit eriyttämisen periaatteet?

- a erittäin hyvin
- b hyvin
- c tyydyttävästi
- d heikosti

Ole hyvä ja perustele vastauksesi muutamalla sanalla.

IV OHJAUS (OHJAAVA OPETUS JA SCAFFOLDING)

Miten hyvin opit mielestäsi ohjauksen periaatteet?

- a erittäin hyvin
- b hyvin
- c tyydyttävästi
- d heikosti

Ole hyvä ja perustele vastauksesi muutamalla sanalla.

V LOPPUYHTEENVETO

1. Mikä jäi askarruttamaan tai epäselväksi koskien inklusiivista opettajuutta?

2. Mitä muuta haluaisit sanoa inklusiivisesta opetusharjoittelusta?

Kiitos vastauksistasi!

Liite 6. Itsearviointi

ITSEARVIOINTI INKLUSIIVISEN TUNNIN TOTEUTUMINEN

Pvm: _____ OPPIAINE: _____

Tunnin luokanopettaja: _____
nimi

Tunnin erityisopettaja: _____
nimi

1. Mitkä asiat mielestäsi onnistuivat oppitunnissa hyvin?

2. Miten eriyttäminen mielestäsi onnistui?

1. erittäin hyvin
2. hyvin
3. kohtuullisesti
4. huonosti

Perustelee:

3. Miten oppilaiden ohjaaminen onnistui?

1. erittäin hyvin
2. hyvin
3. kohtuullisesti
4. huonosti

Perustelee:

4. Mitkä asiat tekisit toisin?

5. Millä tavoin opettajien yhteistoiminnallisuuden tavoitteet toteutuivat suunnittelussa ja toteutuksessa?

6. Miten arvioit oppilaiden tämän hetken oppimista? Miten jatkat tästä seuraavalla tunnilla?

Liite 7. Ohjauskeskustelun yhteenveto (harjoittelun alkuosa)

OHJAUSKESKUSTELU: OPPITUNNIN PALAUTE (matematiikka)	
LEHTORIT	OPISKELIJAT
<ul style="list-style-type: none"> • Kertokaapa tunnista. Miten se meni? • ongelmanratkaisutehtävän onnistuneiden puolien kuvailua ja analysointia • tehtävän puutteiden analysointia • tehtävä ei palvellut tunnin varsinaista aihetta, joten aihe piti selostaa vielä erikseen ja opettajajohtoinen osuus venyi liian pitkäksi • ikäkauden huomioiminen: työtapojen vaihtelu • ei inklusion tavoitteiden mukainen toteutus: opettivat eri tiloissa (käytävällä) • palaute: osasivat muuttaa suunnitelmaa ja päästää muitakin toiminnalliseen tehtävään • oppilaita leimaava kielenkäyttö • tehtävien jaon pohdinta • suunniteltava etukäteen erilaisten tehtävien ja erilaisen ohjauksen tarve • oppimisstrategiaan ohjaaminen muillakin tavoilla kuin vain kirjan esimerkin mukaan • prosessiarviointi: Mitä päätelmiä teette seuraavalle tunnille? 	<ul style="list-style-type: none"> • ongelmanratkaisutehtävän onnistuneisuuden kuvailua ja analysointia • oppimisstrategian käytön kuvailua tehtävän ratkaisussa • oppilaat eivät jaksaneet kuunnella loppuun • oppilaiden toiminnan analysointia suhteessa omaan toimintaan (reflektio) • oppimisstrategian opettamisen vaiheiden pohdinta (reflektio) • oman toiminnan (eri tiloissa opettaminen)pohdinta ja muuttaminen oppitunnin aikana (reflektio) • oppimateriaalin analysointi ja parantaminen (reflektio) • tehtävän ohjaamistavan kuvaus ja analysointi (reflektio) • yksittäisten oppilaiden oppimisstrategioiden ja käyttäytymisen pohdintaa • Oppilaiden käyttäytymisen analysointia • Paritehtävän toteuttamisen pohdintaa

Liite 8. Ohjauskeskustelun yhteenveto (harjoittelun loppuosa)

OHJAUSKESKUSTELU: OPPITUNNIN PALAUTE (äidinkieli)	
LEHTORIT	OPISKELIJAT
<ul style="list-style-type: none"> • Millainen oli tämä tunti? • palaute: oppilaat opiskelivat innostuneesti. • muun ryhmän sitoutuminen edisti yksittäisen oppilaan sitoutumista • palaute: hienoa käyttäytymisen ohjausta • opettajan rooli käyttäytymisen ohjaajana • palaute: hyvä ohjeiden anto, toimiva työnjako opettajien välillä, täsmällistä ja rauhallista ohjausta • palaute: oppilakeskeistä työtä koko tunti, silti opettajat myös ohjasivat koko ajan • oppilaiden lukemis- ja kirjoitustaidon analysointia ja pohdintaa • palaute: ohjasivat huolellisuuteen ja siisteyteen • tarkka ohjaus ja täsmällinen työnteke tärkeää kirjoittamaan oppimisessä • palaute: tehtävätasot hyvin suunniteltu • palaute: oppilaat auttoivat toisiaan • yksittäisen oppilaan käyttäytymisen ohjaamisen pohdintaa • palaute: rauhallinen tunnelma koko oppitunnin ajan 	<ul style="list-style-type: none"> • kuvailevat oppilaiden onnistunutta yhteistoiminnallisuutta ja motivoituneisuutta • yksittäisen oppilaan käyttäytymisen pohdintaa ja tuen tarve (prosessiarviointi) • oppilaiden käyttäytymisen pohdinta suhteessa omaan toimintaan (reflektio) • oppilaiden omatoimisuus mahdollisti yksittäisten oppilaiden ohjauksen • tehtävän eri vaatavuustasot mahdollistivat oppilaiden omatoimisuuden • oppilaiden lukemis- ja kirjoituksen ohjauksen analysointia ja pohdintaa (prosessiarviointi) • oppimateriaalin pohdintaa (prosessiarviointi) • yksittäisten oppilaiden ohjaamisen kuvailua ja pohdintaa (prosessiarviointi ja reflektio)

Liite 9. Äidinkieli 30.11.2005

INKLUSIIVINEN ÄIDINKIELI 1. lk. Aihe: K- kirjain/ääne

Tämä tunti toteutettiin äidinkielen jakotunneilla, jossa oli 9 - 10 oppilasta. Opettaja oli kaksi.

I Tunnin aloitus

Oppilaat asettuvat piiriin istumaan luokanopettajan johdolla. Oppilaille kerrotaan kertomus Sanojen maan valtakunnan vartijoista, jotka marssivat kolistellen portilla. Harjoitellaan marssimista ja huomataan, että liike muistuttaa k-kirjainta ja kopsahtelu k-äännettä. Vartijat ovat jättäneet lapsille tehtävän. Rasiassa on kirje, jonka yksi lapsista lukee.

Hei 1b – luokka!

Olette saapuneet Sanojen maan portille.
Portilla vartioi kolme vartijaa.
Heillä on hallussaan 3 lukkoa.

Tänään aukaisette ensimmäisen lukon.
Lukko aukeaa salakielellä.

Muistakaa leimata passinne tehtävän jälkeen.

Terveisin Sanojen maan kuningas

II Tehtävät

Luokanopettaja jakaa salakielisen viestin oppilasryhmille. Viestissä on ohje, mistä löytyy tämän päivän tehtävä. Ratkaistaan salakirjoitus ja haetaan tehtävät. Luokanopettaja ja erityisopettaja ohjaavat ryhmiä.

<p>Ryhmä 1. Luetun ymmärtäminen: lausetaso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monisteessa on kolmesanaisia lauseita (k-sanoja) - Lue lause. Mitä se tarkoittaa? - Piirrä siitä kuva lauseen yllä olevaan kehikkoon. 	<p>Ryhmä 2. Luetun ymmärtäminen: sanataso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sanakortteja (k-sanoja) - Lue sana. Mitä se tarkoittaa? - Piirrä siitä kuva monisteeseen ja kirjoita sana alle.
<p>Ryhmä 3. Kirjoittaminen: omien lauseiden tuottaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbikortteja - Lue sana. Kuka voisi tehdä näin? - Keksi ja kirjoita lause vihkoon 	<p>Ryhmä 4. Kirjoittaminen: sana-/tavutaso</p> <ul style="list-style-type: none"> - sanakortteja (k-sanoja) - Lue sana. Mitä se tarkoittaa? - Käännä kortti toisinpäin. - Tavuta sana ja kirjoita se tavuittain vihkoon.

Eriyttäminen ja ohjaus

Eniten ohjausta annetaan ryhmille 3 ja 4, mutta kaikkien työtä seurataan ja tuotokset tarkistetaan.

III Tunnin lopetus

Leimataan sanojen maan passi.

Liite 10. Äidinkieli 26.4.2006

INKLUSIIVINEN ÄIDINKIELI 1. lk.

Tämä tunti toteutettiin äidinkielen jakotunnilla, jossa oli 9-10 oppilasta. Opettajia oli kaksi, luokanopettaja ja erityisopettaja.

I Tunnin aloitus

Oppilaat saavat tekstin, jossa on pätkä kertomusta Metsolan kissasta. Edistyneemmät lukijat saavat alkuperäisen tekstin, jossa on lauseenvastikkeita ja sivulauseita. Heikommat lukijat saavat tekstin, jossa lauseet on erotettu toisistaan pisteellä, ja pitkät sanat on tavutettu. Esimerkit teksteistä:

1. teksti

Metsolan talossa oli suuri ja lihava kollikissa, jonka lempipuuhaa oli hiirten metsästys. Hiiret vapisivat koloissaan uskaltuen tuskin hengittää.

2. teksti

Metsolan talossa oli suuri ja lihava kol-li-kis-sa.
Sen lem-pi-puu-haa oli hiirten metsästys.
Hiiret vapisivat koloissaan.
Ne eivät uskaltaneet hengittää.

Oppilaat lukevat tekstin toisilleen ryhmissä ääneen. Heikkojen lukijoiden ryhmässä opettaja on tukena ja auttaa pitkien sanojen ylipääsemisessä. Opettaja voi käyttää myös simultaanilukemista.

II Tehtävät

Oppilaat vastaavat kysymyksiin. Kysymyksiä on eritasoisia; kuvailevia ja päättelyä vaativia kysymyksiä. Esim. Millainen Metsolan kissa on? Mitä tarkoitti, kun hiiret joutuivat ilmiriitaan?

Soveltavana lisätehtävänä edistyneet lukijat keksivät tarinalle jatkoa, esim. - Mitä kissalle tapahtui? Mitä hiiret tekivät? Luokan takana on ideariihi, johon oppilaat voivat kokoontua yhdessä ideoimaan eri vaihtoehtoja ja sitten kirjoittaa oman version.

Eriyttäminen ja ohjaus

Kukin tekee tehtäviä niin paljon kuin ehtii, mutta heikkojen kirjoittajien tehtäväpaperissa on vain peruskysymyksiä. He voivat kertoa ideoitaan opettajalle ääneen tai jos aikaa jää, mennä osallistumaan ideariihen keskusteluun. Heikot oppilaat saavat eniten ohjausta.

III Tunnin lopetus

Opettaja lukee alkuperäisen kertomuksen oppilaille ääneen.

Liite 11. Äidinkieli 7.4.2007

INKLUSIIVINEN ÄIDINKIELEN JAKSO (3h):
PROSESSIKIRJOITUS (2.lk:n kevät)

Nämä tunnit toteutettiin äidinkielen jakotunneilla, jossa oli 9-10 oppilasta. Opettajia oli kaksi, luokanopettaja ja erityisopettaja.

I Yhteinen aloitus

Oppilaille esitellään prosessikirjoituksen vaiheet esimerkkitarinan avulla: (1) tarinan keksiminen, (2) lauseiden lihottaminen, (3) kirjoitusvirheiden korjaaminen ja (4) puhtaaksikirjoitus

II Tehtävät

Oppilaat keksivät tarinaa. Ideoinnin tueksi voi ottaa myös kuvan.

Eriyttäminen ja ohjaus

Oppilaat voivat kirjoittaa omien valmiuksiensa mukaan. Ohjaus perustuu oppilaiden tarkkaavuuden eroihin, lukivaikeuden tai luovan kirjoittamisen helpouteen/vaikeuteen. Opettajat ohjaavat oppilaita, joilla on vaikea keksiä omia lauseita. Oikeinkirjoitusvaiheessa keskitytään ohjaamaan oppilaita, joilla on lukivaikeuksia käyttäen materiaalina heidän omaa tarinaansa. Kirjoittamisen lomassa kaksi hidasta lukijaa käyvät harjoittelemassa tietokoneella lukuopeutta kehittäväällä ohjelmalla erityisopettajan ohjeiden mukaan. Puhtaaksikirjoitusvaiheessa ohjataan oppilaita, joilla on vaikeuksia kirjainmuotojen ja oikeinkirjoituksen kanssa. Taitavia kirjoittajia ohjataan tarvittaessa. Kaksi taitavaa kirjoittajaa kirjoittavat tarinan yhteistoiminnallisesti. He kirjoittavat vuorotellen; toinen keksii ja toinen kirjoittaa muistiin. Tässä jaksossa heille opetettiin vuorosanaviiva ja sivulauseen aloittavat tavallisimmat konjunktioit.

III Tuotokset

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tekivät muutaman lauseen, joissa oli 3-4 sanaa. Oppilas, jonka on vaikea tuottaa tekstiä, kirjoitti pääsiäisperinteestä kuviin tukeutuen. Suurin osa kirjoitti ½-2 sivun mittaisen tarinan. Kaksi taitavaa kirjoittajaa kirjoitti yhteisen 7 sivun mittaisen tarinan. Kaikki tarinat kuvitettiin kuvaamataidon tunnilla ja laitettiin esille käytävän seinälle.

Liite 12. Äidinkieli 19.4.2006

INKLUSIIVINEN YHTEISTOIMINNALLINEN ÄIDINKIELI 1. lk.

Tämä tunti toteutettiin äidinkielen jakotunneilla, jossa oli 9 -10 oppilasta. Opettajia oli kaksi.

I Tunnin aloitus

Oppilaat tekevät parisanelun vihkoon. He ovat vuorotellen oppilaina ja opettajana. Toinen sanelee ja toinen kirjoittaa. Opettajat kertaavat ohjeet siitä, mitä sanelussa pitää muistaa.

II Tehtävät

I Eläinkuvat, joista on valmiiksi oma sanalista kummallekin oppilaalle

II Eläinkuvat, joista oppilaat keksivät sanoja

III Toimintakuvat, joista oppilaat keksivät lauseita

Eriyttäminen ja ohjaus

Tehtävät on suunniteltu siten, että ne vastaavat oppilaiden sen hetkisiä taitoja. Opettajat ohjaavat aina kun apua tarvitaan. Parien on tarkoitus myös ohjata toisiaan.

III Tunnin lopetus

Oppilaat tarkistavat toistensa sanelun. Pulpettikirjan lukemista, kun ovat valmiita.

Liite 13. Matematiikka 22.3.2007

INKLUSIIVINEN MATEMATIIKKA 2.lk.

Yhteen- ja vähennyslasku 0-1000

Koko luokan tunti, jossa oli 20 oppilasta ja kaksi opettajaa, erityisopettaja ja luokanopettaja. Ryhmässä oli yksi erityistä tukea tarvitseva oppilas, jolla ei ollut kuitenkaan e-kirjaa.

I tunnin aloitus: lukujonoleikki

Oppilaat istuvat kahdessa ryhmässä lattialla ja laskevat lukuja esim. kolmen välein alaspäin, esim. $230-3=227-3=224$ jne. Opettajalla on tarvittaessa apunaan pieni liitutaulu (visuaalinen ja auditiivinen kanava). Jos vähennyslasku ei onnistu, oppilaat saavat luetella lukuja alaspäin, kunnes tulevat oikeaan lukuun (helppo strategia).

II yhteinen taulutyöskentely

Luokanopettaja käy taululla läpi kymmenylitystä vähennyslaskuissa.

Valmiuksiltaan heikot oppilaat tekevät 10-järjestelmävälineillä erityisopettajan avustuksella samaan aikaan sen mitä taululla tapahtuu.

Esim. 1. $233-7=226$ Luokanopettaja havainnollistaa laskun lukusuoralla.

Esim. 2. $238-9=229$ Luokanopettaja kysyy oppilailta, miten he ratkaisivat tehtävän. Oppilaat kertovat omia laskustrategioitaan. Opettaja näyttää laskun myös 10-järjestelmävälineillä.

Esim. 3. $413-6=407$ Oppilaat tulevat taululle ratkaisemaan tehtävän kahdella tavalla: sekä suoraan vastauksen laittamalla ja kertomalla miten laskun ajatteli sekä 10-välineillä kertoen, miten laskun ajatteli.

III Eriyttäminen ja ohjaus

Tukea tarvitsevat oppilaat (4) tekevät tehtäviä erityisopettajan kanssa. (Oppilaiden pulpetit on ryhmitelty hevosenkengän muotoon ja opettaja istuu heidän edessään.) Tarkistetaan kotitehtävät. Erityisopettaja antaa kahdelle oppilaalle satataulu -tehtävän, jota he osaavat itsenäisesti tehdä (taitojen varmistaminen). Hän ohjaa kahta oppilasta käyden läpi heidän ongelmakohtiaan 10-järjestelmän hahmottamisessa. Sitten osat vaihtuvat.

Perustehtävät: Muut tekevät kirjan aukeamaa.

Soveltavat lisätehtävät: Jonkin ajan kuluttua oppilaat tulevat luokan perälle pienissä ryhmissä luokanopettajan kutsumana saamaan ohjeet matikkatarinan tekemiseen (matikkatarinoita on tehty ennenkin vaiheittain etenevän tehtävämönisteen avulla).

IV tunnin lopetus: Opettajat antavat oppilaille kotitehtävät sen mukaan, mitä he ovat ehtineet tehdä.

Liite 14. Matematiikka 12.4.2007

INKLUSIIVINEN MATEMATIIKKA 2.lk Alekkainlasku ja lainaaminen

Koko luokan tunti, jossa 19–20 oppilasta, joista kaksi erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta, toisella e-kirja. Opettajia oli kaksi.

I ALOITUS: yhteinen taulutyöskentely

OPPILAIDEN RYHMITTELY	TEHTÄVÄT	OHJAUS
<p>Kaikki oppilaat seuraavat yhteistä opetusta. Valmiuksiltaan heikot oppilaat (5) istuvat hevosenkenkämuodostelmassa luokan etuosassa (myös HOJKS-oppilas)</p>	<p>Taululla käydään tehtävät läpi sekä 10-järjestelmävälineillä että numerosymboleilla. Oppilaat selostavat ratkaisujaan ja näyttävät esimerkkien ratkaisut sekä 10-järjestelmävälineillä että ilman välineitä.</p>	<p>Luokanopettaja ohjaa koko luokkaa (ohjaava opetus). Erityisopettaja ohjaa samaan aikaan 10-järjestelmävälineillä työskenteleviä oppilaita istuen heidän keskellään hevosenkenkämuodostelmassa (scaffolding).</p>
<p>HOJKS-oppilas tukea tarvitsevien ryhmässä</p>	<p>HOJKS-oppilaan ops:ssa ei ole lainaamista, joten hän vahvistaa jo opetettua asiaa tekemällä e-kirjan allekkainlaskutehtäviä. Muut ryhmän oppilaat opiskelevat lähikehityksen vyöhykkeellä.</p>	<p>HOJKS-oppilaalle ohjaavaa opetusta/itsenäistä työtä, muille ryhmän oppilaille scaffolding.</p>

Liite 14. jatkuu

II OMATOIMINEN TYÖSKENTELEY: laskutehtävät ja paripeli

OPPILAIDEN RYHMITTELY	TEHTÄVÄT	OHJAUS
HOJKS-oppilas (tukea tarvitsevien ryhmässä)	1. Tekee samalta sivulta omasta e-kirjasta kuin muutkin + mahdolliset havainnollistamisvälineet (opitun syventäminen/lujittaminen) 2. Yhteinen paripeli, jossa lukualuetta on supistettu	Erityisopettaja ohjaa tarvittaessa. Pariksi tulee oppilas, joka osaa huomioida HOJKS-oppilaan mahdolliset vaikeudet.
Vähäiset valmiudet	1. Perustehtäviä kirjasta + mahdolliset havainnollistamisvälineet 2. Yhteinen paripeli, jossa lukualue on opetettavalla alueella (opitun syventäminen)	Erityisopettaja ohjaa tarvittaessa
Perusasiat osaavat	1. Perustehtäviä kirjasta + eriyttävät tehtävät (opitun syventäminen) 2. Yhteinen paripeli (opitun syventäminen/ lujittaminen)	Luokanopettaja ohjaa tarvittaessa
Edistyneet	1. Perustehtäviä kirjasta + eriyttävät + lisätehtävät (voidaan valikoida) 2. Soveltavien tehtävien paripeli (yhteistoiminnallinen oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä)	Luokanopettaja ohjaa tarvittaessa + vertaistuen avulla oppilaat neuvottelevat keskenään

Liite 15. 23.3.2007

INKLUSIIVINEN MATEMATIIKKA 2. luokka

Toteutettu koko luokan tunnilla, jossa 20 oppilasta sekä kaksi opettajaa

I ALOITUS: Matikkatarina pareittain

OPPILAIDEN RYHMITTELY	TEHTÄVÄT	OHJAUS
Oppilaat istuvat pareittain.	Kotitehtävänä on ollut matikkatarinan tekeminen. Parit ratkaisevat toistensa matikkatarinat vuorotellen.	Opettajat kiertävät luokassa ohjaamassa tarvittaessa.

II TAULUTYÖSKENTELY

OPPILAIDEN RYHMITTELY	TEHTÄVÄT	OHJAUS
Kaikki oppilaat seuraavat yhteistä opetusta. Valmiuksiltaan heikot oppilaat (4) istuvat hevoskenkämuodostelmassa luokan etuosassa	Taululla käydään tehtävät läpi sekä 10-järjestelmävälineillä, lukusuoralla että pääsälaskustrategioita käyttäen. Oppilaat selostavat ratkaisujaan ja näyttävät esimerkkien ratkaisut em. tavoilla.	Luokanopettaja ohjaa koko luokkaa (ohjaava opetus). Erityisopettaja ohjaa samaan aikaan 10-järjestelmävälineillä työskenteleviä oppilaita istuen heidän keskellään (scaffolding).

Liite 15. jatkuu

INKLUSIIVINEN MATEMATIIKKA 2. luokka

III TEHTÄVIEN TEKEMINEN

OPPILAIKEN RYHMITTELY	TEHTÄVÄT	OHJAUS
Valmiuksiltaan heikot	Yhteinen paripeli, jossa lukualuetta on supistettu (opitun syventäminen)	Erityisopettaja ohjaa tarvittaessa.
Perusasiat hallitsevat	Yhteinen paripeli yleisen ops:n mukaan (opitun syventäminen/ lujittaminen)	Luokanopettaja/erityisopettaja ohjaa tarvittaessa
Hyvin suoriutuvat	Soveltavien tehtävien paripeli (lähikehityksen vyöhykkeellä)	Luokanopettaja ohjaa tarvittaessa + vertaistuen avulla neuvottelevat keskenään

Liite 16. I pohjatunnin havainnointitehtävät

OHJAUKSEEN LIITTYVÄT HAVAINNOINTITEHTÄVÄT

1. Millaista ohjausta opettajat antoivat?

2. Millaisia kysymyksiä opettajat kysyivät?

3. Kenelle ohjausta annettiin?

4. Kuka toimi itsenäisesti?

5. Kuka auttoi toisia?

Liite 17. II pohjatunnin havainnointitehtävät

ERIYTTÄMISEEN LIITTYVÄT HAVAINNOINTITEHTÄVÄT

1. Millaisia tehtäviä oppilaat tekivät?

2. Miten tehtävät erosivat toisistaan?

3. Mitä eri tehtävien tekotapoja oli?

4. Kenelle annettiin ohjausta? Milloin? Minkä verran?
