

**Fenomenografinen tutkimus peruskoulun koulunkäynninohjaajien
käsityksistä inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta**

Jessica Marttila

Pro gradu -tutkielma

Lapin yliopisto

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Fenomenografinen tutkimus peruskoulun koulunkäynninohjaajien käsityksistä inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta

Tekijä: Jessica Marttila

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede, kasvatustieteen maisteri

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö _ Lisensiaatintyö _

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 68 + 2

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on tutkia, millaisia käsityksiä koulunkäynninohjaajilla on inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta peruskouluissa. Lähdin tarkastelemaan aihealuetta lainsäädännöllisen ja inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen teoreettisen viitekehyksen kautta. Lisäksi tarkastelin koulunkäynninohjaajan roolia koulussa ja inklusiivisessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Keräsin tutkielmani aineiston eläytymismenetelmän avulla, kehyskertomusten kautta, missä koulunkäynninohjaajat saivat vastata tarinanomaisesti. Sain 10 koulunkäynninohjaajan vastausta peruskouluista ympäri Suomen. Toteutin aineiston analysoinnin fenomenografinen analyysin kautta, aineistolähtöisesti sekä muodostaen merkitys- ja kuvauskategorioita.

Analyysini tulokset osoittavat, että koulunkäynninohjaajat määrittelevät inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen hyvin monipuolisesti ja värikkäästi. Osa tarkastelee sitä puhtaasti resurssikysymyksenä, mitä pitäisi lisätä sen onnistumisen takaamiseksi, kun taas osa vastaajista on sitä mieltä, että inklusiivinen kasvatus ja opetus toimii joissain kouluissa parhaillaan. Koulunkäynninohjaajat näkivät inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen pääsääntöisesti opetuksen järjestämiskeinoina sekä yhdistivät sen tyypillisesti erityisopetukseen ja erityisopetuksen oppilaisiin. Suurimmalla osalla koulunkäynninohjaajista oli käsitys, että inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen nimissä kolmiportaisen tuen piirissä opiskelevat oppilaat tuodaan yleisopetukseen ja heidän tehtävänä on saada heidät opiskelemaan onnistuneesti. Merkittävä osa koulunkäynninohjaajista painotti tiimityöskentelyä inklusiivisen koulutyön onnistumiseksi. Pohdin lopuksi, miten koulunkäynninohjaajien käsitykset vaihtelevat erilaisissa konteksteissa ja miten niitä voidaan tulkita teorian ja aiempien tutkimusten valossa.

Avainsanat: inklusiivinen kasvatus ja opetus, inklusio, koulunkäynninohjaaja, käsitykset, peruskoulu, fenomenografinen tutkimus

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X Tutkielma
ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja X

Sisällys

1.	Johdanto	4
2.	Inklusion erilaiset kontekstit	6
2.1.	Inklusio yhteiskunnassa.....	6
2.2.	Inklusio peruskouluissa	8
2.2.1.	Inklusion kehityshistoria.....	12
2.2.2.	Inklusiivinen kasvatusta	13
2.2.3.	Inklusiivinen opetus ja erityisopetus	15
3.	Koulunkäynninohjaaja	19
3.1.	Koulunkäynninohjaaja osana koulun henkilökuntaa.....	19
3.2.	Koulunkäynninohjaajat inklusiivisen kasvatuksen tukijoina	22
3.3.	Teoriat koulunkäynninohjaajan työn taustalla	24
4.	Tutkimuksen toteutus	28
4.1.	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus	28
4.2.	Hermeneuttinen ymmärrys tutkielmani valossa	28
4.3.	Metodologiset valinnat	30
4.4.	Fenomenografinen tutkimusmenetelmä.....	32
4.5.	Aineiston kerääminen	34
4.6.	Aineiston analyysi	36
4.7.	Luotettavuus ja eettisyys	38
5.	Tulokset koulunkäynninohjaajien käsityksistä	40

5.1.	Ohjaajien määritelmiä inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta	40
5.1.1.	Ominaisuudet ja arvot	41
5.1.2.	Ammatillisuus ja työympäristö	43
5.1.3.	Koulu ja koulun johtaminen	46
5.1.4.	Pedagogiset kysymykset	48
5.2.	Keinoja inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen edistämiseksi	51
5.2.1.	Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen edistämisen keinoja	52
5.2.2.	Inklusiivinen kasvatust ja opetus todellisuudessa	56
	6. Pohdinta	
		58
Lähteet		62
Liitteet		69

1. Johdanto

Inkluusio näyttäytyy yhteiskunnassa eri tavoin, kuin koulutuksellisessa kontekstissa. Teoreettisesti inkluusio sekä yhteiskunnallisesta että koulutuksen näkökulmasta pyrkii ihmisten väliseen tasa-arvoon, oikeudenmukaisuuteen ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012, 2; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo, 2016).

Käsittelen inklusiota ja myöhemmin inklusiivista kasvatusta ja opetusta perusopetuslain (POL, 628/1998) ja oppivelvollisuuslain (1214/2020) avulla. Yhdistyneiden kansakuntien Salamancan sopimus 1990-luvulta on lasten oikeuksien sopimusten rinnalla yleinen elementti inklusiota ja inklusiivista kasvatusta ja opetusta määriteltäessä. Perusopetuslaissa ei ole mainittu inklusion tai inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen termejä, mutta siihen liittyviä viittauksia voidaan löytää – perusopetuslakia on näin ollen päivitetty tukemaan inklusiivista kasvatusta ja opetusta (Ketovuori & Pihlaja, 2016, 230).

Koulutuksen kentältä on olemassa uutisointia, jossa resurssikysymykset nostetaan useasti esille – resurssikysymykset voidaan nähdä tarkoittavan ajallista tai henkilöstöllistä näkökulmaa (Laakso, 2022). Toisaalta, kun katsotaan pidemmän ajanjakson takaa, koulutuksen kentälle on palkattu koulunkäynninohjaajia jo 1960-luvulta alkaen (Eskelinen & Lundbom, 2016, 45). Nykyaikaan verrattuna heidän ammattikuntansa nimike ja koulutus ovat muovautuneet uudenlaiseen muotoon – koulutuksen yleisen kehityksen ja muovautumisen ansioista. Inklusion käsitteet ja toimintamallit muovautuvat siis ajan mukana (Takala, 2016, 13). Koulunkäynninohjaajien määrä on siis ajan myötä lisääntynyt inklusion nimissä.

Tutkimukseni tarkoituksena on lisätä tietoisuutta ja ymmärrystä sekä herättää lukijassa mielenkiintoa siitä, miten koulunkäynninohjaajat ylipäätään nähdään inklusioon pyrkivässä koulumaailmassa ja mitä he käytännössä voivat tehdä inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen edistämiseksi kouluissa, jossa he työskentelevät.

Tutkielman teorian tarkoituksena on kuvailla koulunkäynninohjaajien työnkuvaa sekä toisaalta kuvailla inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen tämänhetkistä tilaa Suomen peruskouluissa. Tutkielmalla haluan herättää lukijan mielenkiintoa

koulunkäynninohjaajan työnkuvaan, rooliin ja asemaan inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen kontekstissa. Pysin tutkielmallani lisäämään sekä omaa että tämän tutkielman lukijan ymmärrystä koulunkäynninohjaajista ja inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kontekstista.

Korostan, että inklusiivinen kasvatusta ja opetus sekä ylipäätään inklusio tulisi olla jokaisen ihmisen arkipäivässä. Ihmisoikeuksien mukainen ja niitä kunnioittava elämä, on taatusti jokaisen ihmisen päällimmäinen tavoite ja kaipuu.

Laadullisella lähestymistavalla rakentamani tutkielma pohjautuu hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan ja toteutan sen fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla. Aineiston analysointi tapahtuu fenomenografisella analyysillä, jossa muodostan erilaisia merkitysluokkia ja niiden yhdistelmiä. Merkitysluokat muodostavat neljään tutkimuskysymykseeni peilaten ohjaajien määritelmää koskevan kappaleen. Muihin tutkimuskysymyksiin vastaan inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toteuttamiskeinoja sisältävässä kappaleessa. Vastaukseni sisältävät todenmukaisen ja kriittisen näkökulman, koulunkäynninohjaajien kuvaelmia kunnioittaen. Tutkielmassani esiintyvät kuviot ovat sanapilviä, jotka kuvastavat tärkeimpiä termejä aineistosta. Näin ollen pyrin muodostamaan tekstin lukijalle helposti ymmärrettäviä kokonaisuuksia tutkimastani ilmiöstä.

2. Inklusion erilaiset kontekstit

2.1. Inklusio yhteiskunnassa

Takala (2016, 14) kääntää englanninkielisen sanan *inclusion* tarkoittamaan mukaan laskemista, sisällyttämistä tai mukaan ottamista. Luonnollisesti erilaisuuden hyväksyminen ja sen pitäminen luonnollisena ilmentymänä kuuluu oleellisesti inklusion ja inklusiivisuuteen. Ennen kuin perehdyn tarkemmin siihen, mitä inklusio tarkoittaa ja miten se määritellään, on tärkeää päättää näkökulma, jonka kautta sitä tarkastellaan. Inklusio ja inklusiivisuus voidaan nähdä muun muassa yhteiskunnallisen tai

koulutuksellisen kontekstin kautta. Yhteiskunnallinen konteksti tarkoittaa Ketovuoren & Pihlajan (2016, 230) mukaan näkökulmaa, missä koulutus nähdään keinona päästä osalliseksi yhteiskuntaan eli koulutus voidaan nähdä toimivan pääsylippuna muiden joukkoon yhteiskunnassa.

Yhteenkuuluvuus, kaikkien sisällyttäminen yhteiseen toimintaan, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo kuulostavat hyviltä arvoilta nykyajan yhteiskunnassa ja ovat näin ollen todella tavoiteltuja päämääriä (Silvennoinen, ym., 2016.) Ainscow, ym. (2012, 2) kirjoittavat oikeudenmukaisuuden tarkoittavan samoin tavoin kohtelua tai reiluuden ja ihmisoikeuksien kunnioittamista sekä sitoutumista niiden toteuttamiseen. Tavoiteltavat asiat muovautuvat ajan kontekstin mukaisesti ja inklusion käsite on yksi niistä (Ketovuori & Pihlaja, 2016, 235).

Nykyajan maailma, jossa elämme, on muuttunut yhä enemmän eksklusiota vierastavaksi ja yhtenäisyyteen pyrkiväksi (YK, 2016, 24), kuitenkin kaikkia ihmisiä sulattamatta yhdeksi ihmismassaksi (Farrell & Ainscow, 2002, 3). Sosiaalisen eksklusion tai vastaavasti inklusion määrittely riippuu monesta tekijästä ja kontekstista (YK, 2016, 24; Ketovuori & Pihlaja, 2016, 230). Näin ollen inklusiolle ei ole olemassa yhtä ja ainoaa toteutustapaa (Takala, ym. 2020, 21). Inklusio on verrattavissa poliittisiin käsitteisiin, kuten demokratiaan ja sananvapauteen (Takala, Lakkala, Äikäs, 2020, 9). Inklusio on siis moniulotteinen termi, josta kuulee puhuttavan nykyään useissa asiayhteyksissä.

Inklusiosta käytetään yleensä kuvausta päätepisteetön prosessi (Lakkala, 2008, 29), dynaaminen prosessi (Topping, 2012, 9), mihin liittyy mukaan ottamista (Takala, 2016, 14), jatkumoa taikka erilaisia ulottuvuuksia (Takala, ym. 2020, 9) tai sen nähdään viittaavan myös integraation kaltaiseen konseptiin (Alajoki, 2021, 128; Saloviita, 2012, 2). Toisaalta inklusion toteutuminen vaatii muutosta ja uuden soveltamista (Paul, 2022, 6), missä erilaisia esteitä osallisuudelle ensin tunnistetaan ja sen jälkeen puretaan (Ketovuori & Pihlaja, 2016, 235) ja rakennetaan jotain parempaa ja toimivampaa niiden tilalle. Se antaa inklusiolle vuorovaikutuksellisia ominaisuuksia, jotka tapahtuvat erilaisten ihmisten, ihmisten luomien tahojen ja instituutioiden välillä. Vuorovaikutuksellisuutta voidaan purkaa Ketovuoren & Pihlajan (2016, 235) mukaan

liikkeeksi, missä vaikuttavat yhteiskunnalliset, historialliset ja sosiaaliset prosessit ja ehdot. Ketovuori & Pihlaja (2016, 239) kirjoittavat inklusion olevan jatkuvaa pyrkimystä parempien tapojen etsimisille, miten voidaan huomioida moninaisuutta sekä hyödyntää sitä.

Takala, ym. (2020, 10) esittävät inklusioon liittyen teorioita, jotka liittyvät erityisyyden tai poikkeavuuden käsitteeseen. Ensimmäinen teoria kohdistuu puutteiden näkemiseen, minkä mukaan koulun tehtävänä on kuntouttaa lapsi tai nuori. Toinen teoria tarkastelee sosiokonstruktivistista näkökulmasta käsin oppimista, joka tapahtuu erilaisten suhteiden ja vuorovaikutuksen kautta ja näin ollen opettajalle jää vastuu löytää toimiva opetusmenetelmä. Emanuelsson (2001, 126) esittää kysymyksen, missä hän pohtii, kuinka paljon ihmiset ovat valmiita sietämään normaalia erilaisuutta – missä menee sietämisen rajat erilaisuuden suhteen.

Ihmiskäsitykset ja ihmisoikeudet ovat myös määrittelemässä ja havainnoimassa yhteiskunnallisen inklusion muotoa. Esimerkiksi lasten oikeuksien sopimus pyrkii siihen, että kaikilla maailman lapsilla on oikeus omaan mielipiteeseen, tulla kuulluksi, ilmaista mielipiteensä ja saada tietoa sekä oikeus kaltoinkohtelun ja väkivallan suojeluun (YK, 1989). Näin ollen lasten oikeuksien sopimus velvoittaa kaikenlaisten lasten olemassaolon oikeuden yhteiskunnassa. Se, että lapselle annetaan oikeus ilmaista omia näkemyksiään ja muita velvoitetaan kuuntelemaan ja ottamaan lapsen mielipide huomioon ikä ja kehitystason mukaisesti (12. artikla), lisäävät yhteiskunnallista inklusiota lasten keskuudessa. Sopimuksen 14. artikla taas korostaa sitä, että sopimuksen allekirjoittaneiden valtioiden tulee kunnioittaa lasten oikeutta ajatteluun-, omantunnon- ja uskonnonvapauteen.

Inklusio yhteiskunnassa ilmenee kerroksittain, mutta vakionomaisesti ympäristöstä riippumatta (Ketovuori & Pihlaja, 2016, 229), joten se voidaan nähdä myös digitaalisuuden kautta. Digitaalisuudella on suuri rooli esimerkiksi koulutuksentarjonnassa tai muiden toimintamahdollisuuksien antamisessa (Hänninen, Karhinen, Korpela, Pajula, Pihlajamaa, Merisalo, Kuusisto, Taipale, Kääriäinen & Wilska,

2021, 21-25). Hänninen, ym. (2021, 21) tarkoittavat digitaalisella inklusiolla osallistumista tai mukaan ottamista erilaisiin yhteiskunnan tasolla koskettaviin toimintoihin ja elämään. Erityisesti koskien niitä ihmisiä, jotka ovat jo syrjäytymisen riskin alla joko niin, etteivät he osaa käyttää tai heillä ei ole pääsyä esimerkiksi internetiin. Digitaalinen inklusio pyrkii muun muassa tuomaan digitaalisuuden hyödyt kaikille tasavertaisesti ja yhdenmukaisesti, mistään tekijästä riippumatta.

Inklusion päämäärien tulisi tavoitella yhdenvertaisuutta, myös muualla kuin koulumaailmassa – missä pyritään pääsääntöisesti kaikenlaisten lasten ja nuorten yhtä laadukkaaseen ja pätevään opetukseen – niin myös yhteiskunnassa kaikenlaisten ihmisten yhtä laadukkaaseen ja hyvään elämään. Inklusio on läpileikkaava teema sekä yhteiskunnallisella että koulutuksellisella tasolla, mistä jälkimmäistä tutkielmani tarkastelee tarkemmin.

2.2. Inklusio peruskouluissa

Perusopetusta säätelee erilaiset ohjaukset, joista normiohjaus eli lainsäädäntö, on painavin. Opetussuunnitelmat ja niiden perusteet sekä erilaiset sopimukset ohjaavat perusopetuksen erilaisia sisältöjä (Ketovuori & Pihlaja, 2016, 231-232).

Lainsäädännöllisesti merkittävä muutos kohti inklusiivista koulutusjärjestelmää tapahtui vuonna 2010, jolloin perusopetuslakiin kirjattiin kolmiportaisen tuen malli (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 642/2010). Malli on tarkoitettu tukemaan kaikkia oppilaita, jotka tarvitsevat tukea oppimiseen tai koulunkäyntiin.

Mallissa on kolme porrasta: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleinen tuki on saatavilla kaikille oppilaille yleisesti, ilman merkittävämpiä hallinnon tai muun tahon päätöksiä tai asiakirjoja. Tehostetun ja erityisen tuen erottavat toisistaan esimerkiksi HOJKS, eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Erityisen tuen oppilaalle tulee laatia HOJKS, jotta hän saa tarvitsemansa tuen erityisopetuksen piiristä, mahdollisesti erillisestä pienluokkamallisesta opetuksesta. Tehostetun tuen piirissä

opiskelevalle oppilaalle laaditaan yleensä muita asiakirjoja, joissa kartoitetaan oppimista ja siihen tarvittavia tukimuotoja. (Ketovuori & Pihlaja, 2016, 231.; laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Vaikka perusopetuslaissa ei ole kirjaimellista mainintaa kasvatuksesta ja opetuksesta, voidaan siihen liittyvät käsitteet, kuten yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja osallisuus lukea inkluusiota ja inkluusiivista kasvatusta ja opetusta tarkoittaviksi. Toisaalta suomalainen koulutusjärjestelmä on ollut lähes sen koko olemassaolon ajan ollut segregoiva, joten koulutusjärjestelmän päivitys inkluusiiviseksi järjestelmäksi on haastava toteuttaa – ilman merkittäviä lainsäädännöllisiä uudistuksia.

Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja yhtäläiset lähtökohdat lasten ja nuorten koulutuksen kentällä ovat tavoitteita ja termejä, jotka kumpuavat jo Salamancan sopimuksesta (Unesco, 1994; Naukkarinen, 2018, 118). Tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta ja yhtäläisistä lasten lähtökohdista mainittiin jo myös Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten vuodessa, vuonna 1983 (Takala, Lakkala, Äikäs, 2020, 8).

Tasa-arvon, yhdenmukaisuuden ja yhtäläisten lähtökohtien lisäksi Ketovuori & Pihlaja (2016, 236) lisäävät inkluusion määritelmään erilaisuuden arvostamisen, osallisuuden, yhteisöllisyyden sekä pystyvyyden elementtejä. Inkluusiota peruskouluissa määrittelee myös Yhdistyneiden kansakuntien lasten oikeuksien sopimus ja erityisesti sen 23. artikla (YK, 1989). Nykyaikainen suomalainen koulutuspolitiikka korostaa myös tasa-arvon rinnalla osallisuutta ja syrjimättömyyttä sekä sen opettamista kouluissa (Ketovuori & Pihlaja, 2016, 229).

Naukkarinen (2018, 117) määrittelee inkluusion, Lakkalan (2008, 29) ja Toppingin (2012, 9) lisäksi myös prosessina, missä *”tutkitaan, tunnustetaan, vähennetään ja poistetaan oppimisen ja osallistumisen esteitä”*. Yksinkertaisuudessaan inkluusio tarkoittaa koulumaailmassa oppimisen mahdollistamista kaikille lapsille ja nuorille. Suomalaista peruskoulua on pitkään pidetty lapsille ja nuorille instituutiona, joka pyrkii tasoittamaan epätasa-arvoisuuksia lisäämällä yhdenvertaisuutta (628/1998, 2§; Lahtinen & Lankinen, 2022, 111) sekä mahdollistamaan kaikille samankaltaisia elämän mahdollisuuksia (Sirkko, 2022, 2 & Alila, Eskelinen, Kuukka, Mannerkoski & Vitikka, 2022, 88-89; Lahtinen & Lankinen, 2022, 111; 1214/2020, 1§).

Edellisessä luvussa käsittelin inklusiota yhteiskunnallisesta näkökulmasta, missä se tarkoitti esimerkiksi koulutuksen saamista. Ketovuori & Pihlaja (2016, 230) korostavat inklusion koulutuksellista kontekstia, joka liittyy luonnollisesti koulutuksellisiin kysymyksiin, esimerkiksi opetuksen järjestämiseen tai suunnitteluun. Koulutus ja opetus tulisi nähdä näin ollen lapsen ja nuoren perusoikeutena (Ketovuori & Pihlaja, 2016, 230).

Edelliseen kontekstiin liittyy myös lähikoulun periaate (Naukkarinen, 2018, 118, 128; Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 101-102;), missä vamma, oppiminen tai erilaisuus ei tule olla este pääsemiseksi kouluun, joka sijaitsee oppilaan omalla asuinalueella (Takala, 2016, 13). Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen piirissä oppilaat opiskelevat oman asuinalueensa koulussa ja koulun opetusryhmät koostuvat näin ollen saman asuinalueen lapsista (Ketovuori & Pihlaja, 2016, 230).

Inklusio voidaan jakaa Takalan, ym. (2020, 9-11) mukaan kolmeen eri dimensioon. Ne ovat inklusion taso, yhteisön luonne ja inklusion aste. Ensimmäisessä dimensiossa eli inklusion tasolla Takala, ym. (2020, 10) tarkoittavat sitä, millainen asema, toimijuus ja yhteenkuuluvuuden kokemus lapsella tai nuorella on. Toisella dimensiolla, yhteisön luonteella, he tarkoittavat erilaisia areenoita, ympäristöjä tai konteksteja, missä lapsi tai nuori on tai ei ole mukana. Esimerkiksi välitunneilla lapsi tai nuori on omassa ystäväpiirissään tai yksin, kuulumatta mihinkään areenaan, mutta kuuluu koulun välitunnin kontekstiin. Luokkahuoneessa hän on osa luokan areenaa, johon myös muut luokan oppilaat kuuluvat. Kolmannella dimensiolla eli inklusion asteella he tarkoittavat luonnollista ilmiötä, jonka mukaan lapsi tai nuori ei voi kuulua kaikkiin areenoihin samantarvoisesti tai yhtä paljon. Täydellinen inklusio on näin ollen mahdoton saavuttaa, sillä luonnollisesti eksklusiota ilmenee areenassa kuin areenassa.

Huomionarvoista on se, miten inklusiivisesta opetuksesta ja kasvatuksesta tai inklusiosta ylipäätään puhutaan. Alajoki (2022, 120) viittaa erilaisiin käsityksiin oppilaan osallisuudesta, käymänsä koulun ja kiinnittymiskysymysten kautta – kuinka hyvin kyseinen oppilas on verkostoitunut sosiaaliseen ympäristöönsä. Tähän on Alajoen (2022, 112114) mukaan vaikuttanut esimerkiksi se, kysyykö opettaja kaikkien nimet oppitunnin alussa tai onko kaikille olemassa fyysisiä koepapereita. Opettajien on tiedettävä, keitä oppilaita hänen opetusryhmäänsä kuuluu – tämä on opettajien ja ohjaajien keskeinen

tiedoitusvelvollisuus. Oppilaiden osallisuutta tulisi ylläpitää koulussa ja toteuttaa useammin, jotta he kokisivat olevansa aidosti osa koulun eri areenoita ja konteksteja (Alajoki, 2022, 114). Osallisuuden kokemukseen ja tunteeseen oppilaalla liittyy pitkälti se, kuinka hyvin hänet otetaan osaksi koulun eri toimintoja – unohtamatta sitä, että osallisuuden muotoja on monia (Alajoki, 2022, 114).

Inklusiota voidaan toteuttaa kasvatuksen ja opetuksen parissa monin tavoin – yhtä ja ainoaa sopivaa tapaa tai menetelmää ei ole määrätty eikä näin ollen velvoitettu kaikkien opetustahojen toteutettavaksi. Tämän voi laskea inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen vahvuudeksi, mutta se on samalla myös sen heikkous – sen toteuttamiseen jää tulkinnanvaraa. Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toteuttajat eivät ole aina selvillä, miten inklusiivisuutta toteutetaan käytännössä, kun siitä on kuullut vain puhuttavan (Alajoki, 2021). Inklusion pohjalla Naukkarisen (2018, 118) mukaan on ajatus tukipalveluiden jatkumosta ja siihen pohjautuvasta ajattelusta eikä vain ja ainoastaan tasa-arvoa suojelevasta lähikouluperiaatteesta (Takala, 2016, 13). Jokainen tukea tarvitseva oppilas on tarkoituksenmukaisesti tuettu yhdessä toimimisen eli tyypillisesti yhteisopettajuuden menetelmin. Samaan ajatteluun liittyy myös tukiparadigma, missä oppilaalle annettu tuki sijoittuu yleisopetuksen luokkaan, mahdollisimman ”tavalliseen ja heterogeeniseen oppimisympäristöön” (Naukkarinen, 2018, 118).

2.2.1. Inklusion kehityshistoria

Inklusio juontuu integraatiosta (Räisänen, 2013, 9; Haustätter & Jahnukainen, 2014, 3), joka on taas kehittynyt kehitysideana korjaamaan segregatiota. Segregatiolla tarkoitetaan tässä kontekstissa esimerkiksi Ketovuoren & Pihlajan (2016, 233) tavoin vammaisten oppilaiden sijoitusta erillisiin oppilaitoksiin, erilliseen erityisopetukseen muista oppilaista juuri heidän erilaisuutensa tähden. Integraatiolla viitataan tyypillisesti opetukseen, missä erityisopetuksen oppilas sijoittuu yleisopetuksen oppitunneille ennakkoon sovitusti (Takala, 2016, 15; Takala, Lakkala & Äikäs, 2020, 8). Ajoittain sanaa integraatio käytetään termin inklusio rinnalla synonyymien kaltaisesti. Takala (2016, 13) selittää inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen liittyviä ongelmia sillä, miten ajan mukainen tulkinta on sidoksissa käytettyihin termeihin inklusiivisessa kasvatuksessa ja

opetuksessa. Inklusiivisuuden konsepti on jossain määrin ongelmallinen – osa koulutuksen tavoitteista ei ole vakionomaisia vuodesta toiseen, vaan kyseenalaistettavia ja jatkuvan kehityksen ja oppimisen alaisuudessa.

Sosiaalinen ja käytännöllinen integraatio kuvastavat enemmän sosiaalista ja käytännön toimintaa, missä sosiaalinen integraatio kohdistuu koko koulun yhteisiin toimintoihin, kuten ruokailuun (Farrell ja Ainscow, 2002, 2). Käytännön integraatio taas liittyy inklusioon sisällyttämällä oppilas täysin yleisopetuksen luokkaan ja opetukseen vertaistensa kanssa. Takala (2016, 16-17) ja Farrell & Ainscow (2002, 2) kirjoittavat inklusion ja integraation eri muodoista: kokonaisvaltainen erityisopetus, osittain tai kokonaan integroitu opetus tai opetus, joka on järjestetty täysin yleisopetuksen puolella. Toisaalta sijainnillinen, sosiaalinen ja käytännöllinen integraatio ovat myös käytettyjä termejä edellisille opetusmuodoille.

Takala (2016, 16) kirjoittaa kovasta, pehmeästä ja tyhmästä inklusiosta. Kova inklusio voidaan Takalan (2016, 16) mukaan ymmärtää ideologiseksi, ”fanaattiseksi” inklusioksi, missä inklusiivisesta opetuksesta ja kasvatuksesta ajatellaan mustavalkoisesti – inklusiota joko on tai ei ole. Farrellin ja Ainscowin (2002, 2) sijainnillinen integraatio kuvastanee parhaiten kovaa inklusiota. Pehmeä inklusio taas kuvastaa tilanteita, jossa oppimisen tuen muodot ovat realistisesti saatavilla ja tavoitettavissa yleisopetuksen puolella. Realismia ylläpidetään myös opetuksen tukitoimien ennakoinnissa, että kyseinen oppilas voi tulla tarvitsemaan muitakin tukitoimia, kuin vain yleisopetuksessa saatavaa yleistä tukea. Tyhmä inklusio on havaittavissa uutisoinnin ja sosiaalisen median viestinnän avulla. Inklusio tuo epäkäytännöllisiä puoliaan esiin ja oppilaiden erityistarpeet tiedetään ja tiedostetaan, mutta näihin tarpeisiin ei haluta tai kyetä vastaamaan.

Toisaalta Takalan (2016, 17) mukaan on olemassa vielä yksi muoto inklusiosta, harmaa eksklusio – ulossulkemisen ja segregaatian välimaasto (Takala, Lakkala, Äikäs, 2020, 8). Lakkala (2008) ja Takala, ym. (2020, 8) kirjoittavat inklusion vastakohtaksi eksklusion, jonka kautta inklusion ja inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen määritelmää hahmotetaan paremmin. Takala (2016, 17) kirjoittaa saksalaisista kouluista, joissa erityiskouluja suljettiin inklusion nimissä. Lopulta päädyttiin tilanteeseen, missä

erilaisten vajeiden vallitessa idea inklusiosta kääntyi itseään vastaan. Harmaa eksklusio lienee nykypäivän koulutuksen kentällä yleisin eksklusion muoto – vanhat ja tutut toimintamallit ovat käytössä, kun ei tiedetä, miten inklusiivisuutta tulisi ja voisi toteuttaa omassa koulussa tai luokassa.

2.2.2. Inklusiivinen kasvatus

Yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua koulunkäyntiin, opiskeluun ja taitojen kehittämiseen (Edumap, JYU) ja kaikkien oppilaiden oppiminen ja hyvinvointi (Takala, ym., 2020, 8) ovat kenties tärkeimmät määritelmät inklusiiviselle kasvatukselle, mitä tukee jo perusopetuslaki (628/1998, 2§). On tärkeää, että inklusiivinen kasvatus on koulun henkilökunnalle selkeää ja ymmärrettävää, jotta se onnistuisi ja toimisi käytännön arjessa (Edumap, JYU).

Inklusiivinen kasvatus toteutuu inklusiivisen opetuksen kaltaisesti yhteistyön kautta (Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus, 2009, 16; Alajoki, 2021, 129; Sirkko, 2022, 67; Lakkala, 2008, 41; Takala, 2016, 16; Björn, ym. 2017, 34). Naukkarinen (2018, 117) antaa inklusiivisen kasvatuksen järjestämisen vastuun opettajille, heidän pedagogisen vastuunsa ja opetusvelvollisuutensa vuoksi. Inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiselle löytyy monia päteviä syitä aina käytännöllisyyksistä teoreettisiin elementteihin. Tyypillisesti inklusiivisen kasvatuksen toteuttaminen epäonnistuu, kun inklusiivisen kasvatuksen keinoja yksinkertaisesti sovelleta koulun arjessa (Naukkarinen, 2018, 118). Koulujärjestelmän päivitys kaikki mukaan lukevaksi ja sisällyttäväksi koulujärjestelmäksi on haastava toteuttaa.

Inklusiivisen kasvatuksen voi kuvailla seuraavien pääpiirteiden kautta (Naukkarinen, 2018, 118-119): oppilaat opiskelevat ikätovereidensa kanssa omassa lähikoulussaan, samanikäisten kanssa opiskelu tapahtuu yhdessä ja oppiminen tapahtuu näin ollen myös yhdessä, tukitoimet tarjotaan yleisopetukseen – missä ne pyrkivät tukemaan, että kaikkien oppilaiden oppimistulokset yltaisivät riittävän hyvälle tasolle – osallisuus, tasa-arvo, toisten hyväksyminen ja arvostaminen. Naukkarinen (2018, 119) korostaa, että koulua voidaan sanoa inklusiiviseksi, mikäli ensimmäiset viisi kriteeriä täyttyvät.

Ikätovereiden kanssa yhdessä opiskelu lähikoulussa, mahdollisesti tehokkaasti tuettuna mahdollistaa tasa-arvoisen oppimisen ja näin ollen toteuttaa inklusiivisuutta oppilaiden keskuudessa.

Inklusiivista kasvatusta voidaan luonnehtia myös kodin ja koulun yhteistyön kautta, mihin perusopetuslaki velvoittaa (628/1998, 3§). Kodin ja koulun yhteistyö tulee esiin erilaisissa koulun tilaisuuksissa, kuten esimerkiksi vanhempainilloissa, kehitys- tai arviointikeskusteluissa tai henkilökohtaisimmissa, oppilaskohtaisissa palavereissa. Yhteistyötä ylläpidetään nykyaikana myös puhelimitse ja sähköisten järjestelmien, esimerkiksi koulujen sähköisen käyttöjärjestelmän Wilman kautta. Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toteuttamiseksi palavereita voidaan järjestää siten, että sekä opettaja että ohjaaja ovat paikalla oppilaspalavereissa. Edellinen mahdollistaa esimerkiksi henkilökunnan kannalta tasa-arvoisemman ja oppilaan osalta todenmukaisemman näkökulman palaverissa käsiteltävästä asiasta verrattuna palaveriin, missä opettaja olisi yksipuolisesti ilman koulunkäynninohjaajaa edustamassa oppilaan koulunkäynnin sujuvuutta oppilaan vanhemmille, vaikka koulunkäynninohjaaja olisi työskennellyt oppilaan kanssa yhtä paljon kuin opettaja.

Inklusiivisen kasvatuksen toteutus, opettajan ja ohjaajan rooli, puolueettomuus ja inklusiivisen kontekstin erilaisuus ja sen ilmaisu voivat olla hankala yhdistelmä toteuttaa.

Poikkeavien mielipiteiden ja eriävien pedagogisten näkemysten osoittaminen voi olla erittäin hankalaa vaativassa palaverissa, kun tyypillisesti opettajan ja koulunkäynninohjaajien näkökulmien odotetaan olevan suhteellisen neutraaleja (Cantell, 2011, 161-162), mutta silti miltei kaikkietäviä, mitä tulee oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen asioihin (Cantell, 2011, 157-158). Kouluun ja koulun henkilökuntaan on aina kohdistunut erityinen auktoriteetti (Cantell, 2011, 155) ja sitä myötä koulun henkilökunnalle on muodostunut kunnioitettu asema, mikä toisaalta saattaa tuoda esiin erilaisia ristiriitoja – mitä tapahtuu, jos koulun ja kodin näkemykset asiasta eivät kohtaa tai miten toimia, jos vanhemmat eivät suostu koulun ehdottamiin toimiin?

2.2.3. Inklusiivinen opetus ja erityisopetus

Inklusiivista opetusta voidaan toteuttaa monipuolisesti. Yhteisopettajuus, samanaikaisopettajuus, yhteistyö, oppimisympäristön esteettömyys ja oppimateriaalin soveltuvuus ovat tärkeä ottaa huomioon inklusiivista opetusta suunniteltaessa (Naukkarinen & Ladonlahti, 102-112; Edumap, JYU). Inklusiivinen opetus viittaa enemmän pedagogisiin valintoihin opetusta toteutettaessa ja suunniteltaessa, mitä inklusiivinen kasvatusta. Inklusiivinen opetus perustuu opetussuunnitelmiin ja erilaisiin pedagogisiin menetelmiin ja on näin ollen enemmän ”käytännön inklusiota”.

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan myös tiimiopettajuutta (Naukkarinen & Ladonlahti, 110-113). Yhteisopettajuutta ei tapahdu silloin, kun opettaja ja ohjaaja tekevät yhteistyötä (Takala, ym. 2020, 92). Voidaan puhua tiimityöskentelystä, kun opettaja ja koulunkäynninohjaaja tekevät yhteistyötä. Yhteisopettajuus tarkoittaa opetuksen järjestämistä, suunnittelua ja toteutusta kahden tai useamman opettajan toimesta (Salonen, 2018, 11). Käytännössä yhteis- tai samanaikaisopetus tapahtuu niin, että opettajat opettavat yhdessä omilla vuoroillaan tai jakavat omat luokkansa esimerkiksi erilaisiin tasoryhmiin ja opettavat tasojen mukaan oppilaitaan (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 111). Yhteisopettajuus toimii samanaikaisopetuksen synonyyminä (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 17) ja näin ollen käytän niitä tässä kontekstissa saman asian, yhdessä opettamisen, kuvaamisessa. Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa myös osana moniammatillista työskentelyä, jossa koulunkäynninohjaajat ovat osa moniammatillista tiimiä (Naukkarinen & Ladonlahti, 111-112). Moniammatillisessa yhteistyössä ja työskentelyssä opettajien lisäksi työskentelee esimerkiksi koulukuraattori, psykologi tai erilaiset terapeutit (Naukkarinen & Ladonlahti, 2001, 111).

Samanaikaisopetuksella on suhteellisen pitkät juuret opetuksessa. Samanaikaisopettajuus on ollut edistämässä inklusiivisen kasvatusta ja opetuksen sisällyttämistä peruskouluun jo 1960-luvulta alkaen (Räisänen, 2013, 8-12). Kenties merkittävin syy sille, miksi samanaikaisopetus on lisääntynyt kouluissa, oli vaatimus

opettajien ja erityisopettajien yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sisällyttämisessä yleisopetukseen (Räisänen, 2013, 9). Samanaikaisopetus on vaikuttanut inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kehitykseen ja muotoutumiseen – se on ollut keino toteuttaa tasa-arvoista ja kaikille avointa koulua. Räisänen (2013, 10) mukaan samanaikaisopetus pyrkii kyseisen opetusryhmän sisällä takaamaan jokaiselle oppilaalle parhaan mahdollisen opetuksen kahden tai useamman opettajan toimesta ja näin ollen varmistamaan, ettei kukaan jää opetuksesta jälkeen. Inklusiivinen kasvatusta ja opetus ovat näin ollen laajempi konsepti, se ei koske vain yksittäisiä oppilaita. Resurssiopetus on Räisänen (2013) mukaan myös toimiva ja tehokas keino toteuttaa samanaikaisopettajuutta. Osa-aikainen erityisopetus toimii myös samanaikaisopetuksen yhtenä toteuttamiskeinona yhdessä erityisopettajan kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Yhteis- tai samanaikaisopettajuuteen perustuva opetus on tehokas keino inklusiivisen opetuksen toteuttamiseen käytännössä, oppimisen vaikeuksien ja haasteiden ennaltaehkäisyssä sekä kolmiportaisen tuen soveltamisessa koulun arkeen (Ahtiainen, ym., 2011, 47). Samanaikaisopetus on tehokas keino toteuttaa inklusiivista opetusta, sillä useammat opettajat näkevät tuen tarpeet oppilaissa helpommin, kuin opettaja yksin. Näin ollen opettajat voivat suunnitella ja räätälöidä opetuksen paremmin sopivaksi kyseisille oppilaille opetusryhmässä yhdessä. Tämä toteuttaa myös perusopetuslain mukaista vaatimusta, missä tukea tulee antaa heti, kun tuen tarvetta ilmenee (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 30§).

Koulun henkilökunnan – mukaan lukien sekä opettajat että ohjaajat – keskeisimpiä työtehtäviä ovat juuri oppimisen mahdollistaminen. Oppimista voidaan mahdollistaa inklusiivisessa opetuksessa jo sen suunnittelusta tai koordinoinnista alkaen (Elliot, Doxey & Stephenson, 2012, 75). Esimerkiksi samanaikais- tai yhteisopettajuudessa opettajat suunnittelevat tulevat oppitunnit keskenään, mutta opettajien joukkoon voisi sisällyttää mukaan myös koulunkäynninohjaajia. Näin ollen saataisiin useamman ammattilaisen näkökulma sisällytettyä opetuksen suunnitelmiin.

Alajoki (2022, 115) puhuu inklusiivisen opetuksen rakentamisesta, missä luokan yhteishengen rakentaminen hänen tutkimuksensa mukaan onnistui todennäköisemmin, kun koko luokka pääsi kokemaan yhdessä eri asioita. Tämä synnyttää oppilaille parhaimmillaan kokemuksen ”meidän luokastamme”, eli kokemuksia osallisuudesta, mitkä liimaavat oppilaita yhteen. Toimivan ryhmädynamiikan lisäksi onnistuneeseen osallistumiseen tarvitaan jokaisen hyväksyminen sellaisenaan kuin hän on (Alajoki, 2022, 116). En voi olla myös korostamatta liikaa Alajoen (2022, 116) kanssa sitä, miten oppilaan ja opettajan tai oppilaan ja koulunkäynninohjaajan välinen vuorovaikutussuhde on oleellinen osallisuuden kokemukselle ja ylipäätään oppilaan oppimiselle. Luokan ryhmähenki vaikuttaa myös luokan aikuiset.

Osallisuus on ollut myös yksi päätavoitteesta vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (Lakkala & Lantela, 2020, 161-162). Osallisuuden kokemus inklusiivisen opetuksen näkökulmasta voi rakentua myös epävirallisessa koulussa, vapaa-ajalla (Alajoki, 2022, 115-116) ja koulussa tai kouluaikana oppituntien ulkopuolella (Lakkala & Lantela, 2020, 161). Osallisuutta voi rakentaa esimerkiksi huolehtimalla, ettei kukaan jää yksin ruokailussa tai välitunnilla vuorovaikutustaitojen harjoittamista leikkien ja pelien kautta esimerkiksi välituntivalvojan tai muun aikuisen kanssa.

Osallisuus ja yhdessä tekeminen ja oppiminen nousevat esiin myös vammaisen ihmisen identiteetin näkökulmasta, jota (Kivirauma, 2016, 150-153) käsittelee artikkelissaan. Kiusaamisen kokemus on vammaiselle oppilaalle valitettava peruskokemus hänen koulupolullaan. Kiusaaminen perustuu nimenomaan poikkeavuuteen ja tätä mukaa eksklusioon – poisjättämiseen (Takala, ym., 2016, 10; Emanuelsson 2001, 126; Kivirauma, 2016, 151-152). Kun on olemassa ”tavallisuuden normi”, erottautuminen massajoukosta riittää riskiksi yksinäisyydelle ja kiusaamiselle. Kaikki inklusiivisessa opetuksessa kulminoituu uudelleen vammaisuuden – erilaisuuden ja poikkeavuuden – hyväksymiselle. Erilaisuutta tulisi pitää luonnollisena ilmiönä kaikkien ihmisten keskuudessa, kaikenlaisissa areenoissa ja konteksteissa.

Erityisopetuksen ajatellaan tyypillisesti liittyvän miltei automaation kaltaisesti inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen. Tyypillisesti inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen keinoja on sovellettu juuri erityislasten ja -nuorten parissa, sillä heihin on

kohdistunut eksklusiota, mistä Kivirauma (2016, 150-153) kirjoittaa. Koko inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen olemassaolon ajan on useaan otteeseen pohdittu, millaista erityisopetuksellisia elementtejä ja tekijöitä ilmiö sisältää ja missä määrin. Sekä integraation että inklusion tavoite on ollut kehittää koulutusjärjestelmiä niin, että jokainen lapsi olisi lähikoulunsa palveluiden piirissä (Hausstätter & Jahnukainen, 2014, 3-4). Nykyään esimerkiksi yhteis- tai samanaikaisopetus tuo erityisopetuksen tuet suoraan luokkaan helpommin oppilaiden ja opettajan saataville.

Edellisen kehityksen epäonnistumista ennaltaehkäisemään ja sen toteutumista tukemaan on luotu erilaisia sitouttavia sopimuksia, joista Salamancan sopimus vuodelta 1994 (Unesco 1994) lienee inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen perusta. Väitteen toiselta puolelta väittävät ihmiset ajattelevat, että juuri erityisopetuksessa, erityisluokilla ja erityiskouluissa erityisoppilaat saavat tarvittavan tuen paremmin kohdistettuna ja tehokkaammin, kuin yleisopetuksen luokkiin integroituna muiden oppilaiden joukkoon. Yleisopetuksen opettajan pedagoginen osaaminen ei välttämättä ole samalla tasolla, mitä erityisluokanopettajan pedagoginen osaaminen. Näin ollen väite, että erityisoppilas oppisi paremmin erityisopettajan luokassa, voinee pitää paikkansa.

3. Koulunkäynninohjaaja

3.1. Koulunkäynninohjaaja osana koulun henkilökuntaa

Vaatimukset ohjaajana toimimiselle määritellään asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksessa (1998/986), tosin hyvin ympäripyöreästi. Asetuksen (9a§) mukaan ohjaajaksi voidaan laskea henkilö, joka on suorittanut tutkinnon, jota voidaan soveltaa tehtäviin ja joka on hankkinut tai osoittanut kokemuksellaan taitoa ohjata lapsiryhmiä. Peruskouluun työllistyvät koulunkäynninohjaajat ovat tyypillisesti suorittaneet koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen ammattitutkinnon (Takala, ym. 2022; Eskelinen & Lundbom, 2016, 45-46). Ammattitutkintoon sisältyy neljä pakollista tutkinnon osa-aluetta, ”*ammattissa toimiminen, erityistä tukea tarvitsevien ohjaaminen, oppimisen ja toiminnan tukeminen ja ohjaaminen sekä kasvun ja kehityksen tukeminen ja ohjaaminen*” (Takala, ym., 2022). Oulun seudun ammattiopiston (OSAO)

koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen osaamisalan tutkinnon osat muodostuvat neljästä pakollisesta osasta. Kahdesta viimeisestä vaihtoehdosta tulee valita toinen: *”ammattillinen toiminta ja työelämäosaaminen kasvatus- ja ohjausalalla, oppijan ja oppimisen ohjaus, tuen tarpeeseen vastaaminen oppimisen ja ohjauksen ympäristöissä, aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaus tai koulunkäynnin ja opiskelun ohjaus ja tuki”* (OSAO).

Työnkuvan kehitys näkyy esimerkiksi työnkuvan vakiintuneisuudessa, tutkinnon tasossa sekä työnimikkeiden kehityksestä avustajasta ohjaajaksi. En tarkoita vakiintuneisuudella sitä, että koulunkäynninohjaajan työtehtävät olisivat selkeitä ja helposti määriteltävissä. Vakiintuneisuudella tarkoitan 1960-luvulta alkanutta koulunkäynninohjaajien ammattikunnan kehitystä, joka on suhteellisen uusi ammattikunta koulutuksen kentällä (Eskelinen & Lundbom, 2016, 45) ja näin ollen tämän ammattikunnan sisällyttämistä koulun henkilökuntaan vakituiseen rooliin.

Tutkielmassani käytän sanoja koulunkäynninohjaaja ja ohjaaja viitaten samaan ammattiryhmään, eli koulunkäynninohjaajiin, kuten alan ammattijärjestö JHL suosittelee käyttämään (Sirkko, Takala & Sutela, 2022). Avustajan työnimike on hieman vanhentunut, eikä sitä ole sen vuoksi suositeltavaa käyttää, enkä näin ollen käytä sitä tutkielmassani.

Ohjaajien työnkuva perustuu myös perusopetuslakiin ja muihin sitouttaviin säädöksiin. Termiä koulunkäynninohjaaja ei suoranaisesti esiinny perusopetuslaissa (628/1998) eikä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014), näin ollen puhutaan yleisemmin avustajapalveluista (628/1998; perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014, 61, 74) – eli ammatille ei ole tarkempia tutkintovaatimuksia (Sirkko, ym. 2022).

Ohjaajat mainitaan perusopetuslaissa (628/1998, 37§) avustajapalvelu -nimikkeellä tukitoimena, jota voidaan antaa kolmiportaisen tuen portaikolla liikkeessä eli tukitoimena lapsen oppimista ja opiskelua tukiessa. Ohjaaja voi olla myös koko luokan tai yleisesti koko koulun käytettävissä (Farrell & Balshaw, 2002, 40) tai henkilökohtaisena avustajana yhdelle oppilaalle. Tämä perusopetuksen lainkohta on toiminut tyypillisesti ohjaajien palkkauksen perusteena (Mikola, 2011, 42) ja auttanut ohjaajien ammattikuntaa vakiintumaan muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelmaan.

Eskelinen & Lundbom (2016, 45) korostavat koulunkäynninohjaajan roolia erityisopetuksen kontekstissa, erityisoppilaiden keskuudessa, johon heitä on alun perin palkattu erityisoppilaiden avustajiksi.

Koulunkäynninohjaaja voi työskennellä yleisopetuksen puolella, yleisen ja tehostetun tuen piirissä opiskelevien oppilaiden kanssa, jolloin hän on kaikkien opettajien ja luokkien käytettävissä tai vastavuoroisesti pienluokassa, erityisluokassa eli erityisopetuksen puolella, erityistä tukea vaativien oppilaiden kanssa. Kunkin ohjaajan työnkuva määräytyy pitkälti sen mukaan, missä ohjaaja työskentelee. Koulunkäynninohjaaja voi työskennellä myös koulunsa aamu- tai iltapäivätoiminnassa, joka on tarkoitettu alkuopetuksen oppilaille. Koulunkäynninohjaaja voi työskennellä myös henkilökohtaisena ohjaajana tietyille oppilaille, mikä toisaalta rajoittaa kyseisen ohjaajan mahdollistamia tukitoimia muihin oppilaisiin nähden. (Murtonen, 2020, 11-12).

Koulunkäynninohjaaja on tiimityöskentelyn kautta osa koulun henkilökuntaa. He voivat tietää esimerkiksi oppilaskohtaisia asioita mahdollisesti paremmin kuin opettajat, koska koulunkäynninohjaajilla on tyypillisemmin enemmän aikaa tutustua lapseen ja nuoreen opiskelun ja erilaisten vapaiden tilanteiden kautta. Joissain tapauksissa koulunkäynninohjaajan oppilastuntemus voi olla näin ollen opettajan oppilastuntemusta parempi.

Ohjaaja on tyypillisesti opettajan työparina (Naukkari & Ladonlahti, 2001, 112), säännöllisesti taikka harvemmin, esimerkiksi muutaman tunnin viikosta (Mikola, 2011, 42). Tyypillisesti ohjaaja on luokassa erityisen tuen oppilaiden vuoksi henkilökohtaisena avustajana (Farrell & Balshaw, 2002, 40), mutta voi olla käytettävissä muille luokan oppilaille (Naukkari & Ladonlahti, 2001, 112). Opettajan ja ohjaajan on näin ollen sovittava työvastuistaan. Toisaalta koulunkäynninohjaajia on myös luonnehdittu Eskelisen & Lundbomin (2016, 45) toimesta ”yleiseksi aikuisresurssiksi”, jotka ovat jossain määrin korvanneet myös koulun muun henkilökunnan – ohjaajista on tullut välituntivalvoja, lisäksi retkille sekä apu opettajille tilanteisiin, joissa tehdään pedagogista arviota liittyen oppilaaseen, kuten palaveriin kodin ja koulun kesken.

Koulunkäynninohjaajien roolia ja vaikutusta aliarvioidaan tai kyseenalaistetaan helposti

(Saloviita, 2012), mutta he ovat tarvittava osa inklusion toteuttamisessa (Eskelinen & Lundbom, 2016, 44), pienempien luokkakokojen ja muunlaisten opetusresurssien lisäksi (Takala, ym. 2020, 22). Eskelinen & Lundbom (2016, 44) korostavat koulunkäynninohjaajan toimea täydentävänä ammattikuntana, joka ei olisi eilinehto peruskouluille. On selvää, että koulunkäynninohjaajia on palkattu lisää inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen takaamiseksi ja varmistamiseksi.

Ohjaajan tulee tietää, mitä häneltä odotetaan koulunkäynninohjaajana oppilaan kanssa – tähän tarvitaan opettajan ja ohjaajan yhteistyötä. Jos opettajan ja ohjaajan väliset pedagogiset ja kurinpidolliset valta-aseman statukset eivät asetu Sirkon (2022, 6) mukaan ohjaajan ja opettajan työn välille, niin yhteistyön tyypillisesti kariuttaa ajanpuute (Elliot, Doxey & Stephenson, 2012, 90). On korostettava, että ohjaaja ja opettaja sopivat yhteisistä työskentelytavoista luokassa ja myös sitoutuvat soveltamaan sovittuja työskentelytapoja. Tällöin voidaan pitää todennäköisempänä, että yhteistyön tuloksia nähdään jossain vaiheessa kouluvuotta.

Leskisenoja (2016) tunnustaa väitöskirjassaan koulunkäynninohjaajat oivallisina tuen muotoina, jotka ovat edistämään oppilaiden hyvinvointia, opiskelua ja oppimista. Oppilaiden hyvinvointia voi edistää Toivolan, Peuran & Humalojan (2017) mukaan myös oppilaan kielitaidon tai monilukutaidon kehittyminen ja tukeminen. Tällä en tarkoita yksilöllistä ja kognitiivista lukutaitoa, esimerkiksi mekaanista lukutaitoa. Monilukutaito tarkoittaa Toivolan, ym., (2017, 68) mukaan valmiutta ja kykyä soveltaa erilaisia käytänteitä, jotka liittyvät erilaisiin tilanteisiin ja niiden konteksteihin sekä kulttuuriin. Tähän voidaan liittää esimerkiksi oppilaan motivaatiotekijät ja minäpystyvyyden kokemukset, joita koulunkäynninohjaajan tulisi edistää ja tukea jokaisessa oppistilanteessa, jokaisen oppilaan kohdalla. Koulunkäynninohjaajan mantraksi voisi soveltua seuraava sanonta: ”Kukaan ei ole mestari kaikessa, mutta jokainen on hyvä jossain.”

3.2. Koulunkäynninohjaajat inklusiivisen kasvatuksen tukijoina

Peruskouluihin palkattujen koulunkäynninohjaajien määrä on vuosien saatossa kasvanut huomattavasti, mikä huomattiin jo 2000-luvun alussa (Farrell & Balshaw, 2002, 39). Farrell & Balshaw (2002, 39) näkevät koulunkäynninohjaajien roolin yleisopetuksessa kaikkien oppilaiden oppimisen ja opiskelun tukijoina. He korostavat, että erityiskoulujen sulkeutuessa ja lakkautettaessa koulunkäynninohjaajien työnkuvaksi määräytyy nimenomaan inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen mahdollistaminen vammaisille erityislapsille erityisopetuksen piirissä. Tässä tapauksessa voidaan ajatella, että merkittävä osa koulunkäynninohjaajista työskentelee erityisopetuksessa, eikä yleisopetuksen puolella inklusiota tukemassa.

Koulunkäynninohjaajia voidaan kuvastaa myös emotionaalisina kasvattajina (Sirkko, 2022, 5). Tämä tulee ilmi käänteisesti siinä, mikäli oppilaan kanssa päädytään kiinnipitotilanteeseen – missä koulunkäynninohjaaja ei saa olla osallisena (POL 36 a §), sillä hänellä ei ole opettajan kaltaista oikeutta opetusvastuun ansiosta (EOAK/3176/2020, 9). Tämä ei käytännössä ole kovin toimivaa, sillä ohjaajat ovat juuri niitä ihmisiä koulussa, jotka työskentelevät itse oppilaiden ja opettajien välimaastossa. He työskentelevät yleisesti ottaen enemmän ruohonjuuritasolla oppilaisiin nähden, kuin opettajat. Opettajilla ja rehtoreilla on enemmän oikeuksia koulunkäynninohjaajiin nähden, mitkä määräytyvät valitettavoin käytännön kouluarjen haasteissa ja ajoittain tekevät koulunkäynnin ja työnteon haasteelliseksi.

Rehtorit ja koulujen johtajat ovat yleensä varattuina erilaisissa palaverissa tai muissa menoissa, joskus muualla kuin koululla. Tällöin rehtoria ei saa kutsutuksi mukaan kiinnipitotilanteeseen, vaan opettaja joutuu toimimaan yksin. Koulunkäynninohjaaja ei tästä näkökulmasta kykene tukemaan inklusiivista kasvatusta ja opetusta hyvin, mikäli hän ei kykene puolustamaan itseään tai muita oppilaita muuten kuin hätävarjelu nimissä väkivaltaiselta oppilaalta.

Koulunkäynninohjaajan rooli on merkityksellinen ja arvokas (Farrell & Balshaw, 2002, 39-40), mitä tulee inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toteuttamiseen tiimityönä, missä voi parhaimmillaan olla laajaa moniammatillista työskentelyä (Takala, ym. 2020, 22).

Toisaalta koulunkäynninohjaajien ammattiarvostuksen puutteesta ja heikon ammatillisen tunnustuksen vuoksi koulunkäynninohjaajien vaihtuvuus on yleinen haaste ja jopa paikoittainen ongelma. Ongelma sen vuoksi, mikäli päteviä, hyviä ja osaavia ei ole saatavilla, kuten Leskisenoja (2016, 185, 225) on kirjoittanut sivuhuomautuksena. Koulunkäynninohjaajien vaihtuvuus luo usein haasteita kehittyvään työpari- tai tiimityöskentelyyn. Vahvan ja hyvän suhteen luominen jää kesken, jos koulunkäynninohjaajan tehtäviin valikoituu puolen vuoden välein uusia työntekijöitä. Kaikki alkaa jälleen lähtöruudusta. Koulunkäynninohjaajan paikan ei tulisi olla helposti vaihdettavissa tai muutettavissa ainakaan työnantajan näkökulmasta. Liian usein ja nopeasti vaihtuvan koulunkäynninohjaajan resurssin kohdalla hyvä työntekijä oletettavasti huomataan vasta silloin, kun hän ei ole enää työtä tekemässä. Koulunkäynninohjaaja toimii todella tärkeässä oppilaiden ja opettajien välimaastossa, joka yleensä jää opettajilta ja muilta koulun opetushenkilökunnalta huomaamatta ja tiedostamatta.

Toisaalta ohjaaja pystyy tilannetajullaan toimimaan oppimistilanteissa oppilaan eduksi ja ohjaamaan oppilasta enemmän oppimisen tai tavoiteltujen tavoitteiden mukaan – nimenomaan sillä, että hän on taitavampi ja osaavampi, kuin oppilas. Barber (2002, 191) nimittää tällaista ohjaamista ja vuorovaikutusta Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaan oppimisen tukemiseksi tai tuetuksi vuorovaikuttamiseksi. Ohjaajan tulee kuroa umpeen tätä osaamisen ja osaamattomuuden tai taitamattomuuden ja taidon kuilua oppilaassa ja oppilaiden välillä. Ohjaaja voi ohjata oppilasta niin, että oppilas hahmottaa tilanteen muodon, kontekstin tai laadun ja toisaalta oppimisen kannalta oleelliset tavoitteet (Barber, 2002, 191). Ohjaaja ohjaa oppilaitaan oppimiseen, mikä inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta tarkoittaa laajaa kontekstia – miten hyväksyä erilaisuus, miten opetella tulemaan erilaisuuden kanssa toimeen ja mikä parasta, miten erilaisuutta voidaan käyttää apuna erilaisissa tilanteissa koulun arjessa. Tämä ei ole helppoa tai mutkatonta, mutta se on vaivan arvoista. Aivan kuten perinteisempien oppimisvaikeuksien korjaamisen kohdalla. Ohjaaja voi olla oppilaalle tärkeä aikuinen sekä virallisen että epävirallisen koulun eri tilanteissa – eli opetussidonnaisissa sekä vapaan toiminnan tilanteissa.

3.3. Teoriat koulunkäynninohjaajan työn taustalla

Koulunkäynninohjaajan rooli ja roolin merkityksen laatu korostuvat pitkällä aikavälillä oppimisessa ja opiskelussa, aivan kuten opettajan rooli ja opettajan roolin merkitys oppimisessa ja opiskelussa. Konstruktivistinen oppimisen lähestymistapa tarkoittaa, että oppimista ei tapahdu vain passiivisella tiedon vastaanottamisella vaan ymmärryksen ja merkityssuhteiden rakentamisella sekä kehittämisellä vuorovaikutuksen välityksellä (Toivola, ym., 2017, 30-31). Uusi osaaminen rakentuu vanhan tietotaidon pohjalle. Koulunkäynninohjaaja kykenee ohjaamaan lähikehityksen vyöhykkeen teorian mukaisesti oppilasta tarkastelemaan merkityssuhteitaan tai ymmärrystään. Aikuiseksi kasvaneet lapset muistavat todennäköisesti omilta alakoulun ajoiltaan aikuisen, joka on työskennellyt heidän kanssaan alakouluaikoina. Ei pidä aliarvioida ohjausta ja avunantoa oppilaan jokapäiväisessä kouluarjessa eikä suurimmissakaan elämän tapahtumissa – hyvä ja aito kohtaaminen jää mieleen.

Toivola, ym. (2017, 31) kuvastavat sosiokonstruktivistista oppimista lähikehityksen vyöhykkeen välityksellä, erityisesti erilaisten kognitiivisten konfliktien kautta. Konfliktien seurauksena lapsi on muodostanut itselleen erilaisia tietorakenteita ja merkityssuhteita. Muodostuneet tietorakenteet ja merkityssuhteet voivat olla lapsen tai nuoren ikään nähden vinoutuneita tai väärinymmärrykseen perustuneita, joten mahdollisesti ulkopuolisen aikuisen rooli tilannetta korjattaessa käsiteltäessä on kriittinen.

Vygotskyn (1896-1934) mukaan lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuva oppiminen tarvitsee onnistuakseen jo asian oppineen aikuisen tai vertaisen, jonka kanssa lapsi vuorovaikuttaen sisäistää uuden, opittavan asian (Aubrey & Riley, 2019, 59). Toivola, ym. (2017, 31) kuvastavat kahta erilaista konstruktivistista näkökulmaa lähikehityksen vyöhykkeeseen: oppilaan täytyy osata hänen ikätasoonsa nähden alemman ikätason taidot, jotta voisi oppia soveltamalla uutta tietoa tai vastaavasti aiemman ja uuden oppimisen välissä tapahtuu jo merkittäviä asioita, ennen kuin uusi asia on aidosti ymmärretty ja opittu. Tämä viittaa oppimiseen prosessina ja tässä prosessissa koulunkäynninohjaajalla on miltei yhtä tärkeä rooli, kuin taitavalla ja pedagogisesti lämpimällä opettajalla. Edellä kuvattu oppimisen prosessi saadaan onnistumaan

koulunkäynninohjaajan ja opettajan yhteistyönä – pedagogisen vastuun säilyessä opettajalla. (Takala, ym., 2022).

Lähikehityksen vyöhykettä voidaan määritellä tarkemmin osaamattomuuden ja osaamisen välimaastona, joka tarkoittaa jo olemassa olevien taitojen ja potentiaalisten eli mahdollisten taitojen kuilua (Aubrey & Riley, 2019, 60) tai aluetta, jossa oppilas ei kykene toimimaan täysin itsenäisesti, mutta ohjauksen avulla kykenee itsenäiseen toimintaan (Toivola, ym., 2017, 31, 40). Nämä potentiaaliset taidot ovat saavutettavissa kyvykkäämmän – joko aikuisen tai lapsen – kanssa yhteisesti vuorovaikuttaen (Toivola, ym., 2017, 40). Farrell & Balshaw (2002, 71) kirjoittavat, miten Vygotskyn tutkimus tarkasteli opittujen asioiden sisäistämistä ja ymmärtämistä. Vygotsky havaitsi ihmisten välisten suhteiden olevan kriittinen oppimisen mahdollistaja, mikä muovaa opitusta tiedosta tai taidosta henkilökohtaisen oppimisen kokemuksen (Farrell & Balshaw, 2002, 71). Tämä oppimisen kokemus on edistämään ja tukemaan ymmärtämistä ja syvempää oppimista. Mitä henkilökohtaisempi ja laadukkaampi ihmisten välinen suhde on, sitä paremmin opitut tiedot ja taidot ymmärretään ja muistetaan. Lähikehityksen vyöhykkeen oppimista ei pidä aliarvioida tai väheksyä, vaikka koulunkäynninohjaajien vaihtuvuus työelämässä voi olla paikoittain suurta ja heidän ammatillisuutensa ei ole yhtä vakiintunutta tai korkeaa, mitä opettajan ammatillisuus.

Jos jokaisella oppilaalla olisi oma tuutori, puolet oppilasryhmästä voisi saavuttaa saman tason, mitä huippuoppilaat (Toivola, ym., 2017, 41). Tuutorin voi tässä tapauksessa ymmärtää tai tulkita koulunkäynninohjaajaksi. Ajatus voi epäonnistua yleisopetuksen piirissä omaan mahdottomuuteensa, sillä on käytännössä mahdotonta, että jokaisella oppilaalla olisi hänelle nimetty koulunkäynninohjaaja. Oppilaiden holhoaminen henkilökohtaisen koulunkäynninohjaajan avulla ja jokaisen oppilaan muovaaminen huippuoppilaaksi ei ole tavoitteena perusopetuksessa. Tavoitteena on pikemminkin oppilaslähtöinen ja oppilaskeskeinen oppiminen ja opiskelu. Oppilaslähtöisyys ja -keskeisyys mahdollistavat, ettei luokahuoneessa ajauduta opettajan tiedon siirtotyöhön. Tiedetään, ettei tämä ole kestävää ja tehokasta pedagogiikkaa, kuten Toivola, ym., (2017, 40-42) antavat ymmärtää. Valmiiksi pureskellut ajatukset, kopioiminen tai mekaanisesti toistettu lukeminen eikä ulkoa opettelu ole oppimisen oikoreitti - vaikka se on tukemaan oppimista. Sinnikkyys yhdistettynä työntekoon ovat

paremmat oppimisen mahdollistajat ja koulunkäynninohjaajien tulisi ohjata oppilaita sinnikkyteen koulun arjessa. (Toivola, ym., 2017, 45).

Koulunkäynninohjaaja rakentaa oppilaskeskeistä ja -lähtöistä oppimisen ilmapiiriä ja kulttuuria. Se, missä määrin hän voi sitä rakentaa, on kiinni hänen omasta aktiivisuudestaan, ammatillisesta varmuudestaan sekä oppilastuntemuksestaan. Oppilaista oppilaslähtöinen ja -keskeinen pedagogiikka voi vaikuttaa huonolta opiskelulta sekä he voivat kokea, ettei heitä opeteta (Toivola, ym., 2017, 45). Tämä ajatus kumpuaa luonnollisesti koulujemme historiasta, jotka ovat rakentuneet opettajajohtoiselle pedagogiikalle. Oppilaslähtöistä ja -keskeistä opetusta voidaan parhaiten opettaa oppilaille pitkällä aikavälillä eli lyhytaikaisten sijaisten tai muiden aikuisten ei ole hyvä soveltaa täydellisesti tätä menetelmää. Luonnollisesti sijaisen olisi hyvä keskustella sijaistettavan opettajan kanssa, mikäli hän haluaa alkaa soveltamaan oppilaslähtöisyyttä ja -keskeisyyttä toisen luokassa ja toisen oppilaiden keskuudessa.

Oppilaslähtöisyys ja -keskeisyys pitäisi perustua sopivissa määrin oppilaan ajattelun ymmärtämiseen (Toivola, ym., 2017, 31-32) – erityisesti erityisopetuksen piirissä tai tuen portilla opiskelevien oppilaiden kohdalla. Oppilaskeskeinen oppimiskulttuuri on Toivolan, ym., (2017, 23) mukaan pohjautuva konstruktivistisen näkemyksen oppimisen näkökulmasta. Oppilaskeskeisessä oppimiskulttuurissa on oleellista, että tieto ei siirry suoraan ihmiseltä toiselle, vaan oppija itse aiheesta kiinnostuneena ja motivoituneena havaitsee, ymmärtää ja lopulta oppii oleellimmat tiedot ja taidot (Toivola, ym. 2017, 2324). Tästä voidaan käyttää myös käsitettä käännteinen oppiminen. Ohjaaja on ohjaamaan oppilaita aiemman tiedon hyödyntämisessä, uutta tietoa opittaessa sekä tukemaan oppilaita määrätietoisessa, tavoitteellisessa opiskelussa. Ohjaajan rooli on tässä tapauksessa aktiivinen, ohjaava ja opettajamaisuutta mukaileva. Oppilaslähtöisessä ja -keskeisessä opetuksessa ohjausta ei tule paljolti rajata, sillä ohjaus mahdollistaa oppilaalle oppimisen mahdollisuuden. Ohjaaja toimii lähikehityksen vyöhykkeen sisärajoilla, ohjaten oppilasta siirtymään tasolta toiselle. Ohjaaja on tukemaan oppimisen teoriaa ja käytännön pedagogiikkaa, joka jättää oppilaalle lopullisen vastuun opiskelustaan ja oppimisestaan – eikä tue opettajan suoraviivaista tiedon siirtotyötä oppilaan päänsisäiseen maailmaan. Ohjaaja tukee tätä oppimisen prosessia omalla ohjaustyöllään (Toivola, ym.

2017, 25).

4. Tutkimuksen toteutus

4.1. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus

Tutkielmani tarkoituksena on tutkia ja selvittää, millaisia käsityksiä koulunkäynninohjaajilla on inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toteutumisesta perusopetuksessa. Tutkimuskysymykseni kumpuavat pääsääntöisesti peruskoulun arjesta ja inklusiiviseen opetukseen ja kasvatukseen pyrkivän peruskoulun kontekstista. Tutkimuksessani käytän fenomenografista tutkimusotetta.

Tutkielmani päätutkimuskysymys on:

Millaisia käsityksiä koulunkäynninohjaajilla on inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toteutumisesta ja toteuttamisesta peruskouluissa?

Vastaan pääkysymykseen muodostamani kolmen alakysymysten kautta:

Millaisia määritelmiä koulunkäynninohjaajat antavat inklusiiviselle kasvatukselle ja opetukselle?

Miten koulunkäynninohjaajat arvioivat heidän ammattikuntansa mahdollisuuksia edistää inklusiivista kasvatusta ja opetusta?

Millaisia odotuksia koulunkäynninohjaajilla on inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toimintamalleja kohtaan peruskouluissa?

4.2. Hermeneuttinen ymmärrys tutkielmani valossa

Hermeneutiikkaa pidetään ymmärtämisen ja tulkinnan teoriana. Hermeneutiikassa tavoitellaan ja näin ollen määritellään tulkinnoille reunaehtoja, joiden mukaan tulkittava ja analysoitava aineisto analysoidaan ja sen perusteella tehdään johtopäätöksiä. (Laine, 2018, 27-28). En pyri tutkielmallani täydelliseen tutkittavan ilmiöni selittämiseen, vaan tiedon lisäämiseen ja näin ollen aihealueen tiedon ja sen ymmärryksen levittämiseen. Tutkielmani pyrkii lisäämään ja saamaan ymmärrystä koulunkäynninohjaajien käsityksistä inklusiivista kasvatuksesta ja opetuksesta.

Ymmärrys ja loogisuus ovat kaksi elementtiä, jotka ovat toisiinsa kehämaisesti yhteydessä (Marton & Booth, 1997, 146). Hermeneutiikan näkökulman mukaan tietoa syntyy prosessinomaisesti, hermeneuttisen kehän (Raatikainen, 2004, 95) kaltaisesti: yksityiskohdat vaikuttavat kokonaiskuvaan ja toistettavissa olevat tulkinnat tuottavat jälleen lisäarvoa jo olemassa olevaan tietoon (JYU, Koppa, 2015). Huusko & Paloniemi (2006, 4) korostavat myös konstituointia, eli siitä, miten käsitykset muodostuvat ja millaisiksi ne muovautuvat luonteeltaan.

Ymmärtäminen ja tulkinta kulkevat kehämaista polkua hermeneutiikassa. Kieli voidaan katsoa olevan yksi hermeneuttisen kehän tärkein elementti (Leppälahti, 2004), ihmisen kielellisen ajattelun mukaan lukien (Raatikainen, 2004, 88). Kielellä on kolme ulottuvuutta: ensinnäkin, puhuttua kieltä ei pyritä pohtimaan, vaan sitä, mitä sisältöä tuotetaan. Toiseksi kieltä täytyy ymmärtää, jotta kykenee vuorovaikuttamaan. Kolmanneksi kieli on universaali, eikä ole olemassa mitään, mitä ei voisi sanoa tai viestiä. Kieli voidaan ymmärtää puheen lisäksi nonverbaalisena viestintänä. Edelliset toimivat hermeneutiikan ja hermeneuttisen kehän pohjana. (Leppälahti, 2004).

Leppälahti (2004) nostaa esiin toisen hermeneutiikan tärkeän elementin, esiymmärryksen. Esiymmärrys voidaan ajatella opettajan ja oppilaan välisen asetelman kautta – opettaja on todennäköisesti oppilastaan ymmärtäväisempi ja oppilas on oppijan asemassa. Ei pidä ennakkotiedon tai olettamuksen kaltaisesti olettaa asian olevan näin, vaan tulee nojautua esiymmärrykseen. Joissain tapauksissa voi paljastua, että oppilas on opettajaansa taitavampi ja kykenee soveltamaan laajemmin asioita, mitä opettajansa. Näin ollen opettaja oppii oppilaaltaan. Ymmärtäminen lisääntyy, täsmentyy ja muuttuu tiedon määrän lisääntyessä.

Ymmärtäminen on hermeneuttisesta näkökulmasta loputonta. Hermeneuttisen kehän mukaan tekstin osat voidaan ymmärtää kontekstin kautta ja konteksti voidaan taas ymmärtää tekstin osien ja teemojen välityksellä – tätä voidaan jatkaa loputtomiin, kunnes tehottomuus ja hyödyttömyys tulee ilmi (Raatikainen, 2004, 89). Ymmärtäminen ei rajoitu tiettyihin tekijöihin, mutta kontekstuaalisuuden ja inhimillisyyden nimissä tutkielmassani ymmärrys rajoittuu koulun, koulunkäynninohjaajien ja inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen osa-alueisiin. Toisaalta ihmistieteissä eli esimerkiksi kasvatustieteissä tieto on luotettavampaa, sillä ihmisen tietoa tuottaessaan tiedon luotettavuus nousee hänen omissa silmissään (Raatikainen, 2004, 90). Tässä tapauksessa ihminen on käynyt lävitse hermeneuttisen kehän päätelmiä ja prosesseja, joiden ansioista hän voi pitää tuottamaansa tietoa ymmärrettävänä.

Raatikainen käsittelee Diltheyn (2004, 90-93) kirjoittamia opetuksia ymmärtämisestä kolmella tavalla: empatian, prosessin sekä kulttuurillisen ympäristön kautta, aloittaen yksityiskohdista ja päätyen suurempaan kokonaiskuvaan. Ymmärtämisen voidaan katsoa tarkoittavan empatiaa, eläytymistä tai toisen ihmisen ajatusten ja kokemusten uudelleenkokemista. Empatia ja toisen kengissä käveleminen ovat ehdoton ehto sille, että toista voisi ymmärtää luotettavasti ja aidosti. On tunnustettava, että empaattinen ymmärtäminen ei ole tieteellisesti luotettavin keino ymmärtää tai toteuttaa hermeneutiikkaa käytännössä – vaikka empaattinen ymmärrys toteuttaa jossain määrin hermeneutiikkaa. On olemassa kirjoituksia, jotka sisältävät Diltheyn toisenlaisia ajatuksia ymmärtämisestä – ymmärtäminen vaatisi sen, että ainoastaan tietäisi, mitä kokemukset ja käsitykset ovat. Ymmärtämisen vähimmäisvaatimukset koostuvat siitä, että ihminen rekonstruktioi toisen sisäistä elämää. Lopulta Dilthey päätyi päätelmään, jossa ymmärtäminen sijoitetaan laajempaan kulttuuriseen ympäristöön, joka lopulta luo merkityksiä. Tällä viitataan siihen, että kokonaisuus saa merkityksen sen omista eri osistaan ja osat saavat merkityksen sen kokonaiskontekstista. (Raatikainen, 2004, 92-93).

4.3. Metodologiset valinnat

Varto (2005, 36) kirjoittaa tutkimukseen kohdistuvasta mielenkiinnosta, mikä tutkijalla on aihetta taikka tutkittavaa kohdetta kohtaan. Mielenkiinto tarkoittaa intressiä ja tutkimuksellista kiinnostusta asiasta taikka käytännöllisesti. Tutkimuksellinen mielenkiinto on *”tapa, jolla tukija tutkijana asennoituu tutkimukseensa, sen aiheeseen, kohteeseen ja metodologiaan.”* (Varto, 2005, 36). Mielenkiintoni inklusiota, inklusiivista kasvatusta ja opetusta sekä koulunkäynninohjaajia kohtaan on nousnut työkokemuksestani peruskoulussa kuuden lukuvuoden ajan sijaisuuksien myötä sekä koulunkäynninohjaajia koskevien tutkimusten puutteesta.

Tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen otanta, hypoteesittomuus sekä tutkijan asema ovat tyypillisiä laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä (Eskola & Suoranta, 1998, 13). Tutkittavien näkökulma tarkoittaa Eskolan & Suorannan (1998, 13) mukaan osallistuvuutta tutkimuksen kontekstissa, mutta tutkittavien elämään osallistuminen ei ole tutkimuksen edellytys. Toisaalta myös objektiivisuuden ja subjektiivisuuden tuominen esiin tutkimusta tehdessä ovat merkittäviä. Laadullisessa tutkimuksessa on myös tyypillisemmin pienempi määrä tutkittavia tapauksia. Pieni tapausten määrä mahdollistaa tehokkaan ja yksityiskohtaisten analyysiprosessin. Se, kuinka hyvin aineisto saadaan käsitteellistettyä eli operationalistettua, riippuu täysin aineiston laadusta, eikä sen määrästä. Aineiston laatu määrittelee tutkimustyön onnistumisen (Eskola & Suoranta, 1998, 14). Harkinnanvaraisuus tutkittavien valinnasta tarkoittaa, että tutkija tai tutkijat valitsevat harkinnanvaraisesti ja ennalta tutkittavat, jotka voisivat kontekstin mukaan sopeutua parhaiten tutkimukseen. Harkinnanvaraisuus edellyttää paljon ennakkotyötä – miten tutkimuksen teoreettinen osuus on määritelty ja miten muut käsitteet ovat määritelty. Myös se merkitsee, kuinka hyvin tutkija tai tutkijat tuntevat tutkittavan aihealueen. (Eskola & Suoranta, 1998, 14).

Ennako-oletukset tai tarkat ja lukkoon lyödyt oletukset tutkittavasta ilmiöstä eivät ole osa laadullista tutkimusta (Eskola & Suoranta, 1998, 15). Aiemmat käsitykset ja ajatukset tutkittavasta ilmiöstä ovat luonnollinen osa ihmistä ja hänen hermeneuttista ymmärrystänsä – ennako-oletuksia ei voi täydellisesti rajata ulos. Käsityksemme ja kokemuksemme ovat latautuneita tai värittyneitä aiemmilla kokemuksillamme ja käsityksillämme. Tutkijan tulisi yllättyä tutkimusprosessinsa aikana erilaisista yhteyksistä ja ilmiöistä, joita prosessissa nousee esiin. Tämä vaatii Eskolan & Suorannan (1998, 15)

mukaan aiempien ennakko-oletuksien tiedostamisen, huomioon ottamisen ja niiden pitämisen esioletuksina, eikä lopullisina tutkimustuloksina. Tutkijalla olisi suotavaa olla muodostettuna jonkinasteisia työhypoteeseja, jotka toimivat arvauksina tutkimustyön etenemisestä. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on vahvistaa jo olemassa olevia käsityksiä oikeiksi ja niiden lisäksi löytää uusia näkökulmia. (Eskola & Suoranta, 1998, 15).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on erilainen, mitä määrällisessä tutkimuksessa. Tutkijalla on tietynlaista vapautta tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, joka ilmenee esimerkiksi menetelmien ja kirjoitustyylien valitsemisessa. Toisaalta tämän vapauden ei tulisi johtaa tilanteeseen, jossa tutkija mekaanisesti tuottaa tutkimustietoa ja tutkimuksen tulokset ovat ymmärrettävissä vain alaa opiskelleille, esimerkiksi sen kielellisten valintojen suhteen. Vaikka laadullisen tutkimuksen ja tutkielman tuottaminen on isotöinen, tutkijan pitäisi ottaa huomioon ne, jotka voisivat hyödyttää tuotetusta tiedosta. Tutkimuksen ennakko-oletukset tulisi ohjata tutkijaa helposti ja selkeästi ymmärrettävään tietoon. (Eskola & Suoranta, 1998, 16).

4.4. Fenomenografinen tutkimusmenetelmä

Fenomenografia voidaan määritellä näkökulmaksi, joka pyrkii tunnistamaan, muotoilemaan ja selvittämään kasvatuksellisen kentän kysymyksiä (Marton & Booth, 1997, 122; Marton, 1988, 162) sekä kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään erilaisia käsityksiä eri ilmiöistä sekä käsitysten välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006, 3). Yksinkertaisuudessaan Ahonen (1994, 113) määrittelee fenomenografisen tutkimuksen laadulliseksi tutkimukseksi, joka tutkii ”Ajattelussa ilmeneviä, maailmaa koskevia käsityksiä”.

Jotta voidaan ymmärtää, miten ongelmat ja ilmiöt käsitetään, täytyy ensin perehtyä ihmisten ymmärrykseen ongelmien ja ilmiöiden luonteeseen liittyen. Oleellisen tärkeää on tehdä eroa fenomenologiasta. Fenomenografia pyrkii erilaisten käsitysten tutkimiseen tietystä ilmiöstä, kun taas fenomenologia pyrkii käsitysten ja kokemusten

kautta tutkimaan ilmiötä itsessään (Huusko & Paloniemi, 2006, 4). Tutkielmassani en pyri tarkastelemaan koulunkäynninohjaajien käsityksiä inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta itsessään ilmiönä, vaan miten koulunkäynninohjaajien käsitykset vaihtelevat ja eroavat toisistaan.

Fenomenografisen näkökulman mukaan kokemusten, käsitysten ja ymmärtämisen käsittelyyn on olemassa vain rajallinen määrä tapoja (Huusko & Paloniemi, 2006, 3). Ihmisten välillä käsitykset eroavat toisistaan enimmäkseen ihmisten kokemustaustan erilaisuudesta johtuen (Ahonen, 1994, 114). Ihmisillä on samasta asiasta erilainen viitetausta ja näin ollen aiemmat käsityskokonaisuudet poikkeavat toisistaan. Käsitykset muotoutuvat uudelleen dynaamisesti sen mukaan, millaisia aiempia käsityksiä, tietoa ja kokemuksia ihmisellä on asiaan liittyen. Joskus käsitykset muuttuvat hyvin lyhyessä ajassa (Ahonen, 1994, 117). Niin kuin hermeneuttisessa kehässä ja ajattelussa aiempi tieto vaikuttaa uuteen tietoon, fenomenografiassa voidaan katsoa tiedon muodostuminen samoin tavoin. Toisaalta fenomenografia pyrkii tutkimaan myös käsityksiä merkityskokonaisuuksien kautta – millaisia merkityksiä ja merkityskokonaisuuksia tutkittavat antavat tutkittavalle ilmiölle (Huusko & Paloniemi, 2006, 10).

Miten ja mikä -kysymykset ovat oleellisia fenomenografisessa tutkimuksessa. Tutkielmassani pyrin ymmärtämään tutkimuskysymysten kautta, mikä on koulunkäynninohjaajien käsitysten takana ja miten käsitykset ovat muodostuneet. Miten -kysymys ja sen pohtiminen suhteutettuna tutkittavaan ilmiöön kertoo, minkälaista ajatusprosessia ja ajattelun elementtejä käsityksen takana on eli miten käsitys on muodostunut. Mikä kysymys taas määrittelee selkeämmin ajatuksen lopputuotoksen, eli sen, mikä on ajattelumme lopputuotos. Tähän liittyy oleellisesti merkitykset ja merkitysulottuvuudet sekä niiden kokonaisuudet. (Huusko & Paloniemi, 2006, 4).

Ahonen (1994, 114-115) tiivistää fenomenografisen tutkimuksen sanoihin ilmiö ja kuvaaminen. Fenomenografia tutkii, miten ihmisten tietoisuudessa ympäröivä maailma ilmentyy ja muovautuu. Tämä tulee esiin siinä, kun arkipäiväisissä keskusteluissa ihmiset keskustelevat tietystä aiheesta, mutta lopulta havahdutaan, että keskustelun osapuolet eivät tarkoita samaa asiaa. Tätä voisi omassa tutkielmassani soveltaa siten, että

erityisopetuksen koulunkäynninohjaaja kykenee paremmin ohjaamaan erityisopetuksen oppilasta yleisopetuksen oppitunneilla. Kun taas yleisopetuksen koulunkäynninohjaaja voisi kauhista haastavaa erityisopetuksen oppilasta.

On olemassa yksi todellinen maailma, jota kaikki ihmiset käsittävät ja näkevät eri tavoin. Yksi, todellinen maailma ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä ja ajattelussa (Ahonen, 1994, 116). Wallin (tietoarkisto) painottaa fenomenografisessa tutkimuksessa ilmiön käsitteellistämistä eli operationalisointia sekä ihmisten käsitysten ja ajattelun tarkastelua. Ihminen on rationaalinen ja loogisesti ajatteleva olento, joka liittää erilaiset tekijät ja elementit yhteen. Näin ollen kokemuksista muodostuu käsityksiä, kun kokemus sanoitetaan käsitykseksi. Fenomenografiassa käsitysten sisältö on tutkimuksen kohteena, eikä se, miten käsitykseen on päästy tai miksi. Tutkielmani tarkoituksena on tiedon tuottamisen lisäksi myös tarkoitus käsitteellistää ilmiötä ja sitä, miten koulunkäynninohjaajat käsittävät ja ajattelevat tutkittavasta ilmiöstäni.

4.5. Aineiston kerääminen

Eläytymismenetelmä (method of empathy-based stories) lyhennettynä MEBS-menetelmä, valikoitu aineistonkeruun menetelmäksi (Eskola, Virtanen & Wallin, 2018, 57). Tarkoituksenani oli kerätä aineistoni siten, että tutkittavien ääni nousisi aineistosta esiin mahdollisimman aitona, samalla kunnioittaen tutkittavan ihmisarvoa (Wallin, tietoarkisto). Alkuperäiseen suunnitelmaan kuului aineiston kerääminen fyysisesti paperisilla lomakkeilla paikan päällä länsi-suomalaisissa peruskouluissa, mutta käytännöllisten syitten takia tein sähköisen kyselylomakkeen kahdella kysymyksellä ja jaoin linkin sosiaalisessa mediassa koulunkäynninohjaajien ryhmiin. Kysymyslomakkeen ensimmäinen kysymys oli perinteinen avoin kysymys inklusiivisesta koulusta ja sen toiminnasta. Toinen kysymys koski koulunkäynninohjaajien omia käsityksiä siitä, miten he voivat koulunkäynninohjaajina edistää inklusiivista kasvatusta ja opetusta. Julkaisin webropolkyselylomakkeeni erilaisissa Facebook-ryhmissä, joissa oli

koulunkäynninohjaajia ryhmäläisinä. Sain näistä ryhmistä loppuen lopuksi 10 kirjallista vastausta webropoliin.

Eläytymismenetelmässä keskiössä on kaksi kehyskertomusta, jotka ovat toistensa vastakohdat. Kehyskertomusten tai orientaatioiden (Eskola, ym., 2018, 56) välinen ero on siinä, että yksi tekijä kertomuksissa on muunneltu. Kehyskertomuksista on tehty esimerkiksi positiivinen sekä negatiivinen vaihtoehto, joista vastaajat saavat valita mieluisimman. Eläytymismenetelmä mahdollistaa vastaajien kokemusten, hiljaisen tiedon ja luovuuden käytön (Eskola, ym., 2018, 56). Näin ollen koulunkäynninohjaajat pääsevät vapaasti sanoittamaan, käsitteellistämään eli operationalisoimaan käsityksiään inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta. Eläytymismenetelmä on aineiston keruumenetelmänä käyttäjäystävällinen (Eskola, Nikanto & Virtanen, 2018, 389), se on muovautuva ja joustava tapa kerätä aineisto. Aineiston voi kerätä eläytymismenetelmää ja kehyskertomuksia käyttäen joko paikan päällä käsin kirjoittaen taikka sähköisen linkin kautta omasta kodista käsin (Eskola, ym., 2018, 389).

Eläytymiskertomusten vastaustarinoiden kerääminen on Eskolan, ym. (2018, 56-57) mukaan noin puolen tunnin kestoinen tehtävä. Eskola, ym. (2018) painottavat sitä, ettei tutkielman tai tutkimuksen aineistonkeruuta pidä tehdä kiireellä ja huolimattomasti. Onnistuneet kehyskertomukset yhdistettynä huolellisiin ja tarkkoihin aineistonkeruun tilanteisiin ovat tukemaan tutkielman onnistumista. Oma aineistonkeruu vaikutti aluksi helpolta toteuttaa ja vastaajien helpolta ymmärtää – toisin tapahtui, sillä jouduin muuttamaan alkuperäisiä kehyskertomuksia laajasti. Ensimmäisestä aineistonkeruutilaisuudesta en ottanut mukaan vastauksia tutkielmani analyysiin juuri tästä syystä.

Koulunkäynninohjaajat työskentelevät tiiviisti erilaisten lasten ja nuorten kanssa kouluissa. Silti heidän työnkuvansa on sekavaa, eikä sitä ole tarkemmin lainsäädännöllisesti edes määritelty tai saatikka muuten vahvistettu. Koulunkäynninohjaajat ovat Sirkkoa (2022, 1) lainaten voimavara ja heidän ammattiroolinsa merkitys on kasvamaan (Farrell & Balshaw, 2002, 39), jota ei osata vielä välttämättä täysin hyödyntää kouluissa.

Aineistoa kerätessäni paikan päällä koin koulunkäynninohjaajien tavoittamisen hankalaksi ja toisaalta suurin osa koulunkäynninohjaajista ei ollut kovin motivoituneita vastaamaan. Tämän dilemman nostavat esiin myös Eskola, ym. (2017, 390-391). Pohdin sopivia ja käytännöllisiä tilanteita ja paikkoja, miten olisin voinut tavoittaa mahdollisimman monta ohjaajaa ja näin ollen saada potentiaalisesti monen ohjaajan vastauksen. Aineiston keräämistä hankaloitti, ettei ohjaajilla ole välttämättä rutiininomaista ja säännöllistä yhteistä kokoontumisaikaa työpaikoillaan, jonne olisin voinut tulla paikan päälle keräämään aineistoa.

4.6. Aineiston analyysi

Analysoin aineistoni fenomenografisen analyysin mukaisesti, missä kontekstuaalisuuden ulottuvuudet korostuvat ja miten-näkökulma on merkittävässä asemassa (Huusko & Paloniemi, 2006, 11). Marton (1988, 176) korostaa, ettei fenomenografiselle tutkimusaineistolle ole yhtä ja ainoaa oikeaa analyysitapaa, vaan oikea tapa muovautuu analyysiprosessin aikana. En näin ollen käytä analyysissä yhtä ja ainoaa algoritmia tai loogisen päättelyn keinoja. Uusi tieto muodostuu muun muassa kehyskertomusten variaatioista ja niiden keskinäisestä vertailusta (Eskola, ym. 2018, 56-57). Yhtä tekijää varioidaan ja muunnellaan ja lopuksi tarkastellaan vertailemalla tai analyysin keinoin tarkastelemalla, miten tämä yhden tekijän variaatio vaikuttaa vastaustarinoihin.

Muun muassa Martonin (1988) mukaan fenomenografiaa tukeva aineiston analyysimenetelmä sisältää seuraavat vaiheet – jotka toteutin itse seuraavien vaiheiden kautta:

Luin keräämäni aineiston läpi samalla etsien ilmaisuja, jotka vastaavat asettamiini tutkimuskysymyksiin. Tämä sen vuoksi, että ilmaisujen relevanttius täytyy säilyttää (Marton, 1988). Läpiluvun jälkeen muodostin aineistosta yhden tiedoston ja paneuduin siihen vielä huolellisemmin.

Litteroinnin ja aineistoon paneutumisen jälkeen lajittelin aineistoa relevanttien ilmaisujen mukaisesti. Ahonen (1994, 127) kirjoittaa ilmaisusta, jotka teoreettisesti eroavat toisistaan ja mitä tutkielmaan asetetun teorian osalta ovat oleellista. Tätä eroavaisuuden ja oleellisuuden elementtiä käytin alaluokkien muodostamisessa eli ilmaisujen kategorisoimisessa. Analyysivaihe paljasti lisää ilmaisujen merkitysten samankaltaisuuksista ja erilaisuuksista. Nämä kategoriat määrittelevät millaisia isompia kategorioita analyysissä muodostuu ja näin ollen kategoriat lopulta muodostavat oman selitysmallin tai teorian tutkittavalle ilmiölle (Ahonen, 1994, 128). Teemat valikoituvat samankaltaisuuksiin ja erilaisuuksiin sekä harvinaisimpien ilmaisujen teemoihin. Loin erilaisia merkitysluokkia, joiden mukaan lajittelin ilmaisuja.

Kolmanneksi yhdistin samankaltaiset ilmaisut ja siirsin ilmaisuja saman merkitysteeman alapuolelle. On tärkeää muistaa, että asioilla on fenomenografisessa analyysissä aina kaksi puolta: aineiston keräämisen tilanteeseen sidottu konteksti sekä se, mitä muut samankaltaiset ja samaa merkitystä sisältävät ilmaisut sisältävät sen jälkeen, kun on vertailtu keskenään saman teeman alla (Uljens, 1989). Analyysiä tehdessä täytyi muistaa niiden kontekstuaalinen sekä subjektiivinen näkökulma.

Neljänneksi aineistoni ilmaisujen ”merkitysten altaasta” (eng. ”pool of meanings”, Marton, 1988, 176) lopulliset kategoriat alkoivat hahmottua. Tässä vaiheessa korostui erityisesti ilmaisujen samankaltaisuus ja erilaisuus. Samankaltaiset ilmaukset päätyivät samaan kategoriaan ja erilaiset luonnollisesti toiseen kategoriaan (Marton, 1988, 177). Kiinnostavinta oli etsiä juuri niitä samassa kontekstissa toisistaan poikkeavia ilmaisuja ja verrata niiden sisällöllisiä eroavaisuuksia. Kategoriat muodostuivat niin, että ne olivat yhteydessä tutkittavaan ilmiöön eri tavoin, toisiaan toistamatta. Jokainen kategoria kertoo erilaisia tapoja ymmärtää ja tarkastella koulunkäynninohjaajien käsityksistä inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen liittyen.

Merkityskategorioiden yhdistäminen toisiinsa ja näiden yläluokkien eli kuvauskategorioiden muodostaminen tukevat tarkoitustani tehdä tutkielmassani tuloksia, jotka ovat peräisin koulunkäynninohjaajien käsityksistä. Kuvauskategoriat ovat Martonin (1988) mukaan ensisijainen tapa toteuttaa fenomenografisesta analyysiä. Tarkoitukseni ei ole tehdä päätelmiä ja johtopäätöksiä suoraan

koulunkäynninohjaajien käsityksistä, vaan heidän ilmaisemistaan lauseista ja sanoista sekä näiden ilmaisujen sisällöllisistä variaatioista. Tätä painottaa myös Marton (1988, 164).

Eläytymiskertomusten vastaukset todennäköisesti jossain vaiheessa alkavat toistamaan sisältöä (Eskola, Nikanto & Virtanen, 2018, 389). Huomasin aineistoa analysoidessani, että aineisto alkoi toistamaan itseään. Tämänkaltainen tilanne on todennäköinen silloin, kun kehyskertomusten taustalla olevat tutkimuskysymykset ja teoriat ovat vakioita ja yleisiä. Aineiston saturaatio oli ennakoitavissa.

4.7. Luotettavuus ja eettisyys

Lähestyn tutkittavaa aihealuetta järjestelmällisellä epäilyllä, josta Eskola & Suoranta (1998, 151) kirjoittavat. Toivon, että jokainen tutkielmani lukija lukisi tutkielmani tekstiä järjestelmällisen epäilyn silmälasien kanssa ja pohtisi, miksi pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini juuri näillä keinoilla ja ovatko ne päteviä. Toivon, että lukijat kysyvät itseltään kysymystä: sopivatko selitykset kuvauksiin eli ovatko asioiden kuvaukset valideja tulkintoihin suhteutettuna? Tieteellinen tutkimus on jossain määrin sovinnollista, jolla on sidonnaisuus ajallisuuteen. Luotettavuutta voidaan pitää tutkijayhteisön sosiaalisena sopimuksena siitä, mikä on tänään tieteellistä tutkimusta (Eskola & Suoranta, 1998, 151). Näin ollen toivon, että jokainen tätä tutkielmaa lukeva löytäisi tekstistä jotain, mistä voisi olla samaa mieltä.

Luotettavuuskysymykseksi nousi aineiston vastaajien eli koulunkäynninohjaajien vähäisyys. Lähetin tutkimuspyynnön noin sadalle koulunkäynninohjaajalle henkilökohtaisena viestinä sekä useaan sosiaalisen median ryhmään, joissa oli koulunkäynninohjaajia ryhmäläisinä. Useat vastaukset tutkimuspyynnöstä koskivat juuri sitä, ettei koulunkäynninohjaajien mukaan heillä ollut mitään annettavaa tietoa tutkimustyöhöni. He eivät osanneet heidän mukaansa vastata tarpeeksi osuvasti ja kattavasti lomakkeen kysymyksiin. Olin heille tavoitettavissa lisäkysymyksiä varten ja

vastasin muutamaan lisäkysymykseen ja sain todennäköisesti näiltä koulunkäynninohjaajilta vastauksen aineistoon. Toisaalta tämä kertoo mielestäni siitä, että tutkimusaihe oli ajankohtainen – koulunkäynninohjaajia ei ole tutkittu samoissa määrin, mitä opettajia tai rehtoreita, joten tällaisia reaktioita ennakoin.

Reliabiliteetti ja validiteetti ovat pääasemassa, kun puhutaan tutkimuksen luotettavuudesta. Toisaalta ne eivät sellaisenaan sovellu laadulliseen tutkimukseen, kun niistä puhutaan niiden perinteisessä muodossa (Suoranta & Eskola, 1998, 152; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 232). Eskola & Suoranta (1998, 152) esittävät, ettei luotettavuuden käsitteillä ole suurta merkitystä niistä puhuttaessa, vaan pikemmin käsitteiden sisällöllä on. Näiden käsitteiden merkitykset ovat jossain määrin neuvoteltavissa, kuin verrattuna kvalitatiivisiin ja perinteisiin reliabiliteetin ja validiteetin käsitteisiin. Esimerkiksi inklusiivisuuden käsite on (YK, 2016, 24; Ketovuori & Pihlaja, 2016, 230) mukaan termi, jonka tulkinta on yhteydessä nykyhetkessä vallitsevaan aikakauteen. Tärkeintä on luotettavuuden ja pätevyyden tutkiminen, vaikka se ei tapahtuisi jokaisessa tutkimuksessa samankaltaisesti (Hirsjärvi, ym. 2016, 232).

Muun muassa uskottavuus, varmuus ja vahvistuvuus ovat Eskolan & Suorannan (1998, 152) mukaisia laadullisen tutkimuksen uudenlaisia luotettavuutta arvioivia käsitteitä. Uskottavuus tarkoittaa käytännössä tutkijan tarkastustyötä käsitteellistyksestään ja siitä, miten tutkija on tulkinnut tutkittavien käsityksiä. Tämä toteutuisi käänteisesti käytännössä siten, että tutkija antaa tutkittaville tutkittavat asiat arvioitavaksi, ovatko ne uskottavia vai ei. Ongelmia ilmaantuisi – tutkittavat eivät ole samassa asemassa kuin tutkija ja näin ollen heillä ei ole samanlaista asemaa tutkimuksen suhteen, he voivat olla sokeita omille käsityksilleen. Teoreettisella tasolla idea kuulostaa oivalliselta, mutta käytännössä se on vaikea toteuttaa.

5. Tulokset koulunkäynninohjaajien käsityksistä

5.1. Ohjaajien määritelmiä inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta

Pyrin ensimmäisellä tulokappaleella vastaamaan ensimmäiseen alatutkimuskysymykseeni, joka koskee koulunkäynninohjaajien antamia määritelmiä inklusiiviselle kasvatukselle ja opetukselle. Naukkarinen (2018, 118-119) korostaa inklusiivisessa kasvatuksessa muun muassa ikätasoista opetusta oppilaan lähikoulussa, yhdessä tapahtuvaa opiskelua sekä maalaisjärjellistä hyväksyntää ja toisen arvostamista. Näitä elementtejä oli luettavissa koulunkäynninohjaajien vastauksista.

Tulokappale jakautuu neljään alakappaleeseen, jotka voidaan hahmottaa määritelmien näkökulmina: millaisia ominaisuuksia ja arvoja koulunkäynninohjaajat antavat inklusiiviselle kasvatukselle ja opetukselle, miten ammattikysymykset ja työympäristöt, koulun rooli ja koulun johtaminen sekä pedagogiset kysymykset vaikuttavat koulunkäynninohjaajien määritelmiin inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta. Muutamassa suorassa sitaatissa näkyy lyhenne V, mikä tarkoittaa vastaajaa. Toteutin kyselyni anonymisti, mutta järjestelin vastaajat numeroituun vastausjärjestykseen.

Jokaisessa alaluvussa esiintyvät sanapilvet kuvastavat termejä, joita koulunkäynninohjaajat toivat esiin vastauksissaan. Niiden tavoite on tukea lukijan kokonaiskuvaa keskeisimmistä tuloksista. Sanoilla ei ole erityistä merkitystä tai painoarvoa ja näin ollen ovat samalla fontilla ja värillä kirjoitettu. Sanat ovat erilaisia jokaisessa alaluvussa fenomenografisen analyysin ja luokittelun vuoksi. Fenomenografisessa analyysissä ei painoteta sanojen tai ilmaisujuen esiintymisen määrää, joten myös tästä syystä sanat ovat samankokoisia ja samanvärisiä. Fenomenografinen analyysi painottaa tutkijan tulkintaa (Laitila, Nikkonen & Pietilä, 2012, 267), tämä erottuu aineiston analyysissä ja tulosten esiin tuomisessa muun muassa sanapilvien välityksellä.

5.1.1. Ominaisuudet ja arvot

rohkeus
realismi
rehellisyys
oikeudenmukaisuus
kunnioitus
ihmisarvo
tasa-arvo

Kuva 1: Ominaisuuksia ja arvoja, joita koulunkäynninohjaajat sisällyttivät määritelmiinsä inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta.

Koulunkäynninohjaajat sisällyttivät inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen ominaisuuksiksi ja arvoiksi sekä positiivisia, että negatiivisia elementtejä. Työn tekeminen huolellisesti, oppilaiden aito ja inhimillinen kohtaaminen, oikeudenmukaisuuden säilyttäminen haastavissa tilanteissa olivat useasti esillä aineistossa erilaisissa konteksteissa. Oikeudenmukaisuuden näkökulmasta vastaajien mukaan oli tärkeää säilyttää tasa-arvoisuus sekä realismi erilaisissa tilanteissa koulun arjessa.

Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen sisällöllisinä keskeisyyksinä on ihmisarvon kunnioittaminen ja toisen arvostaminen (Silvennoinen, ym. 2016, Ainscow, ym. 2012, 2). Mikäli oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja realismi eivät toteudu, ei voida katsoa inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toteutuvan. Tässä kohtaa voidaan painottaa, että inklusiivinen kasvatusta ja opetus kuuluu toisen hyvään kohteluun – kohtele toista, niin kuin haluaisit itseäsi kohdeltavan. Tätä koulunkäynninohjaajat painottivat vastauksissaan.

Vastaajien mukaan tasa-arvoisuus on inklusiivisen oppimisen mahdollistava tekijä, mikä tukee oppilaslähtöistä ja -keskeistä oppimista ja opiskelua, jota koulunkäynninohjaajan

tulisi mahdollistaa työssään. Vastaajat näkivät, että kun kaikilla oppilailta on tasaarvoiset mahdollisuudet oppimiseen ja opiskeluun, voidaan odottaa hyvää lopputulosta. Toisaalta myös yhteisten pelisääntöjen noudattaminen, toisen kunnioittaminen ja yhteinen toiminta olivat elementtejä, joita koulunkäynninohjaajat liittivät inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen määritelmien ominaisuuksiin ja arvoihin. Koulunkäynninohjaajien näkökulmasta inklusiivinen kasvatusta ja opetus sisältää tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja realismia.

Aineistosta oli luettavissa myös negatiivissävyytteisiä ominaisuuksia ja arvoja, kuten kateutta, joka viittaa huonoon työilmapiiriin ja yleiseen työviihtyvyyteen – sekä henkilökunnan että oppilaiden keskuudessa. Koulunkäynninohjaajat käsittivät konfliktien juontuvan epätasa-arvosta, joka juontui muun muassa työpaikan hierarkiasta. Eräs vastaaja painotti, miten henkilökunnan sisäiset, hoitamattomat ja kohtaamattomat konfliktit voivat vaikuttaa oppilaisiin negatiivisesti, sillä oppilaat kykenevät havaitsemaan henkilökunnan välisiä konflikteja. Tätä ilmiötä ja sen merkitystä ei voi sivuuttaa. Edellinen ei ole lisäämään inklusiivista kasvatusta ja opetusta, vaan aiheuttamaan jopa hiljaisia käytänteitä, joita voi olla haasteellista korjata.

5.1.2. Ammatillisuus ja työympäristö

työpari
työasenne
kutsumusammatti
tiimityöskentely
pedagogiikka
valta-asettelu
ilmapiiri
koulutus

Kuva 2: Ammattiin ja työympäristöön liittyviä tekijöitä, joita koulunkäynninohjaajat toivat esiin vastauksissaan.

Koulunkäynninohjaajat vastasivat vastauksissaan säännöllisesti omaan ammattikuvaan ja työympäristöön liittyviä tekijöitä, elementtejä ja vaatimuksia. Työtä täytyy saada tehdä omalla persoonallaan, koulutuksesta saatua tietoa täytyy päästä soveltamaan käytännössä, koulun henkilökunnan yhteistyön ja mahdollisesti oman luokan tiimityöskentely täytyy olla sujuvaa, koulun ja kodin yhteistyön tulisi olla toimivaa. Koulunkäynninohjaajat asettivat inklusiiviselle kasvatukselle ja opetukselle monta ammatillista vaatimusta. Tämä osoittaa heidän ammatillista orientoitumistaan, vaikka he eivät ole hyvin tunnustettu ammattiryhmä koulumaailmassa (Sirkko, 2022).

Vastaajat ajattelivat omasta koulunkäynninohjaajan ammatistaan hyvin monipuolisesti ja pitivät itseään yleisenä aikuisresurssina, mitä Eskelinen & Lundbom (2016, 45) korostavat. Oman työn lisäksi vastaajat kertoivat yleensä sijaistavansa opettajia sekä toisia koulunkäynninohjaajia taloudellisista sekä käytännöllisistä syistä. Taloudelliset syyt sekä käytännölliset tekijät leikkaavat monesta muusta hyvästä asiasta, joita koulunkäynninohjaajat ovat mahdollistavat. Esimerkiksi oppilaille annettava kolmiportaisen tuen tuki, avustajapalvelut eli koulunkäynninohjaajien palvelut kärsivät,

kun heitä käytetään yleisenä sijaisresurssina. Koulunkäynninohjaaja on vastaajien mukaan hyvin mukautuva ammattiryhmä koulumaailmassa, verrattuna esimerkiksi opettajiin ja rehtoriin.

Koulunkäynninohjaajat vastasivat ohjaajan henkilökohtaisten ominaisuuksien eli esimerkiksi luonteenpiirteiden tai vahvuuksien merkitysten tärkeydestä. Vastaajien mukaan heidän tulisi olla avoimia ja rohkeita omassa työssään, jotta heidän toimintansa voisi edistää inklusiivista kasvatusta ja opetusta. Aivan kuin opettajilla, koulunkäynninohjaajilla on luonnollisesti vahvuuksia ja arvokkaita ominaisuuksia, joita ehdottomasti kannattaa hyödyntää peruskoulun moninaisessa arjessa. Vastaajat kirjoittivat vahvuuksien ja arvokkaiden ominaisuuksiin tulevan esiin muun muassa luokan sisäisessä tiimityöskentelyssä ja pedagogiikassa.

Edellistä on tukemaan myös oppilaslähtöinen ja -keskeinen pedagogiikka, jossa tärkeässä roolissa on myös opettajan ja ohjaajien toiminnan kautta esimerkin antaminen heidän keskinäisessä tiimityöskentelyssään (Toivola, ym., 2017, 31-32). Vastauksista ilmeni erilaisia ideaalitulanteita, miten ajatellaan inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toteutuvan. Yksi näistä varmoista inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen mahdollistajista oli juuri toimiva, vuorovaikuttava ja vahvuuksia hyödyntävä tiimityöskentely.

Koulunkäynninohjaajan ammattikuvaan vastattiin vaikuttavan opettajan rooli, asema ja ohjaajan aseman merkitys luokassa. Ohjaajat vastasivat opettajan tyyppillisesti olevan heistä seuraavalla portaalla, jonka he jossain määrin käsittivät negatiiviseksi valta-asetteluksi. Tämä kertoo koulunkäynninohjaajien heikosta ammatillisesta tietoisuudesta, puutteellisesta tunnustusta ammattiarvostuksesta sekä ammattikunnan vakiintumattomuudesta. Väitettä on myös tukemaan vastauksista esiin nousseet ilmaisut, jotka korostavat yhteisen toiminnan ja vuorovaikutuksen sujuvuutta inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toimimiseksi. Koulu, joka toimii inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen nimissä ei voi olla tunnustamatta, huomaamatta tai kohtelematta oikein yhtä ammattiryhmää.

Koulunkäynninohjaajien ja opettajien välinen tiimityö oli säännöllisesti mainittu vastauksissa ja niiden erilaisissa konteksteissa. Työtehtävien tasainen ja reilu jako tiimin jäsenten vahvuudet huomioon ottaen olivat eräs tärkeimmistä keinoista, miten vastaajat

määrittelivät inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen ammatillisesta näkökulmasta. Yksi vastaus tiivistää oivallisesti edellisen:

”Itse olen tällä hetkellä neljättä vuotta saman opettajan työparina (erkkakoulu, pienryhmä) ja toimimme jo pelkillä katseilla luokassa.” – V9

Vastaaja painotti yhteistyön vaikutusta inklusiivisessa kasvatuksessa ja opetuksessa sekä sisällytti vastaukseensa myös valta-asettelun elementtejä. Opettaja on pääasiallisessa vastuussa, sillä hänellä on pedagoginen vastuu työssään, mutta koulunkäynninohjaajien mukaan heidän tulisi olla opettajista seuraava tiimityöskentelyn kontekstissa. Tätä vastaajat kutsuivat tasa-arvoiseksi tiimityöskentelyksi, missä ei ole negatiivissävytteisiä tekijöitä, jotka eivät tukisi inklusiivista kasvatusta ja opetusta.

Vastaajat nostivat esiin täydennyskoulutuksen ja tutkintotavoitteisen koulutuksen, joka sisältää inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen opintoja. Koulunkäynninohjaajat kykenevät omasta ammatillisesta tutkinnosta huolimatta arvioimaan jossain määrin erilaisia pedagogisia kysymyksiä. Koulunkäynninohjaajat vastasivat oppivansa tekemään koulunkäynninohjaajan töitä käytännön kautta. Näin ollen voidaan olettaa ja todeta, että heidän ammattitaitonsa kehittyy ja kasvaa samanaikaisesti työelämässä – vaikei heillä ole opettajiin nähden samankaltaista urakehitystä. Tähän kehittymisen ja kasvun ilmiöön vastaajat liittivät usein toimivan ja kehittävän tiimityön luokan ja koulun sisällä.

Realistinen, henkilökohtainen ammattikuva, terve koulun ilmapiiri sekä toimiva tiimityöskentely luokassa opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä ovat vastaajien mukaan lisäämään työhyvinvointia, ennaltaehkäisemään työuupumusta sekä näin ollen vähentämään todennäköisyyttä alanvaihtoon tai uudelleen koulutautumiseen. Kuten Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (2009, 16), Alajoki (2021, 129), Sirkko (2022, 67), Lakkala (2008, 41), Björn, ym. (2017, 34) ja Takala, (2016, 16) ovat todenneet, inklusiivinen kasvatusta onnistuu nimenomaan yhteistyön ansiosta – kukaan ei kasvata ja opeta oppilaita yksin.

5.1.3. Koulu ja koulun johtaminen

puute
henkilökunta
velvollisuudet
yhteisymmärrys
tiedonvälitys
johtoporras
yhteistyö
resurssit

Kuva 3: Kouluun ja koulun johtamiseen liittyviä termejä, joita koulunkäynninohjaajat vastasivat kyselyssä.

Koulunkäynninohjaajat vastasivat monipuolisesti kouluun ja koulun johtamiskysymyksiin, jotka liittyvät heidän mukaansa oleellisesti inklusiivisen koulun opetukseen ja kasvatukseen. Vastaukset liittyivät myös kodin ja koulun yhteistyöhön ja jossain määrin myös kotikasvatukseen, sen merkityksiin ja vaikutuksiin. Vastaajat pitivät oleellisen tärkeinä koulun arvoja ja arvojen näkyvyyttä erilaisessa koulun toiminnassa.

Vastaajat näkivät koulun johtajien roolin ja erilaiset johtamisen kysymysten olevan suoraan riippuvaisia siitä, miten työntekijät toimivat. Koulunkäynninohjaajat painottivat esimiehen valintoja ja päätöksiä sekä niiden vaikutuksia inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kentällä. Esimiehen puolueellisuus opettajien ja ohjaajien välisissä konflikteissa nousi esiin koulunkäynninohjaajien vastauksissa. Yksi vastaajista kertoi työpaikallaan olevasta käytännöstä, missä esimies oli valinnut itselleen ”asiantuntijoita” muiden työntekijöiden joukosta. Heidän tehtävänään oli kertoa esimiehelleen näkemyksistä, miten luokat tulisi resursoida eli miten koulunkäynninohjaaja tulisi sijoittaa luokkiin.

Vastauksesta nousi esiin epäoikeudenmukaisuus, kateellisuus tai katkeruus juuri tästä epäsovivasta kohtelusta, joka tulee esiin koulunkäynninohjaajien vastauksissa.

Toinen iso elementti aiheeseen liittyen koski juuri resurssikysymyksiä. Koulunkäynninohjaajat painottivat resurssien olemassaoloa, puuttumista, jalkautumista, niiden merkityksiä ja vaikutuksia monipuolisesti. Vastaajat yhdistivät resurssikysymykset ja tiedonkulkuun liittyviä elementtejä. Kun koulunkäynninohjaajat vastasivat sijaistavansa opettajaa, oppilaiden tukeminen kärsii, sillä heidän työhönsä ei saatu sijaista tai sijaista ei ylipäätään palkattu. Koulunkäynninohjaajat näkevät ja huomaavat opettajia ja koulun muuta henkilökuntaa jossain määrin herkemmin resurssikysymyksiin liittyvät muutokset ja puutteet. Inklusiivista kasvatusta ja opetusta ei ole koulunkäynninohjaajien mukaan se, että heidän resurssejaan voidaan epäloogisesti sijoitella koulun eri luokkien välille eli inklusiivista kasvatusta ja opetusta ei ole koulunkäynninohjaajien alituinen siirteleminen luokasta toiseen. Ohjaajat korostivat, että luokka astetta kohden tulisi olla vähintään yksi vakituinen ohjaaja, sillä he kokivat näin ollen työnsä jäljen paremmaksi ja tehokkaammaksi. Vastaajat kertoivat omista kokemuksistaan koulun arjen tilanteissa, jossa kriittinen ja oleellinen tiedonkulku ei ollut toteutunut resurssitekijöiden vuoksi. Tämän ei voida katsoa liittyvän inklusiiviseen kasvatukseen ja opetuksen määritelmään.

Toisaalta koulunkäynninohjaajat painottavat työntekijän omaa tiedotusvelvollisuutta. Vastauksista ilmeni, että mikäli koulunkäynninohjaaja on rohkea ja avoin tuomaan omat havaintonsa ja mielipiteensä esiin, tiedonkulku ei todennäköisesti katkea koulun henkilökunnan sisällä. Vastaajat painottivat ohjaajan ammattiluottamuksen, rohkeuden ja avoimuuden riippuvan tiimityöskentelyn ja ilmapiirin laadusta.

Koulunkäynninohjaajat näkevät oman ammattinsa työpaikallaan jollain hierarkkisuuden portaalla. Hierarkkisuutta lienee lisäämään erilaiset, koulukohtaisesti suhteellisen tarkat vastuualueiden rajat. Koulunkäynninohjaajan ja opettajan välinen ero on esimerkiksi juuri siinä, ettei koulunkäynninohjaajalla ole pedagogista vastuuta. Koulunkäynninohjaajalla ei ole myöskään samanlaisia kurinpito-oikeuksia, eikä myöskään samanlaisessa valvonta-asemassa välituntitilanteissa. Nämä tekijät ovat lisäämään hierarkkisuutta ja näin ollen erilaisia valta-asetteluita, jotka voivat mahdollistaa vallankäyttöön liittyviä konflikteja ohjaajien ja opettajien keskuudessa. Kun asettaa edellisen inklusiivisen opetuksen ja kasvatuksen kontekstiin, tasa-arvo ja yhdenmukaisuus eivät todennäköisesti toteudu. Oikeudenmukaisuuden voidaan nähdä

edellisessä asettelussa toteutuvan, johtuen koulunkäynninohjaajan ja opettajan ammatillisista ja tutkinnollisista eroavaisuuksista.

Koulunkäynninohjaajat määrittivät inklusiivista kasvatusta ja opetusta myös kotikasvatuksen sekä kodin ja koulun yhteistyön kautta. Koulunkäynninohjaajat kirjoittivat toimivan yhteistyön kodin kanssa mahdollistavan paremman inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kouluissa. Oppilastuntemusta vahvistaa toimiva kodin ja koulun yhteistyö, on oleellinen oppilaslähtöisessä ja -keskeisessä inklusiivisessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Monipuolinen oppilastuntemus sekä koulun että kodin kautta auttavat tukemaan oppilasta koulunkäynnissä ja mahdollisesti tuen tarvetta kartoitettaessa ja tuen muotoa määriteltäessä. Vastaajat korostivat kodin ja koulun yhteistyön olevan inhimillistä ja näin ollen erehtyväistä. Toimivaan kodin ja koulun yhteistyöhön tyypillisesti vastaajien mukaan riittää, että yhteiset sopimuksen luodaan ja niitä noudatetaan.

5.1.4. Pedagogiset kysymykset

yleisopetus
eriyttäminen
oppimisympäristö
oppimismenetelmät
vertaisoppiminen
erityisopetus
pienryhmät
luokkakoko

Kuva 4: Pedagogiikkaan liittyviä termejä, joita koulunkäynninohjaajat toivat esiin vastauksissaan.

Osa vastaajista näki inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen joko opetuksellisesta tai resurssien näkökulmasta, opetuksen järjestämisen ja suunnittelun näkökulmasta. Osa ohjaajista näki, että inklusiivista kasvatusta voidaan toteuttaa yleisopetuksessa luokanopettajan ja usean koulunkäynninohjaajan voimin, kun taas toiset vastaajat olivat

erillisen, pienryhmäopetuksen kannalla. He painottivat oppilaiden opiskelun epäonnistuvan suuressa opetusryhmässä ja oppilaat eivät voi tehdä huolellista työtä ohjaajien vähäisyyden vuoksi.

Vastaajien keskuudesta oli erotettavissa kaksi ryhmää, ne, jotka olivat inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kannalla sekä ne, jotka eivät olleet inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kannalla. Vastauksista voidaan erottaa myös kolmas ohjaajien ryhmä, joiden mukaan inklusiivista kasvatusta voidaan toteuttaa tukimuotona yleisopetuksessa ja ne ohjaajat, jotka olivat erillisen erityisopetuksen pienryhmien kannalla. Vastaajien mukaan myös pieni koulu, jossa lapset ja henkilökunta tuntevat toisensa hyvin, on luomaan turvallista oppimisympäristöä sekä näin ollen toimivampaa inklusiivista kasvatusta ja opetusta.

Inklusiivisessa kasvatuksessa ja opetuksessa koulunkäynninohjaajat käyttivät kolmiportaisen tuen, opetuksen arvojen, opetusmenetelmien, oppimisympäristön ja oppituntien pituuden elementtejä määritelmiensä apuna. Kolmiportainen tuki nähtiin ohjaajien mukaan joko toimivana tai toimimattomana keinona. Tätä tulkintaa tukee myös se, että vastaajien mukaan inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen tapahtuvan yleisopetuksen luokassa – kolmiportainen tuki tulisi soveltaa isoon ryhmään eli yleisopetukseen. *”Jokaisen tulisi saada tarvitsemansa tuki omassa luokassa, isossa ryhmässä”* – V3 vastasi yksi koulunkäynninohjaaja. Eräs vastaus taas korosti, miten oppilas voi olla väärän tuen portaikolla yleisopetuksessa. Oppilaalta voi puuttua tehostetun tai erityisen tuen päätös ja näin ollen hän on jäänyt vaille todellisuudessa tarvitsemaansa oppimisen tukea. Toinen vastaaja ilmaisi oppituntien pituuden olevan tekijä, joka tukisi inklusiivista kasvatusta ja opetusta – mitä pidemmät oppitunnit, sitä paremmat mahdollisuudet auttaa tukea tarvitsevia oppilaita.

Luokkakoko, luokan ilmapiiri, ryhmäytyminen sekä oppilaiden oppimisen tukeminen ovat koulunkäynninohjaajien mukaan oleellisia inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen määrittelyssä. Laadukasta, kaikki mukaan ottava ja huomioiva opetus ei ole mahdollinen, mikäli luokalla opiskelee liian monta oppilasta ja he eivät kykene näin ollen ryhmäytymään. Luokan ilmapiirin katsottiin vaikuttavan inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen laatuun. Tätä samaa korostaa myös Alajoki (2021).

Ohjaajat lisäävät edellisiin vastauksiin myös fyysisten luokkatilojen muunneltavuuden. Muunneltavat luokkatilat tukevat erilaisia oppilaita heidän oppimisessaan. Tätä he nimittävät oppimisympäristöiksi. Väljät, viihtyisät ja aistiesteettömät oppimisympäristöt ovat vastaajien mukaan oivallinen oppimisympäristö. Luokan muunneltavuuden ansiosta luokkahuone on jaettavissa pienryhmätyöskentelyyn sopivaksi, joka tukee erityisopetuksen oppilaita.

Ohjaajien käsitykset oppimisympäristöistä ja pienryhmätyöskentelyn tiloista eriävät jossain määrin. Vastaajien joukossa oli muutama vastaus, jotka olivat pienryhmätyöskentelyä vastaan, joka tapahtuu eri tilassa. Yksi vastaaja painotti pienryhmätyöskentelyn sijasta pienempää luokkakokoa, joka ennaltaehkäisisi ison ryhmän jakautumista pienempiin oppimisryhmiin. Sama vastaaja päätteli edellisestä seuraamuksen, joka jaottelisi oppilaat hyviin ja huonoihin oppilaisiin. Tämä ei ole taas edistämään inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen keskeistä tavoitetta, tasa-arvoa (Silvennoinen, ym. 2016), mikäli oppilasjoukko jakautuu leimallisuuden perusteella. Toisaalta oikeudenmukaisuus toteutuisi tasoryhmissä – oppilaat saisivat taitojensa tason mukaista opetusta, joka edesauttaisi hyvää ja oppilaskeskeistä oppimista. Oikeudenmukaisuus on myös inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen yksi päätavoitteista (Ainscow, ym. 2012, 2). Edellistä voidaan tulkita monin eri kontekstien ja ajan saatossa, kuten Ketovuori & Pihlaja (2016, 232) korostavat ja näin ollen voidaan päätyä erilaisiin tuloksiin.

Pedagogisesta näkökulmasta yksi vastaus kiteyttää paljon:

”Koulunkäynninohjaajan on vaikea jakaa tukea kaikille, tai edes yrittää sitä, mikäli yksi tietty oppilas vie kaiken ajan. Toki tällöin opettaja saa enemmän opetusrauhaa tältä kyseiseltä kaverilta.” – V1

Koulunkäynninohjaaja näkee inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta, missä yhden tai muutaman oppilaan vuoksi koko luokan opetus joko onnistuu tai epäonnistuu. Myös ohjaajan ansiosta opettaja saa enemmän työrauhaa itse opettamiseen, kun yksi tai muutamat oppilaat saadaan ohjaajan avulla ojennukseen. Samassa vastauksessa korostuu jälleen tiimityöskentely. Lapsilähtöinen ja oppilaskeskeinen pedagogiikka ei toteudu edellisen kuvauksen perusteella. Näin ollen he puolustavat pieniä luokkakokoja

vastauksissaan. Voidaan todeta, että inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen määritelmä ja käsitys ei ole positiivissävytteinen tämän kontekstin valossa.

Edellisestä lainauksesta voidaan hahmottaa myös lähikehityksen vyöhykkeen tekijöitä. Ohjaaja pyrkii ohjaamaan oppilasta oppimiseen ja rauhallisempaan mielentilaan, tavoitellen onnistunutta oppimista ja rauhallista ilmapiiriä luokassa. Tätä tukee hyvä oppilastuntemus, joka tulisi olla vastaajien mukaan korkea sekä koulunkäynninohjaajilla että opettajilla. Ohjaajat korostavat enemmän opettajien pedagogista vastuuta, johon he sisällyttävät juuri oppilastuntemuksen. Se tukee heidän mukaansa myös heidän omaa työskentelyään. Koulunkäynninohjaajat haluavat tuntea oppilaansa yhtä hyvin tai jopa paremmin kuin opettajat. Vastauksista nousee esiin aito halu auttaa ja ohjata oppilaita yhdessä opettajan kanssa opetettavissa asioissa.

Edelliset pedagogiset tekijät koulunkäynninohjaajien inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen määritelmässä tukevat Naukkarisen (2018, 117), Lakkalan (2008, 29) sekä Toppingin (2012, 9) inklusion määritelmiä. Siinä Naukkarinen (2018, 117), Lakkala (2008, 29) sekä Topping (2012, 9) määrittelevät inklusion prosessiksi, jossa tutkitaan, tunnistetaan, vähennetään ja poistetaan oppimisen esteitä. Tämän koulunkäynninohjaajat näkevät oppilaslähtöisenä ja oppilaskeskeisenä pedagogiikkana, jossa oppimisympäristöt muovautuvat oppilaiden tarpeisiin.

5.2. Keinoja inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen edistämiseksi

Tämä luku pyrkii vastaamaan kahteen alatutkimuskysymykseen, jotka koskevat koulunkäynninohjaajien arvioita heidän ammattikunnallansa edistämismahdollisuuksista inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kentällä sekä alakysymykseen koulunkäynninohjaajien odotuksista inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toimintamalleja kohtaan.

Pääasiassa koulunkäynninohjaajat antoivat ymmärtää, että heillä ei ole tällä hetkellä peruskouluissa yhtä hyviä mahdollisuuksia edistää inklusiivista kasvatusta ja opetusta. Vastaajat antoivat ymmärtää, että poikkeuksia edelliseen on olemassa, mutta ne ovat täysin riippuvaisia tiimistä, missä koulunkäynninohjaaja työskentelee. Näin ollen ei voida puhua yleisellä tasolla onnistuneista koulunkäynninohjaajien mahdollisuuksista edistää inklusiivista kasvatusta ja opetusta.

5.2.1. Inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen edistämisen keinoja

Tiimityöskentely opettajan kanssa nousi vastaajien joukosta yhdeksi tärkeimmäksi keinoksi toteuttaa inklusiivista kasvatusta ja opetusta peruskouluissa. Tätä ovat muun muassa myös Takala, ym. (2020, 92) sekä Naukkarinen & Ladonlahti (2001, 112) korostaneet. Vastauksista nousi esiin myös pitkän työjakson jälkeen tehdyn työn jälki. Luokassa olevan vaihtumattoman tiimin pitkäjänteisen työn ansiosta oppilaat kohdataan henkilökohtaisesti ja oppilaat osaavat myös kertoa, millaisella mielellä ovat kouluun tänään saapuneet. Luokan aikuiset tuntevat oppilaansa hyvin eli oppilastuntemus on korkea (Farrel & Balshaw, 2002, 71). Toisaalta vastauksista nousee esiin myös koulupäivän tarkka struktuuri ja rakenne. Koulunkäynninohjaajat ajattelevat, että koulussa tapahtuvien odotusaikojen tulisi olla lyhyitä, jotta oppilaat jaksaisivat tehdä tehtävänsä ja toiminsa hyvin. On huomioitavaa, että edellinen on vastaajien mukaan ihannetilanne, joka ei tapahdu säännöllisesti. Erilaisissa odotustilanteissa on myös erinomaiset mahdollisuudet opettaa erilaisia taitoja.

Kun tiimityöskentely onnistuu, luokan henkilökunta ennättää oppilaiden kohtaamisen lisäksi huolehtia oppilaiden kotitehtävistä, niiden henkilökohtaisesta räätälöinnistä haastavuustason suhteen sekä vielä varmistaa, että oppilaat osaavat tehdä annetut kotitehtävät. Tätä periaatetta tyypillisesti käytetään tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa tai erityisopetuksessa. Keinoa käytetään myös erityisopetuksen oppilaiden kanssa kolmiportaisen tuen keinona, jonka hyvä oppilastuntemus jälleen mahdollistaa (Barber, 2002, 191; Farrell & Balshaw, 2002, 71).

Hyvän tiimin toiminta ulottuu myös oppituntien ulkopuolelle, välitunneille ja vapaisiin tilanteisiin. Vastaajan mukaan yhden koulunkäynninohjaajan tulisi jäädä luokkaan, jotta välitunneilla tapahtuvilta mahdollisista ongelmatilanteista voitaisiin lähettää oppilas sisätiloihin rauhoittumaan sekä käymään asiaa lävitse ohjaajan kanssa, jotta oppilaan ei tarvitsisi jäädä yksin luokkaan. Tämä ulottuu myös ruokailutilanteisiin, jossa yksi aikuinen on sisällytetty jokaiseen ruokailuryhmään ja ruokapöytään lasten joukkoon. Koulunkäynninohjaajien vastausten mukaan epävirallisia oppimistilanteita on hyvä ulottaa ruokailutilanteisiin saakka. Vastaajat korostavat myös kouluruoan laatua ja aitoutta – ruoan tulisi olla lasten makumaailmaan sopivaa. Inklusiivinen kasvatus ja opetus ei koulunkäynninohjaajien mukaan katso aikaa eikä paikkaa, vaan se tulisi sijoittaa jokapäiväiseen kouluarkeen ja sen yksinkertaisiin tilanteisiin sosiaalisen ja käytännöllisen integraation tavoin (Farrell & Ainscow, 2002, 2).

Pedagogisen ja opetuksen järjestämisen näkökulmasta tiimityöskentely antaa opettajalle enemmän aikaa muihin tärkeisiin tehtäviin oppituntien aikana. Näitä voivat olla esimerkiksi puheluihin vastaaminen tai arvioinnin kannalta havaintojen kirjaaminen. Vastauksista ilmeni myös pienryhmätyöskentely, jota voidaan toteuttaa tasoryhmittäin. Sitä varten ohjaajat ovat saaneet opettajalta selkeät ohjeet ja jokaiselle oppilaalle tuki on kohdistettu oikein ja toimivasti. Tämänkaltaisessa tiimityöskentelyssä opettajan rooli täytyy myös ottaa huomioon – opettaja mahdollistaa ja antaa hyvän paikan tullen koulunkäynninohjaajille mahdollisuuden taukoihin. Ohjaajan vastauksessa kerrottiin luokassa olevan kolme ohjaajaa, joten opettajajohtoisen tilanteen salliessa, ohjaajien tauot voidaan porrastaa. Edellinen tukee koko tiimin ja erityisesti koulunkäynninohjaajien jaksamista ja ylläpitää hyvää työtettä.

Sitoutuneisuus, matala lähestymiskynnys sekä työn tekeminen persoonan avulla oli säännöllisesti vastaajien ilmaisuissa. Toisaalta vastauksista oli luettavissa ajattelua, missä inklusiivinen kasvatus ja opetus ei voi toimia nykyisillä resursseilla ja menetelmillä. Sen toimimiseen tulisi vaatia lisää koulunkäynninohjaajien resursseja. Vastaajat pitivät oman ammattikuntansa mahdollisuuksia edistämiskysymyksessä teoreettisina ja utopistisina.

Koulun johtaminen sekä koulunkäynninohjaajien koulutuksen ja ammattitaidon arvostus nousivat kategorioiksi tässä kontekstissa. Ne ovat vastaajien mukaan avaintekijöitä

tiimityöskentelyn rinnalla, kun puhutaan koulunkäynninohjaajien arvioista edistää inklusiivista kasvatusta ja opetusta. Esimiehen rooli ja toiminta nousi vastauksista esiin edistysmahdollisuuksia tukevana tekijänä. Kun esimies puutuu nopeasti ja asianmukaisesti erilaisiin epäkohtiin, koulunkäynninohjaajat katsoivat johtoportaan toimivan ja kykenevän laadukkaaseen toimintaan. Vastaajat mainitsivat roolien oikeudenmukaisuudesta, ne tulisi jakaa jokaiselle työntekijälle oikein ja reilusti. Tämä näyttäytyy vastaajien mukaan siten, että ammattilaisten roolit tunnustetaan ja kaikkien perustehtäviä ja työpanosta arvostetaan. Tämä on luonnollisesti edistämään inklusiivista kasvatusta ja opetusta, myös koulunkäynninohjaajien näkökulmasta ja se antaa koulunkäynninohjaajille hyvät mahdollisuudet edistää inklusiivista kasvatusta ja opetusta.

Koulunkäynninohjaajat luonnehtivat itseään emotionaalisiksi kasvattajiksi Farrellia & Ainscowia (2002, 3) ja Sirkkoa (2022, 5) lainaten. Vastauksista nousi esiin myös erilaisia ominaisuuksia, joita koulunkäynninohjaajat käyttivät työssään. Esimerkiksi oma-aloitteellisuus, kysyminen, kyseenalaistaminen ja kuuliaisuus olivat säännöllisesti esillä ilmaisuissa. Koulunkäynninohjaajat eivät odottaneet, että inklusiivinen kasvatusta ja opetus toteutuisi itsestään, vaan pyrkivät tekemään yhdessä opettajan ja muiden koulun henkilökunnan kanssa yhdessä inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen eteen parhaansa. Tämä tulee esiin käänteisesti negatiivisesta kehyskertomuksesta, jossa vastaajan mukaan inklusiivinen kasvatusta ja opetus ei toteudu, mikäli ohjaaja kurinalaisesti noudattaa ja toteuttaa opettajan ohjeita ja käskyjä.

Edelliseen voidaan liittää koulunkäynninohjaajan vastuu työasenteestaan, joka tuli ilmi muutamasta vastauksesta. Työntekijä on vastuussa omasta asennoitumisestaan työhön – töiden tulee sujua, vaikkei erään vastaajan mukaan aikuisten luonteenpiirteet kohtaisikaan ystävystymisen merkeissä. Vastaaja liitti edellisen asennoitumiskysymyksen osaksi ammattimaisuutta.

Vastauksista oli luettavissa useamman koulunkäynninohjaajan työasenteeseen liittyviä elementtejä, jotka liittyivät inklusiivisen kasvatusta ja opetuksen toimintamalleihin. Yksi vastaus korosti tiedonkulkua ja tiedonvälitystä inklusiivisen kasvatusta ja opetuksen toimintamalleissa. Vastaaja painotti tiedonkulkua äärimmäisen tärkeäksi ja

oleelliseksi, jotta opetus olisi sujuvaa. Alajoki (2021, 112-114) liittää tiedonkulun ja välityksen osaksi osallisuutta. Kun koulunkäynninohjaaja välittää tietoa ja vastavuoroisesti vastaanottaa tietoa, hän todennäköisesti kokee olevansa tärkeä, merkittävä ja hyödyllinen osa työyhteisöä. Osallisuuden muotoja on monia (Alajoki, 2021, 114) ja tiedonvälitys on tukemaan osallisuutta.

Vastaajat painottivat asennoitumista, joka liittyy työssäoppimiseen, lähikehityksen vyöhykkeeseen ja oppilastuntemukseen. Oppilas kykenee opettamaan aikuista, kun he tutustuvat toisiinsa koulun ja opiskelun kontekstissa – ohjaaja oppii tuntemaan oppilasta ja hänen henkilökohtaisia vahvuuksiansa ja tutustumaan oppilaansa kehityksen kohteisiin. Tätä kehämäistä oppimista korostavat myös Toivola, ym. (2017, 30-31). Vastaajat painottivat ohjaajan työasennetta, joka ei tulisi rajoittua perinteisiin ohjaajan työkuviin – lapsilta ja nuorilta voi oppia paljon, mikäli heidän kanssaan on samalla tasolla.

Monessa vastauksessa korostettiin suuria luokkakokoja ja sitä, miten oppilaat eivät voi onnistuneesti opiskella suurissa oppilasryhmissä. Eräs vastaus painotti onnistuneen inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen ehdoksi alle 18 oppilaan ryhmäkokoja. Näin ollen koulunkäynninohjaajien apu on realistisemmin sijoitettu ja jaoteltu jokaiselle oppilaalle. Eräs vastaus kertoi, että suuremman oppilasmäärän luokassa yksilöllinen oppilaan kohtaaminen jää pois resurssikysymysten vuoksi. Kun on liian monta oppilasta luokassa suhteutettuna ohjaajiin ja opettajiin, aikuiset eivät ennätä kohtaamaan kaikkia oppilaita samoissa määrin tasa-arvoisesti. Vastauksista voidaan päätellä, että pienemmissä oppilasryhmissä ohjaajan huomio jakautuu tasaisemmin, mitä isommissa oppilasryhmissä.

Osa vastaajista näki inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toimintamallit epäkäytännöllisinä ja mahdottomina toteuttaa, kun taas osa vastaajista oli optimistisempia. He käsittivät, että inklusiivinen kasvatus ja opetus on itsessään toimiva käytäntö. Osa vastaajista taas vastasi, että inklusiivinen kasvatus ja opetus toimii varmasti joissain kouluissa, muttei heidän omassa koulussaan.

5.2.2. Inklusiivinen kasvatus ja opetus todellisuudessa

Koulunkäynninohjaajat käsittävät inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen ihanteellisen tilan siten, ettei koulun henkilökuntavaihdoksia tapahtuisi usein. Leskisenoja (2016, 185, 225) kirjoittaa samasta ilmiöstä, jolla on negatiivisia vaikutuksia tässä kontekstissa inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen sekä myös koulunkäynninohjaajien inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toimintamallien ennako-odotuksiin. Vastaajat kertoivat, pitkään samassa työpaikassa työskennelleillä aikuisilla ovat todennäköisemmin helpompaa toteuttaa inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen toimintamalleja. Työntekijät tietävät toisensa pitkältä ajalta ja näin ollen tiimityöskentely sujuu huomattavasti helpommin.

Vastaajat kertoivat todellisuudesta, mitä inklusiivinen kasvatus ja opetus heidän käsitysten mukaansa on. Luokkakoot ovat liian isoja ja oppilaat ovat sen vuoksi levottomia. Opettajilla ja ohjaajilla ei ole tarpeeksi keinoja puuttua ongelmatilanteisiin. Koulun henkilökunta vaihtuu jatkuvasti – ei ole mahdollisuuksia eikä voimavaroja yrittää edistää inklusiivista kasvatusta ja opetusta ja näin ollen kokeilla sen toimintamalleja.

Muutama vastaus käsitti näkökulman, missä ohjaajan näkökulmasta inklusiivinen kasvatus ja opetus eivät palvelisi kaikkia oppilaita. Inklusiivinen kasvatus ja opetus tyypillisesti liitetään erityisopetukseen (Ketovuori & Pihlaja, 2016, 234, 239; Farrell & Ainscow, 2002, 4-5) ja näin ollen erityisoppilaisiin ja tuen portailta opiskeleviin oppilaisiin – sillä sitä inklusiivinen kasvatus ja opetus on alun perin ollut (Ketovuori & Pihlaja, 2016, 234).

Inklusiivinen kasvatus ja opetus voidaan katsoa toteutettavaksi myös oppilaskeskeisinä opetusmenetelminä, mutta Toivolan (2017, 40-42) ja vastaajien mukaan oppilaskeskeinen opetus nähdään yleensä käytännön kouluarjessa kaikkia aikuisia ja joitain oppilaita kuormittavana. Näin ollen oppilaskeskeistä toimintamallia vältellään. Oppilaskeskeinen opetus ja sen opetusmenetelmät jättävät opettajalle paljon pedagogista vastuuta, jota koulunkäynninohjaaja ei voi ottaa itselleen. Vastauksista ilmeni kahdenlaisia ilmaisuja, koulunkäynninohjaaja kykenee opettamaan jossain määrin

oppilaita opettajan ohjeistuksella tai koulunkäynninohjaaja noudattaa tarkoin ja kyseenalaistamatta opettajaa luokassa.

Riittämättömyys nousi esiin useassa vastauksessa. Riittämättömät tilat, henkilökunta, koulutustaso, osaaminen, tieto tai säästösytyt olivat miltei jokaisesta vastauksessa. Kun tilat eivät vastaa tarpeita, yksilöllistettyä opetusta on vaikea järjestää ja näin ollen se tyypillisesti jää toteuttamatta. Näin ollen oppilas jää ilman tarvitsemaansa tukea. Riittämätön henkilökunnan resursointi tai henkilökunnan väärä resursointi ja sen vaikutukset nousivat esiin monessa vastauksessa. Koulunkäynninohjaajat vastasivat tyypillisesti sijaistavansa opettajia ja heidän tilalleen ei tyypillisesti tullut sijaista. Näin ollen he käsittivät olevansa sekä koulunkäynninohjaaja että opettaja, oppilaat ajattelivat samoin. Koulunkäynninohjaajien asemaa ei tunnusteta eikä tunnusteta tarpeeksi eikä koulunkäynninohjaajan työpanoksen arvoa ja merkitystä nähdä. Koulunkäynninohjaajat pohtivat vastauksissaan myös yleisesti tunnustettua ilmiötä, miten nykyajan oppilailta vaaditaan yhä vähemmän koulussa (Honkala, 2022, 44).

6. Pohdinta

Tutkielma oli mielenkiintoinen toteuttaa ja sen aikana mieleeni tuli kolme jatkotutkimusaihetta. Jatkotutkimusaiheet koskivat koulunkäynninohjaajien tutkintoa ja koulutusta sekä niiden kehittämistä, jotta ne voisivat tukea inklusiivista kasvatusta ja opetusta. Toinen aihe liittyi saman aihepiiriin, millaisia käsityksiä koulunkäynninohjaajilla on inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta erilaisissa kouluissa, esimerkiksi kristillisessä ja steinerkouluissa tai julkisen ja yksityisen koulun konteksteissa. Kolmas idea koski opettajan ja ohjaajan yhteistyön kehittämistä ja sen parantamista inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen parantamiseksi. Aihetta on jossain määrin jo tutkittu Sirkon (2022), Takalan, ym. (2020) teoksissa ja Murtosen (2020) pro -gradussa.

Koulunkäynninohjaajien vastauksiin vaikutti suoraan se, missä koulunkäynninohjaaja työskentelee – onko hän erityis- vai yleisopetuksen puolella tai yleisenä- vaiko henkilökohtaisesti nimetty ohjaaja jollekin tietylle oppilaalle. Tämä vaikutti ja heijastui suoraan koulunkäynninohjaajan vastauksista heijastuviin asenteisiin ja asennoitumiseen työtään kohtaan ja siihen, miten hän näkee mahdollistustensa edistää inklusiivista kasvatusta ja opetusta. Edellisiin yhdistettynä, luonnollisesti ohjaajan vastauksesta heijastui myös hänen työkokemuksensa sekä kokemus erilaisesta tiimityöskentelystä. Työkokemus on jossain määrin vaikuttamaan, onko koulunkäynninohjaaja inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen kannalla vai ei.

Mielenkiintoisin huomio aineistosta oli se, että ohjaajat kertovat työstään ja inklusiivisesta kasvatuksesta ikään kuin kolmannessa osapuolella tai ulkopuolisen näkökulmasta. Tämä liittyy koulunkäynninohjaajien aliarvostettuun ammatilliseen asemaan koulumaailmassa. He pitivät itseään näkymättömän työntekijän kaltaisena, joka toimii jossain pedagogisten toimintamallien välimaastossa. He tunnustivat, etteivät ole pedagogisessa vastuussa opetuksesta, mutta eivät tunnustaneet sitä, että he voisivat vaikuttaa opettajan käyttämään pedagogiikkaan tiimityöskentelyn kautta. Vastaajat toivat esiin yhdessä toimimisen ja tiimityöskentelyn ja siihen liittyvän neuvottelun. Koulunkäynninohjaajat vastasivat realistisesti koulun eri tilanteista, missä he istuivat luokan ongelmaoppilaiden vieressä oppitunneilla ja yrittivät saada ongelmaoppilaat opiskelemaan tai olemaan häiritsemättä muiden opiskelua.

Koulunkäynninohjaajat aliarvioivat käytännössä myös itse omaa osaamistaan. Toisaalta he ovat kohdanneet myös aliarviointia muulta koulun henkilökunnalta tai jopa oppilailta. Kriittisin tekijä ammattikuvan muodostumiseen koskee juuri palautetta omasta työstään. Ei pidä jättää huomiotta epävakiiintuneen koulunkäynninohjaajan ammattikuvan merkitystä, kun pohditaan koulunkäynninohjaajien arvostusta. Mikäli, jos ei osaa tehdä työtään hyvin ja työn jälki on huonoa, työn jälkeä on hyvin todennäköisesti helppo aliarvioida. Tämän asian muuttamiseen tarvitaan uudenlaista asennoitumista ja pienten, hyvien asioiden arvostamista ja ääneen sanomista.

Työnkuvan vakiintumattomuus ja muovautuvuus sekä yleinen huono arvostus lienevät lisäämään koulunkäynninohjaajien paikoittain suurta ja jatkuvaa vaihtumista. Kukaan ei

viihdy työpaikassa, missä omaa työpanosta ei arvosteta, ei haluta arvostaa tai ei osata arvostaa. Näin ollen ei voida olettaa, että työntekijä haluaa työskennellä kyseisessä työpaikassa pitkään tai saatikka vakituisesti.

Erilaiset ammatit ja ammattiryhmät eivät voi olla tasa-arvon ja yhdenmukaisuuden nimissä sisällöllisesti samanlaisia. Ihmiset ei pyri täydelliseen samankaltaisuuteen jokaisessa asiassa, joten miksi emme reilusti kunnioittaisi ja hyväksyisi toistemme erilaisuuksia? On oikeudenmukaista, että koulunkäynninohjaajilla ei ole samoissa määrin oikeuksia eikä velvollisuuksia, mitä korkeammin koulutetuilla opettajilla. Mikäli haluaa enemmän oikeuksia ja velvollisuuksia, joutuu kouluttautua tai osallistua erilaisiin täydennyskoulutuksiin. Toisaalta asennoitumisella sekä suhtautumisella on suuri merkitys tässä kontekstissa – arvostuksen puute voi aiheuttaa merkittömyyden tunnetta, mitä koulunkäynninohjaajat kokevat yllättävän paljon työssään.

Kritiikki inklusiota, inklusiivista kasvatusta tai opetusta kohtaan tulee esiin tässä kontekstissa: miten inklusiivista kasvatusta ja opetusta tulisi toteuttaa ja miten haastavissa tilanteissa tulisi toimia – jälleen inklusiivista kasvatusta ja opetusta edistäen? Kuinka opettajan tulisi ajatella ja sen jälkeen toimia, jos oppilas käyttäytyy muista negatiivisesti poiketen eli esimerkiksi väkivaltaisesti? Mitä tehdä, kun perusopetuslain (POL) 36§:n sekä Opetushallituksen mukaan vain opettajilla ei ole käytössä muita kurinpitotoimia kuin vain kiinnipito yhdessä toisen opettajan kanssa eikä mahdollisesti oppilaan henkilökohtaisen avustajan kanssa? Tyypillisesti erityisopetuksen luokissa työskentelee vain yksi opettaja ja mahdollisesti useampi koulunkäynninohjaaja. Näin ollen opettaja jää tilanteeseen yksin, jollei rehtoria saada väkivaltatilanteeseen avuksi.

Toisaalta samaisessa lainkohdassa oppilas voidaan pyytää poistumaan luokasta jäljellä olevan oppitunnin ajaksi, mutta voiko näin tehdä alkuopetuksen oppilaalle? Hyvin äärimmäisissä tapauksissa oppilaan koulunkäynti voidaan evätä väliaikaisesti tai hänet voidaan myös erottaa koulusta enintään kolmen kuukauden ajaksi (POL 36§). Näin ollen, kun opettajien kurinpitotoimia on vähennetty ja karsittu, useat opettajat kokevat tehottomuutta ja kuormittuvat keinojen puutteesta. Ajoittain vaikuttaa erikoiselta kuulla ja lukea, että kuormittuneisuuden voi estää ajatustyöllään. Ikään kuin erityisopetus ja

erityispedagogiset asiat olisivat ajattelun varassa olevia asioita, kun suurin osa niistä perustuu nimenomaan erilaisiin käytännön toimiin.

Ei ole koskaan mahdollista saada tulosta, mikä miellyttäisi kaikkia, riippumatta kontekstista tai ympäristöstä. Kehitettävää löytyy loputtomiin ja se on osa inhimillisyyttä. Loogisesti ajateltuna tämä kuulostaa päättymättömältä tehtävältä. Tämä lienee Takalan (2016) mainitsemaa tyhmää inklusiota, missä inklusiivisesta kasvatuksesta ja opetuksesta ajatellaan mustavalkoisesti.

Koulunkäynninohjaajien, koulunjohtajien ja muiden esimiesten välinen kenttä on myös erittäin kriittinen inklusiivisessa kasvatuksessa ja opetuksessa ja koulunkäynninohjaajien mahdollisuuksiin edistää inklusiivista kasvatusta. Yhdestä vastauksesta nousi esiin esimiehen muodostamat asiantuntijaryhmät ja niiden hierarkkiset vaikutukset. Ne ovat esimerkki toimimattomasta ja epäkäytännöllistä johtamisesta, missä oman toiminnan mahdollisia vaikutuksia ja seuraamuksia ei olla pohdittu loppuun. Luokka-asteelta toiselle siirtyminen työpäivän aikana saattaa vaikuttaa koulunkäynninohjaajalle turhauttavalta, mikäli hän näkee akuutin ohjaustilanteen aiemman oppitunnin luokassa. Ohjaajien lukujärjestyksessä täytyisi olla joustovaraa. Tämä on lisäämään näkemystä ohjaajista arvokkaana tuen antajana ja tuen mahdollistajana – eikä vain ylimääräisenä joka paikan höylänä, joka ottaa vastuulleen tehtävän kuin tehtävän.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupunki.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S., & Saari, S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä.
- Ainscow, M., Dyson, A., Glodrick, S. & West, M. 2012. Developing equitable education systems. Routledge.
- Alajoki, J. 2022. Miks tää systeemi ei toimi? Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Tampereen yliopisto.
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M. & Vitikka, E. 2022. Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2022:44
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 1998/986. Finlex.
wwwosoite: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L4P11b>
- Aubrey, K., & Riley, A. 2019. Understanding and using educational theories (2nd edition.). SAGE Publications.
- Barber, M. 2002. The teacher who mistook his pupil for a nuclear incident: environment influences on the learning of people with profound and multiple learning difficulties. Teoksessa: Farrell, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). Making special education inclusive : From research to practice. David Fulton Publishers.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnuainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ohjauksen näkökulmasta. Teoksessa Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? : ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Opetus 2000. PS-kustannus.

- Elliot, N., Doxey, E. & Stephenson, V. 2012. Inklusio: vinkkejä, välineitä ja käytännön neuvoja inklusiivisen ja kaikkia arvostavan kouluympäristön luomiseen. Inclusion pocketbook, suomi. Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike, 2012.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). 2001. Inklusion haaste koululle, oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000. PS-kustannus. Jyväskylä.
- EOAK/3176/2020. Kiinnipitotilanteet koulussa. Oikeusasiamiehen ratkaisuja, 2021. www-osoite: <https://www.oikeusasiamies.fi/r/fi/ratkaisut/-/eoar/3176/2020>
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2009. Inklusiivisen koulutuksen laadun edistämisen pääperiaatteet – suosituksia päättäjille. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. www-osoite: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_keyprinciples-FI.pdf viitattu 25.9.2023
- Eskelinen, T., & Lundbom, P. 2016. Koulunkäynninohjaajat: Itseymmärrys ja kamppailu merkityksestä. Kasvatus & Aika, 10(4). www-osoite: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68696/30108>
- Eskola, J., Nikanto, I., & Virtanen, S. 2018. Aikamme kasvatus: Vain muutos on pysyvää? : 14 eläytymismenetelmä tutkimusta. Tampere University Press.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa: Valli, R., & Aarnos, E. (2018). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Farrell, P. & Ainscow, M. 2002. Making special education inclusive: mapping the issues. Teoksessa: Farrell, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). Making special education inclusive : From research to practice. David Fulton Publishers.
- Farrell, P. & Balshaw, M. 2002. Can teaching assistants make special education inclusive? Teoksessa: Farrell, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). Making special education inclusive : From research to practice. David Fulton Publishers.
- Hausstätter, R. & Jahnukainen, M. 2014. From Integration to Inclusion and the Role of Special Education.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita (21. painos.). Tammi.
- Honkala, R. 2022. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 rehtoreiden näkemyksiä koulusta ja koulun johtamisesta Suomessa 2030-luvulla. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hänninen, R., Karhinen, J., Korpela, V., Pajula, L., Pihlajamaa, O., Merisalo, M., Kuusisto, O., Taipale, S., Kääriäinen, J. & Wilska, T-A. 2021. Digiosallisuuden käsite ja keskeiset osa-alueet – Digiosallisuus Suomessa -hankkeen väliraportti. Valtionneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021: 25. www-osoite: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163036/VNTEAS_2021_25.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jyväskylän avoin yliopisto Koppa (JYU). 2015. Hermeneutiikka. www-osoite: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/hermeneutiikka>
- Ketovuori, H. & Pihlaja, P. 2016. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa: Silvennoinen, H., Kalalahti, M., Varjo, J., & Haltia, N. (2016). Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Suomen kasvatustieteellinen seura FERA. www-osoite: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69817>
- Kivirauma, J. 2016. Vammaisuus ja identiteetti. Teoksessa: Silvennoinen, H., Kalalahti, M., Varjo, J., & Haltia, N. (2016). Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Suomen kasvatustieteellinen seura FERA. www-osoite: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69817>
- Laakso, K-M. 2022. Koulunkäynninohjaajia raastaa riittämättömyys: ”Välillä tuntuu, ettei ehdi päivän aikana auttaa ja kohdata kaikkia tarpeeksi hyvin.” Verkkouutinen, Yle. www-osoite: <https://yle.fi/a/74-20002532>
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? : fenomenografinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R., Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle

tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.

- Laitila, M., Nikkonen, M. & Pietilä A-M. 2012. Fenomenografinen lähestymistapa hoitotieteellisessä tutkimuksessa: asiakkaiden käsityksiä osallisuudesta mielenterveys- ja päihdetyössä. *Hoitotiede* 2012, 24 (4), 258-270.
- Lahtinen, M., & Lankinen, T. 2022. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä (12., uudistettu laitos.). Tietosanoma.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto.
- Lakkala, S. & Lantela, L. 2020. Koulu hyvinvointia tukemassa – nuoret ja huoltajat kokemusasiantuntijoina. Teoksessa: Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. PS-kustannus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Lapin yliopisto.
- Leppälahti, M. 2004. Hermeneutiikkaa suomeksi. Julkaisija: Suomen kansantietouden tutkijain seura ry., Joensuu. *Elore* 2/2004, 11. vuosikerta
- Naukkarinen, A. 2018. Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisesta. Teoksessa: Saukkonen, & P. Moilanen (Eds.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (pp. 117-134). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 76.
- Naukkarinen, A. & Lahdonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). 2001. *Inklusion haaste koululle, oikeus yhdessä oppimiseen*. Opetus 2000. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Marton, F., & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. L. Erlbaum Associates.
<https://doi.org/10.4324/9780203053690>

- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa: Sherman, R. R., & Webb, R. B. (2004). Qualitative Research In Education. Taylor and Francis.
- Murtonen, N. 2020. Yhteistyö koulunkäynninohjaajan työssä perusopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Oulun seudun ammattiopisto, OSAO, Koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksen osaamisala. www-osoite:
<https://www.osao.fi/opinnot/koulunkaynninohjaaja/>
- Paul, H. 2022. Inklusion ilmenemismuodot perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Tampereen yliopisto, pro gradu -tutkielma.
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Gaudeamus
- Räisänen, J. 2013. ”Ei ihan aina tee sitä hommaa yksin” Resurssiopettajat samanaikaisopetuksen toteuttajina ja heidän työskentelynsä merkitys alakouluilla. Pro gradu tutkielma, Lapin yliopisto.
- Salonen, K. 2018. Tehoa työparityöskentelyyn opettaja – koulunkäynninohjaaja, opettaja – opettaja. Valteri. Opetushallitus. www-osoite:
<https://peda.net/kauhava/ok/o6/tyks:file/download/c9cdc6128592c033b122d1a7891ee949f428bf95/Tehoa%20yhteisty%C3%B6h%C3%B6n%20Kirsi%20Salonen.pdf>
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Jyväskylän yliopisto, 2012.
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M., Varjo, J., & Haltia, N. 2016. Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Suomen kasvatustieteellinen seura FERA. www-osoite:
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69817>

- Sirkko, R. 2022. Koulunkäynninohjaajien asema ja työnkuva inklusioon pyrkivässä koulussa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. Vol. 32, no. 2, Niilo Mäki-säätiö.
- Sirkko, R., Takala, M. & Sutela, K. 2022. Opettajan ja koulunkäynninohjaajan yhteistyö. [video] Oulun yliopisto, Hohto-hanke. www-osoite: <https://oulu.yuja.com/V/Video?v=181273&node=775298&a=317376706&autoplay=1>
- Takala, M. 2016. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus, Helsinki.
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa: Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. PS-kustannus.
- Toivola, M., Peura, P., & Humaloja, M. 2017. Flipped learning: Käänteinen oppiminen (1. painos.). Edita.
- Topping, K. 2012. Conceptions of inclusion: widening ideas. Teoksessa: What works in inclusion? Boyle, C. & Topping, K. Open University Press.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Unesco. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education. Salamanca, Spain: UNESCO.
unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_a7ecb044-952d-4cfd-9a14-91db3fa66666?_to=50&from=1
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. www-osoite: https://wiki.aalto.fi/download/attachments/70791584/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf?version=1&modificationDate=1349944103000
- Yhdistyneet kansakunnat. 2016. Leaving no one behind: the imperative of inclusive development. Report on the World Social Situation 2016. Department of Economic and Social Affairs. <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>
Viitattu
22.9.2023

Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista, 20.11.1989 www-osoite:
https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf

Wallin, A. Eläytymismenetelmä. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/elaytymismenetelma/>

Liitteet

Kiitos mielenkiinnosta osallistua pro gradu -tutkielmani aineistonkeruuseen!

Tutkielmani keskiössä olette te, koulunkäynninohjaajat. Tarkoitukseni on tutkia, miten te omin sanoin ja omaan ymmärrykseenne pohjaten määrittelette inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen eli toisin sanoen inklusion. Myös käsityksenne siitä, miten te koulunkäynninohjaajina voitte olla edistämässä inklusiivista kasvatusta ja opetusta työnne kautta, on tutkielmani mielenkiinnon kohteena.

Tutkielmassani aineistonkeruu tapahtuu eläytymiskirjoitelman avulla. Tiivistetysti vastaaja eläytyy vastattavaan kysymykseen eli kehyskertomukseen ja kirjoittaa vastauksen tarinan muodossa.

Kerään aineiston kahden kysymyksen avulla, joiden vastaamiseen on hyvä varata aikaa noin 30-45 minuuttia ja voit vastata niihin omin sanoin.

Ensimmäinen kysymys kohdistuu käsitykseeni inklusiivisesta kasvatuksesta: mitä se sinun mielestäsi tarkoittaa. Toisessa kysymyksessä käytän eläytymismenetelmää, jolloin vastaajana eläydyt kehyskertomukseen ja kirjoitat vastauksen tarinan muodossa, kokonaisuudessaan lausein. Voit tallentaa keskeneräisen tarinasi ja jatkaa vastaamista myöhemmin.

Kirjoittamasi tarina saa pohjautua tosielämän tilanteeseen tai olla täysin fiktiivinen. Muistathan kirjoittaa vastauksesi anonymisti! Tietojasi en tule tarvitsemaan tutkielmani aineiston analysoinnissa.

Vastaamalla kysymyksiin annat samalla luvan käyttää niitä aineistona opinnäytetyössäni.

Mikäli sinulle herää kysymyksiä vastaamiseen liittyen, olen tavoitettavissa sähköpostitse:

jesmartt@ulapland.fi

Terveisin,
Jessica Marttila

Vastaa vain toiseen kysymykseen tarinanomaisesti kirjoittaen. Tarinasi voi perustua tositilanteisiin tai perustua täysin fiktiivisiin tapahtumiin. Muistathan kirjoittaa vastauksesi anonymisti.

a) On luokka, missä oppilaat saavat tarvitsemansa tuen, kaikilla oppilaille on mahdollisuus oppia ja oppimista myös tapahtuu. Koulun henkilökunta jaksaa tehdä työtään sekä he kokevat työnsä merkitykselläänä ja tekemisen arvoisena. Koulun ilmapiiri on yleisesti ottaen lämmin ja kaikki mukaan ottava - jokaisella on jotain taitoa ja tietoa, mitä arvostetaan.

Miten tällaiseen tilanteeseen on päästy? Mikä on ollut sinun roolisi tässä tilanteessa koulunkäynninohjaajana?

b) On luokka, missä oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea, luokassa on oppilaita, jotka selkeästi jäävät ilman oppimismahdollisuuksia, eivätkä he opi. Koulun henkilökunta on uupunut työstään, eivätkä he koe työtään merkityksellisenä ja tekemisen arvoisena. Koulun ilmapiiri on yleisesti ottaen kielteinen ja kuppikuntainen - jokaisen asiantuntijuus ja kyvyt aliarvoidaan ja jopa kyseenalaistetaan ajoittain.

Miten tällaiseen tilanteeseen on jouduttu? Mikä on ollut sinun roolisi tässä tilanteessa koulunkäynninohjaajana? *

Mitä on inklusiivinen kasvatustapa? Mitä se sisältää? Miten se näkyy koulun arjessa?