

ERILAISINA YHDESSÄ

Tapaustutkimus Lempoisten koulun
luokkparityöskentelystä

Mari Luosa

Heidi Willandt

Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma

Lokakuu 2004

Opettajien lisäkoulutusohjelma

Tampereen yliopisto

Tampereen yliopisto
Opettajien lisäkoulutusohjelma
LUOSA, MARI & WILLANDT, HEIDI: Erilaisina yhdessä.
Tapaustutkimus Lempoisten koulun luokkparityöskentelystä.
Pro gradu –tutkielma
Lokakuu 2004

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla luokkparityöskentelyn toteutusta Lempoisten koulun 1-2a luokalla. Tutkimuksella selvitettiin toiminnan tavoitteita ja menetelmiä niiden saavuttamiseksi. Lisäksi haluttiin saada tietoa vanhempien suhtautumisesta luokkparityöskentelyyn. Tutkimuksella pyrittiin myös selvittämään sitä, missä määrin työskentelyllä kyetään edistämään oppilaiden sosiaalisen integroitumisen toteutumista. Sosiaalisella integraatiolla tarkoitettiin tässä tutkimuksessa oppilaiden välistä yhteistoimintaa, ystävyysuhteita sekä myönteistä suhtautumista erilaisuuteen.

Tutkimuskohteena olleessa luokassa kielihäiriöisten oppilaiden erityisluokka on integroitu yleisopetuksen luokkaan. Oppilaat ovat ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita. Luokassa työskentelee kolme aikuista: erityisluokanopettaja, luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja. Luokka toimii sosiaalisesti yhtenä ryhmänä siten, että molemmat opettajat ovat kaikkien oppilaiden opettajia.

Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus. Tutkimusmenetelmät olivat teemahaastattelu ja yksityinen dokumentti, lomakekysely sekä sosiometrinen testi. Määrällisiä tutkimusmenetelmiä käytettiin laadullisten täydentäjänä. Triangulaatiolla pyrittiin ensisijaisesti tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen. Tulosten analysointi perustui laadullisen aineiston osalta teemoitteluun ja määrällisessä aritmeettisiin keskiarvoihin. Sosiometrisen testin tuloksista laadittiin sosiomatriisi ja sosiogrammi.

Luokkparityöskentelyn tavoitteista keskeisimmiksi osoittautuivat sosiaaliset tavoitteet. Suvaitsevaisuutta ja myönteistä suhtautumista erilaisuuteen pyritään edistämään yhteistoiminnallisilla menetelmillä. Opetuksen lähtökohtana on, että erityisopetuksen menetelmistä hyötyvät kaikki oppilaat. Vanhemmat suhtautuvat luokkparityöskentelyyn myönteisesti. Erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden vanhempien mielipiteet olivat samansuuntaisia. Erityisoppilaiden vanhemmat kokivat kuitenkin luokkparityöskentelyn hyödyllisempänä lapsensa kannalta. Luokkparityöskentelyn voidaan päätellä edistäneen tutkimuskohteena olleessa luokassa sosiaalisen integraation toteutumista. Erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä oli vastavuoroisia ystävyysuhteita ja myönteistä sosiaalista kanssakäymistä.

Asiasanat: sosiaalinen integraatio, yhteistoiminnallinen oppiminen, inklusio, luokkparityöskentely

SISÄLTÖ

1. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA.....	5
2. ERITYISOPETUKSEN TOTEUTTAMISTAPOJA.....	7
2.1 INTEGRAATIO.....	7
2.2 INKLUSIIVINEN KOULU.....	8
2.3 LAINSÄÄDÄNTÖ JA OPETUSSUUNNITELMA	10
2.4 ERITYISOPETUS LEMPÄÄLÄSSÄ.....	11
3. OPPIMISESTA	14
3.1 SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI	14
3.2 OPPIMISYMPÄRISTÖ	15
3.3 YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN	16
4. ERILAISIA OPPIJOITA	20
4.1 OPPILAAK KIELELLINEN HÄIRIÖ	21
4.2 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS.....	22
4.3 YSTÄVYYSSUHTEET.....	24
5. LUOKKAPARITYÖSKENTELY	27
5.1 TEOREETTINEN PERUSTA JA TAVOITTEET	27
5.2 OPETTAJAN ROOLI	29
6. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	31
7. TUTKIMUSASETELMA	35
7.1 TUTKIMUSONGELMAT.....	36
7.2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	37
8. TUTKIMUSMENETELMÄT	42
8.1 KYSELY	42
8.2 TEEMAHAASTATTELU	45
8.3 YKSITYINEN DOKUMENTTI.....	47
8.4 SOSIOMETRINEN TESTI.....	48

9. ANALYYSIN PERUSTEET.....	51
10. TULOKSET.....	54
11. POHDINTA.....	72
12. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	75
LÄHTEET:	79

LIITTEET 1-7

1. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA

Vuoden 1999 alusta astui voimaan uusi perusopetuslaki. Se antaa kunnille entistä vapaammat kädet huolehtia lasten perusopetuksesta. Lain lähtökohtana on, että kunkin lapsen ensisijainen koulu on hänen lähikoulunsa. Lempäälän kunnassa valmistui keväällä 2003 erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jossa esitetään erityisopetuksen tulevaisuuden hankkeita ja suunnitelmia vuodelle 2005 asti. Suunnitelmien mukaisesti tuetaan lähikouluperiaatteen mukaista toimintaa. Integraatiota pyritään edistämään resurssien puitteissa.

Lempoisten koulu on järjestänyt kielihäiriöisille oppilaille vuodesta 2001 mahdollisuuden opiskella omassa erityisopetuksen pienluokassa (EDY). Elokuussa 2003 koulussa käynnistettiin luokkparityöskentely, jossa erityisluokka on integroitu yleisopetuksen ensimmäiseen luokkaan. Luokassa opiskelee kaksikymmentä yleisopetuksen ensimmäisen luokan oppilasta ja kahdeksan dysfaattista ensimmäisen ja toisen luokan erityisoppilasta. Aikuisia luokassa on kolme: luokanopettaja, erityisluokanopettaja ja vakituinen koulunkäyntiavustaja.

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä korostuvat yhdessä oleminen ja toimiminen. Luokkparityöskentely tarjoaa mahdollisuuden edistää oppilaiden välistä luonnollista yhteistoimintaa ja tasa-arvoista jäsenyyttä. Erilaisuuden näkeminen rikkautena on toiminnan keskeisimpiä tavoitteita. Luokkparityöskentelyn teoreettisen perustan muodostavat koulutuksen yleinen integraatioideologia, uuden opetussuunnitelman perusteet, kuntakohtainen opetussuunnitelma sekä Lempäälän kunnan erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Työssämme erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parissa olemme pohtineet erilaisten luokka- ja opetusmuotojen tarkoituksenmukaisuutta. Kiinnostuimme lähikoulussamme toteutettavasta uudesta toimintamallista ja halusimme päästä tarkastelemaan asiaa hieman ”pintaa syvemältä”. Tarkoituksemme oli selvittää

luokassa työskentelevien aikuisten tavoitteita ja odotuksia luokkparityöskentelyn suhteen sekä oppilaiden vanhempien asenteita toimintamuotoa kohtaan.

Tutkijoina meitä kiinnosti erityisesti oppilaiden sosiaalinen kanssakäyminen. Pyrimme selvittämään missä määrin luokkparityöskentelyllä voidaan edistää sosiaalisen integraation toteutumista ja päästä lähemmäksi opetus suunnitelman tavoitteita. Moberg (1981) on tutkimuksessaan todennut, ettei fyysinen läheisyys vielä takaa positiivisen vuorovaikutuksen syntyä vammaisten ja ei-vammaisten ikätovereiden välillä, vaan sosiaalisen integraation toteutumiseen tarvitaan suunnitelmallista lisätukea.

Tässä tutkimuksessa sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan oppilaiden välisiä ystävyys suhteita, yhteistoiminnallisuutta ja luontevaa suhtautumista erilaisuuteen. Tutkimuksemme teoriaosuudessa asioita tarkastellaan pitkälti sosiaalisen integraation näkökulmasta – se kulkee työssämme ns. ”punaisena lankana”.

Tutkimusmenetelmänä käytimme teemahaastattelua ja yksityistä dokumenttia, lomakekyselyä sekä sosiometristä testiä. Useamman menetelmän käyttö perustui kohdejoukon heterogeenisyyteen (oppilaat, vanhemmat, opetushenkilöstö) ja saavutettavuuteen sekä pyrkimykseen saada tutkimuskohteesta tietoa eri näkökulmista. Uskomme saavamme tutkimuksesta hyötyä omaan työhömmen erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa. Oletamme tutkimustulosten kiinnostavan myös luokkparityöskentelyä toteuttavia, ja sitä harkitsevia, opettajia sekä tuovan asiasta lisätietoa kunnan opetusjärjestelyistä päättävälle.

2. ERITYISOPETUKSEN TOTEUTTAMISTAPOJA

Koulun erityisopetus voidaan toteuttaa monella tavalla. Luokkparityöskentelyssä se on sisällytetty yleisopetukseen. Erityisopetuksen järjestämistä on viime vuosikymmeninä ohjailtu paljolti integraatioideologia – tai ainakin sitä kohti on pyritty. Integraation rinnalla on viime aikoina alettu puhua inklusiosta. Pyrimme tässä luvussa selvittämään em. käsitteiden sisältöjä sekä niiden suhdetta toisiinsa. Lisäksi tarkastelemme erityisopetusta lainsäädännön, opetussuunnitelman ja Lempäälän kunnan näkökulmasta.

2.1 Integraatio

Integraatiolla on 60-luvulta lähtien tarkoitettu pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä ja siihen sulautettuna. Idealistisena tavoitteena on kaikkia koulutettavia hyvin palvelevan yhtenäisen koulujärjestelmän luominen. (Hautamäki ym. 1999, 133.)

Moberg (2001, 83) on myöhemmin esittänyt, että integraatio tulisi nähdä koulutuspoliittisena tavoitteena, jota kohti yhteiskunnassa ja sen koululaitoksessa tulisi pyrkiä. Näin ymmärrettynä integraatio ei suoranaisesti liity toimenpiteenä yksittäiseen erityisopetusta tarvitsevaan oppilaaseen vaan yleisemmin yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymisen ja yhteenkuuluvuuden lisäämiseen kasvatusympäristöissä ja yhteisöissä.

Integraation tavoittelussa voidaan erottaa erilaisia tasoja. *Fyysisellä* integraatiolla tarkoitetaan integroitavien välisen fyysisen etäisyyden vähentämistä. Yleisesti on oletettu fyysisen integraation synnyttävän *toiminnallista* integraatiota, jonka toteutumista tukevat erityis- ja yleisopetuksen yhteiset resurssit ja niiden samanaikainen käyttö sekä suunniteltu yhteistyö.

Sosiaalisessa integraatiossa integroitavien henkilöiden välinen sosiaalinen etäisyys vähenee luonnollisten myönteisten kontaktien lisääntyessä. Keskeistä on toisten hyväksyminen ja hyväksytyksi tuleminen. Integraation ylin taso, *yhteiskunnallinen* integraatio, tarkoittaa kaikkien ihmisten tasavertaisia mahdollisuuksia vaikuttaa elämäänsä työssä ja vapaa-aikana. Fyysisen ja toiminnallisen integraation on katsottu luovan pohjaa sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation toteutumiseksi. Todellisena ja tavoiteltavana integraationa kouluajana on nähty sosiaalinen integraatio, jonka arvo perustuu koulun merkitykseen lasten ja nuorten sosiaalisen elämän ja tätä kautta elämänlaadun muovaajana. (Hautamäki ym. 1999, 141-142.)

Mobergin tavoin Emanuelsson (2001, 127-128) kuvaa integraatiota tavoiteltuna asiantilana, jossa ihmisten väliset luonnolliset erot hyväksytään osaksi ”normaalia”. Tämä merkitsee hänen mukaansa haastetta kouluopetuksen uudistamiseen. Kaikille yhteinen koulu tarjoaa jokaiselle lapselle mahdollisimman hyvät kehityksen ja oppimisen olosuhteet koulun täysivaltaisena jäsenenä. Edellytyksenä on kuitenkin integraation näkeminen yhtenä opetuksen päätavoitteista. (Emanuelsson 2001, 128-129.)

Suomen erityiskasvatuksen liiton integraatiokannanotossa (21.8.1999) kaikille yhteinen koulu nähdään haasteena ja positiivisena kehityssuuntana, mutta muistutetaan integraation onnistumisen turvaamisesta. Integraation toteuttaminen edellyttää suotuisien opetuksellisten ja muiden olosuhteiden luomista ja tarvittavien tukitoimien takaamista. Kannanoton mukaan erityisluokkaa ja integraatiota ei pidä nähdä vastakkainasetteluna vaan toisiaan tukevinä järjestelyinä.

2.2 Inklusiivinen koulu

Teittisen (2003, 14) mukaan inklusio eroaa integraatiosta käsitteellisesti ja sisällöllisesti siinä, että se tarkoittaa yksilöpainotusten ohella myös ympäristön olosuhteiden saattamista sellaiseen muotoon, että kaikki voivat osallistua (esim. koulussa opetukseen) riippumatta heidän ominaisuuksistaan.

Hän viittaa Saloviidan (1999) ja Somerkiven (2000) näkemukseen, jonka mukaan integraatio on tarkoittanut sisällöllisesti lähinnä yksilöpainotteisuutta korostaen yksilön muuttamista ja sopeuttamista ”valmiiseen” ympäristöön.

Moberg (2001, 85) näkee integraation syvimmän olemuksen, sosiaalisen integraation, olevan kuitenkin varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Hän viittaa Biklenin (2001, 55) määritelmään, jonka mukaan inklusiivisella kasvatuksella tarkoitetaan kaikkien oppilaiden opinto-ohjelmien integroimista yhteisiksi opinto-ohjelmiksi tai oppimisympäristöiksi. Moberg korostaa, että tällöin integraatio ja inklusio on ymmärrettävä muuna kuin sijoitusratkaisuna tai fyysisenä yhdessäolona. Keskeiset elementit opetuksen järjestämisessä integraation ja inklusion tavoitteiden mukaan ovat kaikkien ihmisten yhteenkuuluvuus sekä kaikkien hyvä opetus. Tällä tarkoitetaan yhteisöllisyyttä ja oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamista opetuksessa. (Moberg 2001, 85.) Myös Strullyt (2000, 149) painottavat yhteisöllisyyden näkökulmaa; heidän mukaansa inklusio tarkoittaa sitä, että autetaan ihmisiä näkemään jokaisen yksilölliset ominaisuudet arvokkaina yhteisön toiminnan kannalta.

Monenlaiset oppimisympäristöt voivat edustaa inklusioajattelun mukaista lähikoulua, jonka tulee taata kaikille edellytykset hyvään opetukseen ja kasvuun mahdollisimman normaalissa elinympäristössä ja vertaisryhmässä. Pienten kuntien ja koulujen tarkastelussa kiinnitetään huomiota palvelujen alueellistamiseen, moniammatilliseen ja poikkihallinnolliseen yhteistoimintaan, koulun ja kodin yhteistyöhön sekä opetuksen järjestämiseen ja pedagogisiin ratkaisuihin. Tuloksia ovat erilaiset lähikoulumallit ja niihin liittyvät osaratkaisut. (Ikonen ym. 2002, 245)

Lähikoulu tarvitsee käytännössä koulutyön joustavuutta lisääviä tila- ja toimintaratkaisuja. Riittävän pienet ryhmäkoot, ryhmätilat, opettajien samanaikaistyöskentely ja tarvittavat avustajat ovat osa resursseja, joita tarvitaan. Kouluissa tulisi harjoitella enemmän yhteistoiminnallisia taitoja, koska voisi olettaa, että vuorovaikutustaitojen hallinta kertaantuu yhdessä työskentelemisen positiivisissa kokemuksissa. Oletuksena on, että erilaisuuden sietokyky kasvaa. (Murto 1999, 123,125.)

Inklusiivisessa koulussa erityisopetusta ei pidetä omana erillisenä järjestelmänä, vaan täydentävänä ja joustavana palveluna, joka suunnitellaan edesauttamaan oppilaiden vaihtuvia ja toisistaan erilaisia tarpeita läpi heidän kouluvuosiensa (Kauhanen 2001). Yleistä opetussuunnitelmaa tarpeen mukaan muokkaamalla autetaan oppilaita saavuttamaan yksilölliset oppimisen tavoitteet (Ahvenainen ym. 2002, 201).

Koulussa oleminen ja toimiminen, yhteisön jäsenyys; mukanaolo, osallistuminen ja osallisuus ilman ehtoja on tärkeitä. (Ikonen & Virtanen 2003, 179.) Kun erityisoppilaat sijoittuvat lähikouluihin, on kaikissa kouluissa samassa suhteessa erilaisia oppijoita kuin eri yhteisöissä on erilaisia yksilöitä. Kaikilla, niin oppilailla kuin henkilökunnallakin, on näin mahdollisuus oppia ymmärtämään erilaisuutta ja hyväksymään sitä. Näin on mahdollista lisätä yhteistoiminnallisten työmuotojen käyttöä ja luoda edellytyksiä uudentalaiselle koulukulttuurille ja sosiaaliselle integraatiolle. (Ikonen & Virtanen 2003, 179.)

2.3 Lainsäädäntö ja opetussuunnitelma

Perusteet integraatioketitykselle löytyvät Perusopetuslaista (1998, 17§) sekä hiljattain hyväksytyistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004, 5.3). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan erityisopetuksen tavoitteena on auttaa ja tukea oppilasta siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa oppivelvollisuus yhdessä ikätoveriensa kanssa. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus tulee perusopetuslain (628/1998) mukaan järjestää ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja niin usein kuin mahdollista yleisopetuksen lähikoulussa tai – luokassa. Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja hänellä on oikeus saada tarvitsemansa tuki- ja kuntoutuspalvelut. (Perusopetuslaki 1998, 17§, 31§, 39§.)

Koululainsäädännön uudistuksen yhtenä tarkoituksena on koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisten koulutuspalvelujen turvaaminen kaikille oppivelvollisille. Opetusministeriön vuosille 1999 - 2004 laatiman koulutuksen kehittämissuunnitelman mukaan huomiota kiinnitetään mm. lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseen ja opettajankoulutukseen. Tavoitteena on lisätä opettajien perustietoja ja – taitoja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta ja kuntoutuksesta. Valtakunnallisen koulutuksen kehittämissuunnitelmaan perustuen jokaisessa kunnassa tulee olla kunnallinen koulutuksen kehittämissuunnitelma. Erityisopetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma laaditaan yhteistyössä yleis- ja erityisopetuksen, varhaiskasvatuksen, sosiaali- ja terveydenhuollon ja muiden yhteistyötahojen kanssa. (Virtanen ym. 2001, 208-209.)

2.4 Erityisopetus Lempäälässä

Lempäälän kunnan palvelustrategian lähtökohtana on se, mitä laki sanoo opetuksen järjestämisestä. Perusopetuslain (1998, 3§) säännös opetuksen järjestämisestä oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, on pohjana kunnan opetuksen ja opetukseen liittyvien tukitoimien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Lisäksi kunnan koulutuspoliittinen ohjelma sekä kunnallisen opetussuunnitelman erityistä tukea tarvitsevien lasten opetuksen järjestämistä koskeva osio asettavat puitteet erityisopetuksen järjestämiseen Lempäälän kunnassa. Erityisopetuksen strategiaa säätelevät periaatteet ja suuntaviivat, jotka muodostuvat valtakunnallisista kehityssuunnista, yleisestä arvoperustasta sekä kunnan ja kuntalaisten tahdosta ja tarpeista. Lempäälän kunnan erityisopetuksen motoksi ja arvoperustaksi alleviivataan ajatus tasa-arvoisesta oikeudesta perusopetuksen palveluihin ja tukimuotoihin oppilaan omassa koulussa. (Lempäälän kunta, Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma 2003.)

Lempäälän kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa vuosiluokille esi-9 (Lempäälän koulutuslautakunta 13.05.2004) todetaan kunnan panostavan oppilaiden oppimis- ja muiden erityisvaikeuksien tunnistamiseen jo esi- ja alkuopetuksessa, jotta oppilaalle voidaan suunnitella tarvittavat tukitoimet riittävän ajoissa. Lisäksi erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen opetuksesta todetaan: *Luokkamuotoista erityisopetusta, sopeutumattomien (ESY) opetus ja yksilöllistä oppimäärää opiskelevien opetus, annetaan tarvittaessa vuosiluokkien 1-9 oppilaille. Kielihäiriöisten oppilaiden luokkamuotoista erityisopetusta (EDY) annetaan esi- ja alkuopetusikäisille oppilaille. Opetus pyritään järjestämään fyysisesti muun opetuksen yhteydessä tai erityiskoulussa.*

Lempäälän kunta on mukana opetushallituksen valtakunnallisessa LATU - hankkeessa (Laatua opetukseen ja tukea oppimiseen 2002-2004), jonka tavoitteena on kehittää erityistä tukea tarvitsevien lasten opetusta ja tukipalveluja. Hankkeen keskeisiä kehittämisalueita ovat koulupolun nivelvaiheet, lähikouluperiaate sekä erityisopetuksen kunnallinen ja alueellinen suunnittelu. Kuntaan on jo vuonna 2001 perustettu erityisopetuksen suunnitteluryhmä, jonka tehtävänä on toimia erityisopetuksen kehittäjänä ja valmistella erityisopetusta koskevia asioita päätöksentekoa varten. Ryhmä valmisteli erityisopetuksen kehittämissuunnitelman, jonka koulutuslautakunta vahvisti keväällä 2003. Suunnitelman pohjatyönä tehtiin kyselyjä niin vanhemmille, oppilaille kuin opettajillekin, jotta saatiin kattava selvitys erityisopetuksen tilasta Lempäälässä. Suunnitelmassa on esitetty toimenpiteet erityisopetuksen kehittämiseksi vuosina 2002-2005. Erityisinä kehityskohteina mainitaan luokkamuotoinen erityisopetus ja lähikouluperiaate sekä integrointi yleisopetukseen ja yleisopetuksesta erityisopetukseen.

Lempäälässä ollaan järjestämässä erityisopetusta alueellisen lähikouluperiaatteen mukaisesti. Tällä hetkellä tilaongelmat isoilla koululla estävät alueellisen mallin mukaisen toteuttamisen. Erityisluokalla oleva tai osittain yksilöllistettyä

opetussuunnitelmaa noudattava oppilas voi tilanteen mukaan opiskella osittain tai kokonaan yleisopetuksen opetusryhmässä.

Huomioon on otettava oppilaan edellytykset ja kyvyt sekä toiminnan mahdollisuudet ja tarkoituksenmukaisuus. Erityisoppilaan opiskellessa yleisopetuksessa on opetusryhmän koon oltava enimmillään kaksikymmentä oppilasta. Resurssien tulee vastata tarvetta, tähän kuuluu myös opettajan ja avustajan lisäkoulutus. Integroinneista sovitaan koulun sisäisin järjestelyin. (Lempäälän kunta, Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma 2003.)

Lempäälän kunnassa kehitetään edelleen yleis- ja erityisopetuksen yhteistyötä, niin oppilas- kuin opettajatasollakin. Se tarvitsee onnistuakseen koulujen toimintakulttuurien muuttamista avoimempaan suuntaan sekä voimavarojen yhdistämistä. Integraatiota tukevien mallien kehittäminen on osa lähikouluperiaatteen mukaista toimintaa. Luokkparityöskentely on yksi tällainen yhteistyön malli.

3. OPPIMISESTA

Erilaisten opetusjärjestelyjen tarkoituksena on turvata jokaisen lapsen edellytysten mukainen oppiminen. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta olennaista on myönteisten oppimisasenteiden luominen jo ensimmäisinä kouluvuosina. Opetustyötä tekevien henkilöiden toimintaa ohjaa opetussuunnitelman virallisten tavoitteiden ohella oma henkilökohtainen oppimiskäsitys arvoineen ja uskomuksineen. Opettajan käsitys oppimisesta vaikuttaa niin menetelmien valintaan kuin oppimisympäristön rakentamiseen.

3.1 Sosiaalinen konstruktivismi

Konstruktivistisessä oppimisenäkemyksessä korostetaan oppilaan aiempien tietorakenteiden merkitystä. Oppilaan oma ajattelu ja kokemukset ovat tärkeitä, hän konstruoi käsityksensä ilmiöistä ja tapahtumista aiempien kokemustensa ja konstruoimansa pohjalta. Konstruktivistien mukaan oppiminen on jatkuvaa rakentamista, tietojen tarkentamista ja uudelleen muotoilua. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25.)

Sosiaalisena konstruktivismina tunnetussa konstruktivismiin suuntauksessa painotetaan vuorovaikutuksen merkitystä. Sosiaalisen konstruktivismiin sisältyy ajatus, että kehitystä ja oppimista ei voida täysin ymmärtää sosiaalisen kontekstin ulkopuolella. Toisin sanoen lapsen oppimisen edellytykset ovat sosiaalisessa kontekstissa. (Linnilä 1999, 167-168.) Keskusteluissa ja ryhmätoiminnassa yksilön ajatteluprosessit tulevat näkyviksi sekä hänelle itselleen ja muille. Tämä luo uusia mahdollisuuksia reflektoida niitä itsekseen ja vastavuoroisesti muiden kanssa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 170-171.)

Vuorovaikutuksen merkitys ajattelun kehittäjänä korostui jo Vygotskyn (1896-1934) tutkimuksissa. Hänen mukaansa aikuisen tai pidemmälle edenneen toverin

ohjaamana lapsi suoriutuu sellaisistakin tehtävistä, jotka ilman apua olisivat mahdottomia ratkaista.

Lapsi toimii tällöin lähikehityksen vyöhykkeellä, jolla tarkoitetaan tilaa yksilön jo saavuttaman ja seuraavan kehitystason välillä. Kouluopetuksen katsotaan olevan tehokkainta juuri lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa. (Eronen ym. 2001, 92.)

Oppilaan subjektiivisista kokemuksista muodostuu objektiivista tietoa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppilaiden keskinäisen yhteistoiminnan kautta. Tämä on yksi yhdessä oppimisen ydinkohtia. Yhteistoiminnallisuuden keskeinen merkitys on oppilaan tiedonmuodostuksen vahvistamisessa ja ristiriitojen synnyttämisessä samaan aikaan, kun hän on vuorovaikutuksessa toisten vastaavassa tilanteessa olevien kanssa. Uutta tietoa ja tietämystä syntyy ongelmatilanteista. Opettajan tehtävänä on järjestää tilanne, jossa oppilas voi käsitellä aiempia tietojaan, prosessoida aktiivisesti ja käsitellä uutta tietoa mahdollisimman mielekkäästi. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25-26.)

3.2 Oppimisympäristö

Hyvä oppimisympäristö heijastaa käsityksiä ihmisten oppimisesta. Se mahdollistaa hyvään oppimiseen liitetyt tunnusmerkit esim. tavoitesuuntautuneisuuden, yhteistoiminnallisuuden ja itseohjautuvuuden. Hyvä oppimisympäristö rohkaisee tiedon hankintaan ja kokeiluihin ja on muunneltavissa erilaisten oppilaiden tarpeisiin. (Ahvenainen ym. 2002, 197.)

Oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatu on kaikille yhteisessä koulussa keskeinen *sosiaalisen oppimisympäristön* kriteeri. Opettaja on sekä vammaisten että ei-vammaisten oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ohjaaja, tukija ja rohkaisija. Sosiaalisesti kannustavassa oppimisympäristössä tuetaan oppilaiden yhteistyötä ja vuorovaikutusta, mutta annetaan myös mahdollisuus vetäytymiseen ja yksintyöskentelyyn. *Psyykinen oppimisympäristö* nivoutuu läheisesti sosiaaliseen ympäristöön ja on määriteltävissä oppilaiden subjektiivisten

sosiaalisten kokemusten tilaksi. Kouluviihtyvyys on tässä keskeisenä indikaattorina.(emt., 194-195, 199.)

Sosiaalisen oppimisympäristön laatu on yhteydessä *fyysisen oppimisympäristön* luomiin mahdollisuuksiin. Koulusuunnittelussa tulisikin ottaa nykyistä paremmin huomioon erilaisten oppilaiden tarpeet. Jos ympäristö on toimiva erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle, se on hyvä ympäristö kaikille oppilaille. (Ahvenainen ym. 2002, 194, 199.) Tämän katsomme tarkoittavan sitä, että myös yleisopetuksen oppilaat hyötyvät erityisopetuksen materiaalien ja resurssien käytöstä. Ahvenaisen ym. mukaan (2002, 200-201) tuloksellisen *kognitiivisen oppimisympäristön* ja hyvät oppimistulokset takaa varmimmin juuri laadukas fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö. Oppilaiden tiedollisen kehityksen tukeminen liittyy läheisesti kognitiiviseen oppimisympäristöön. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) toimii opettajan työvälineenä. Tavoitteena on, että oppimisesta muodostuisi viime kädessä elinikäisen oppimisen itseohjautuvuutta ja yhteistoiminnallisuutta korostava prosessi.

Oppilaiden välisistä ja heidän ja opettajan välisistä suhteista muodostuva luokan sosiaalinen ilmapiiri on oppimisen perustekijä. Oppimista tukevassa sosiaalisessa ilmastossa saadaan aikaan ryhmäoppimista sekä rakentavaa yhteistä suunnittelua ja arviointia. Hyvän sosiaalisen ilmaston rakentumista tukevat mm. eri-ikäisten oppilaiden yhteistoiminta, erityisryhmien mukanaolo ja yhteistoiminnallisuutta tukevat opetusmenetelmät. (Pässilä ym. 1994, 20-21.) Vuorovaikutuksen ja sosiaalisen ilmaston merkityksen korostaminen oppimisen näkökulmasta liittyy läheisesti aiemmin mainittuun sosiaalisen konstruktivismin käsitteeseen. Katsomme tämän myös valaisevan sosiaalisen integraation suhdetta oppimiseen.

3.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallisen oppimisen juuret löytyvät 1800-luvun lopulta, jolloin amerikkalainen koulutusfilosofi John Dewey esitteli ideoita ja keinoja kehittää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta opetus- ja oppimistilanteissa. Näihin yhteistoimintaan ja oppimiseen perustuvien opetuskokeilujen jälkeen, 1900-luvun

puolivälissä, alettiin etsiä tarkemmin ryhädynamiikkaan perustuvia opetusjärjestelyjä. *Co-operative learning*, yhteistoiminnallinen oppiminen, vakiintui opetuksen ammattilaisten sanastoon vasta 1970-luvun lopulla.

Se on yhteinen nimitys niille pedagogisille toimintatavoille, joiden lähtökohtana on tieteellisin perustein tehtävä suuren ryhmän jako pienempiin yksiköihin.(Sahlberg & Sharan 2002, 10-11.)

Yhteistoiminnallisuus on yksi teemoista, joiden kautta tarkastelemme sosiaalisen integraation toteutumista. Tutkimuksessamme se ei tarkoita vain opetuksellista menetelmää vaan laajemmin vertaisryhmässä tapahtuvaa yhteisvastuullista toimintaa. Myötäilemme Leppilammen ja Piekkarin (1998) näkemystä, jonka mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen on tapa ajatella, eikä nippu menetelmällisiä temppuja. He korostavat, että tämä ajattelutapa on oppimisen itsenäistymistä ja vapautumista tukeva sosiaalinen rakennelma. Toisten auttamisen, toisilta oppimisen ja yhdessä oppimisen avulla pyritään sosiaaliseen muutokseen, jossa hallitsevina piirteinä ovat avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelu ja yhteinen prosessointi. Sosiaalisen kasvun ja kehittymisen kanssa rintarinnan kulkee itsenäistyminen ja yksilöllinen kasvu. (Leppilampi & Piekari 1998, 27.)

Kohonen (2002, 348) täsmentää, että oppilaita opetetaan yhteisvastuulliseen toimintaan, jossa ns. vapaamatkustajien määrää pyritään vähentämään keskustelujen ja ohjauksen avulla. Pyrkimyksenä on luoda yhteisöllinen oppimiskulttuuri, jossa jokaisella voi olla oma panoksensa annettavana. Panoksen määrät vaihtelevat, mutta vastuu on kuitenkin jaettu ja yhteinen. Näin oppilaat kasvavat sosiaalisesti vastuulliseen ryhmän jäsenyyteen ja kansalaisuuteen.

Toiminnan perustana on toisten auttaminen ja kaikkien osapuolten aktiivinen osallistuminen yhteiseen toimintaan. Yhteiseksi päämääräksi asetettuja tavoitteita ei saavuteta, ellei jokainen osallistu ja pyri onnistumaan omassa tehtävässään. Oppilaiden oppimista pyritään vahvistamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla niin, että oppiminen etenee laadullisesti sekä määrällisesti. Myös oppilaiden sosiaaliset ja kielelliset vuorovaikutustaidot hyötyvät toiminnasta. Sahlbergin ja

Leppilammen (1994, 61) mukaan yhdessä oppiminen ei kuitenkaan voi olla ainoa oppimisen muoto. Tarvitaan myös yksilö- ja kilpailuhenkistä oppimista.

Yhteistoiminnallisen oppimisen on todettu kehittävän itsetuntoa, sosiaalisia suhteita ja asenteita erityis-, eri kieli- ja kulttuuriryhmien oppilaita kohtaan. Lisäksi oppilaiden on todettu siirtävän yhteistoiminnallisia toimintamalleja myös muiden vertaisryhmien kuin oman koululuokan kanssakäytävään vuorovaikutukseen, ilman opettajan vaikutusta. Yhteistoiminnallisella toimintamallilla on positiivinen vaikutus koko kouluyhteisöön ja sen keskinäiseen yhteistyöhön, mukaan luettuna opettajat ja muu henkilökunta. Menetelmän käytöstä selkeinä positiivisina hyötyinä erottuvat virheistä oppiminen, oppimisympäristön mahdollisuuksien hyödyntäminen sekä työskentely henkilökohtaisilla rajoilla ja jopa näiden rajojen ylitys. (Adams & Hamm 1990, 11-12.) Hitaimmin oppivien on todettu hyötyvän menetelmästä eniten, mutta myös lahjakkaammat yltävät suorituksissaan vähintään samalle tasolle kuin opiskellessaan itsenäisesti. (Sahlberg & Leppilammi 1994, 67-70.; Johnson ym. 1984, 10-11)

Eri koulukunnat jäsentävät yhteistoiminnallista oppimista osittain toisistaan poikeavasti. Sahlberg ja Leppilammi (1998) esittävät viisi suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin sopivaa yhteistoiminnallisuuden periaatetta:

- **positiivinen riippuvuus**, jonka pohjana toimii tutustuminen, yhteisten tavoitteiden luominen ja pelisäännöistä sopiminen
- **vuorovaikutteinen viestintä**, opettajan tehtävänä on luoda oppimistapahtumalle sellainen ympäristö, että vuorovaikutteinen viestintä mahdollistuu
- **yksilöllinen vastuu**, Jokaisen ryhmän jäsenen on suoritettava oma tehtävänsä tai ainakin annettava oma panos tehtävän työstämiseen
- **sosiaaliset ryhmätaidot**, oppijoille on tietoisesti opetettava mm. puhumisen ja kuuntelun vuorottelua, johtamistaitoja, keskinäistä luottamusta, toisten arvostamista, päätöksentekoa ja ristiriitatilanteista selviämistä.

- **toiminnan ja oppimisen yhteistä pohdintaa**, tämä on kokemuksellisen oppimisen kehän vaihe, reflektointi on silta omien kokemusten muuntamisesta uusiksi teorioiksi, käsitteiksi ja malleiksi (Leppilampi & Piekkari 1998, 28-30; Johnson ym. 1984, 10-11.)

Koulun virallisten tavoitteiden, sekä sosiaalisten että tiedollisten, näkökulmasta yhteistoiminnallista oppimista on helppo puolustaa. Yhdessä tekemällä opitaan elämän tärkeitä yhteistyötaitoja: ottamaan toiset huomioon, täydentämään toisten tietoja omalla osaamisella ja tukemaan toisia oppilaita. Lyhyesti sanottuna: opitaan elämään yhdessä. (Naukkari & Ladonlahti 2001, 110.)

4. ERILAISIA OPPIJOITA

Erilaisuuden yksiselitteinen määrittelyminen lienee mahdotonta. Emanuelsson (2001, 125) näkee erilaisuuden tärkeänä ”normaaliin” sisältyvänä ominaisuutena. Hänen mukaansa erilaisuus todetaan kuitenkin vain harvoin neutraalisti, ilman myönteistä tai kielteistä arvolatausta. Kielteisesti arvioidut eroavuudet joutuvat helpoimmin aliarvostetuiksi ja nähdään poikkeavuuksina. Tämä ilmenee Emanuelssonin ja Perssonin (1997) mukaan leimaavana suhtautumisena poikkeaviksi arvioituihin yksilöihin. (Emanuelsson 2001, 126.)

Erityiskasvatuksen käyttämät luokittelukategoriat sisältävät objektiivisen ihmisiä koskevan tiedon lisäksi ihmisryhmiä koskevia subjektiivisia tulkintoja, ajattelutapoja ja ylimääräisiä merkityksiä. Poikkeavuutta osoittava leima ei symboloi vain olemassa olevaa poikkeavuustilaa, vaan kertoo myös jotakin poikkeavuuden synnyttäneestä määrittelymekanismista. Poikkeavuus on aina osaksi sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta määriteltyä ja osoitettua. Näin ollen muuttamalla poikkeavuutta koskevia ajatuksiamme ja tulkintojamme, voimme muuttaa poikkeavuutta. (Hautamäki ym. 2002, 162-163.)

Kalliopuskan (1995, 56) mukaan erilaisuuden sieto perustuu itsekunnioitukseen. Oman elämän kunnioittaminen on edellytys toisen ihmisen elämän kunnioitukselle. Erilaisuuden sieto edellyttää myös kykyä empatiaan. Tällöin toinen ihminen nähdään erilaisena ja ainutkertaisena. Erilaisuuden sieto lisääntyy yleensä ikävuosien myötä. Rödström (2002, 44-45) toteaa kouluikäisten lasten vaatimusten itseä ja muita kohtaan pohjaavan ainakin aluksi paljolti samanlaisuuden käsitteeseen. Kun kyky perspektiivijatteluun kasvaa, lisääntyvät myös lapsen mahdollisuudet arvioida kanssaihmissään ja itseään monivivahteisemmin.

Emanuelsson (2001, 132) esittää, että ryhmän erilaisuus esimerkiksi oppimiskyvyn suhteen tulisi nähdä myönteisenä ja arvokkaana asiana. Erilaisuus

merkitsee vaihtelevaa avun ja tuen tarvetta, minkä ymmärtäminen on Emanuelssonin mukaan edellytys integraation kehittymiselle.

Integroituja kouluja koskevien havaintojen pohjalta onkin todettu, että vain integroidussa ympäristössä sekä opettajat että oppilaat voivat saada realistisen käsityksen oppimisen moninaisuudesta. Tämä edesauttaa suvaitsemaan erilaisuutta. Keskeinen merkitys on koulun sosiaalisella oppimisympäristöllä. Verbaalisen vuorovaikutuksen (oppilaita koskevan keskustelun laatu, lempinimet, oppilaiden keskinäinen kielenkäyttö, henkilökunnan tapa puhua oppilaille) ohessa eleet ja ilmeet ovat osa koulun viestinnällistä kokonaisuutta, joka luo oppilaille kuvan suhtautumisesta erilaisuuteen. (Ahvenainen ym. 2002, 143, 194-195.)

Työssämme olemme kohdanneet monia erilaisia oppijoita sekä erilaisuuden luokittelukategorioita. Toisinaan diagnoosi on välttämätön oppilaan tarvitsemien tukitoimien turvaamiseksi. Arkityössä keskeistä on kuitenkin oppilaan yksilöllisten vahvuuksien ja tarpeiden havaitseminen ja niihin vastaaminen. Erilaisuuteen liittyvät arvolataukset ovat ”sitkeässä”, niistä pääseminen vaatii ponnistuksia niin opettajien henkilökohtaisella kuin hallinnollisellakin tasolla.

4.1 Oppilaan kielellinen häiriö

Tutkimuskohteenamme olleen luokan oppilaista osa on kielihäiriöisiä. Kielellinen häiriö on käsitteenä laaja-alainen. Sillä tarkoitetaan mm. vaikeuksia ymmärtää puheen, kirjoituksen tai muun symbolijärjestelmän avulla välitettyä informaatiota. Kielellisiksi häiriöiksi luokitellaan myös puhutun ja kirjoitetun kielen tuoton häiriöt tai muu poikkeava kielen kehitys. Tällaisia kielellisiä häiriöitä ovat esimerkiksi lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet, neurologisperäiset puheen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikeudet eli dysfasiat, CP-vammaisen puhe, kehitysvammaisen puhe ja psyykkisesti häiriintyneen puhe. (Ahvenainen ym. 2002, 67.)

Dysfasia on kielellisen kehityksen erityisvaikeus, mikä tarkoittaa käytännön tasolla sitä, että lapsi ei omaksu kieltä siten kuin olisi odotettavissa hänen muuten

normaalisti etenevän kehityksensä perusteella. Vaikea-asteinen dysfasia haittaa useimmiten lapsen kehitystä, toimintaa, vuorovaikutusta ja oppimista.

Dysfasian taustalla ajatellaan olevan keskushermoston kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, jotka voivat muuttaa hermoston rakenteellisia tai toiminnallisia piirteitä. Yleisimmäksi dysfasiaa aiheuttavaksi riskitekijäksi arvellaan perimää. Kouluikäisen lapsen kielellinen häiriö altistaa tavallisimmin ongelmiin seuraavilla alueilla: puheilmaisuus ja kuullun ymmärtäminen, sosiaaliset taidot, lukemisen ja kirjoittamisen taidot, vieraan kielen oppiminen, matemaattiset taidot ja ongelmanratkaisu, motoriikka ja tarkkaavaisuus. (Marttinen ym. 2001, 21-22.)

Vaikeuksien yksilöllisyydestä johtuen on kielihäiriöisen lapsen kuntoutus suunniteltava aina lapsen vaikeuksien ja vahvuuksien mukaan. Oppimisvaikeuksia on todettu ilmenevän vähemmän, mikäli koti tukee lapsen koulunkäyntiä, lapsella on hyvä suhde opettajaan ja jos opetustilanteet ovat yleisesti rauhallisia. Tavallisimpia tukimuotoja ovat mm. erilaiset terapiat, pidennetty oppivelvollisuus, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ja koulunkäyntiavustaja. (emt., 24-25.)

Moniammatillinen yhteistyö on tärkeää, jotta opetus ja kuntoutus vastaisivat mahdollisimman hyvin lapsen tarpeisiin. Vanhemmilla on asiantuntijan rooli lastansa koskevissa asioissa, joten heidän kanssaan on neuvoteltava kaikista lapsen koulunkäyntiin liittyvistä päätöksistä. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman laadinta, seuranta ja arviointi kokoaa lapsen, vanhemmat, opettajan ja muut kuntouttajat yhteen pohtimaan keinoja lapsen koulunkäynnin tukemiseksi. (Siiskonen ym. 2001, 80.)

4.2 Sosiaalinen vuorovaikutus

Kielenkäyttö on suurelta osaltaan sosiaalista. Kieli palvelee ihmisten välistä vuorovaikutusta ja sitä käytetään mm. sosiaalisten suhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen, itseilmaisuun sekä oman ja toisten käyttäytymisen säätelyyn.

Kielellä on tärkeä tehtävä ajattelun, tiedonhankinnan ja vaikuttamisen välineenä. (Koppinen ym. 1989, 22.)

Kielellä on myös huomattava välineellinen merkitys tunteiden ja asenteiden työstämisessä. Arvot ja normit omaksutaan niin ikään kielellisessä vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Kielellinen kehitys ja kielen oppiminen ovat yhteydessä lapsen motoriseen ja sosioemotionaaliseen kokonaiskehitykseen. (Ahvenainen ym. 2002, 67.)

Vuorovaikutuksen *perustaitojen* oppiminen alkaa jo lapsen ensimmäisinä ikävuosina. Näitä vuorovaikutuksen syntymiselle ja ylläpitämiselle välttämättömiä taitoja ovat mm. aloitteiden tekeminen, kuunteleminen, aloitteisiin vastaaminen, puheenvuorojen vaihtaminen ja puheenvuorojen pituuksien yhdenmukaistaminen. Vuorovaikutuksen *vaativimmat taidot* (esim. auttaminen, sovittelu, myönteinen suhtautuminen) edellyttävät toisen henkilön roolin ja tilanteen havaitsemista sekä oman toiminnan ja tavoitteiden tiedostamista. Keskeinen merkitys sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on myös ei-kielellisellä kommunikaatiolla. (Koppinen ym. 1989, 70.)

Kyky nähdä asioita toisen henkilön näkökulmasta liittyy lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Lapset tarvitsevat Pulkkinen (2002, 113) mukaan aikuisen apua ristiriitatilanteissa ja toisen ymmärtämisessä. Kielelliset vaikeudet rajoittavat lapsen ymmärtämisen ja ilmaisun mahdollisuuksia, jolloin virheet tulkinnoissa lisääntyvät ja aiheuttavat vuorovaikutuksen ongelmia. Puheen tuottamisen vaikeudesta johtuen lapsi saattaa ilmaista itseään enemmän toiminnalla kuin sanoilla. Toisin sanoen näennäinen ongelmakäyttäytyminen toimiikin ehkä kommunikoinnin välineenä lapsen tarpeita palvelleen. Dysfaattisen lapsen kanssa työskentelevien on olennaista pyrkiä näkemään kielellisten vaikeuksien merkitys vuorovaikutustilanteissa ja erottamaan ymmärtämisen tai ilmaisemisen vaikeus tarkkaamattomuudesta tai tottelemattomuudesta. (Aro ym. 2001, 153.)

Luokan emotionaaliseen ilmapiiriin vaikuttaa myös oppilaiden itsetunnon kehittymisen tukeminen. Rehellinen ja avoin kommunikaatio on keskeistä realistisen minäkuvan luomiselle. Latvan (2001, 222-223) mukaan dysfasiasta ja sen ilmenemismuodoista tulisi keskustella rehellisesti oppilaan itsensä ja hänen

luokkatovereidensa kanssa. Kaveripiiri tukee dysfaattisen oppilaan itsetunnon muodostumista – tosin dysfaattisen oppilaan saattaa olla vaikeata löytää ystäviä. Ystävyysuhteita tulisikin tukea järjestämällä ystävyksille tilaisuuksia olla yhdessä kouluajan ulkopuolellakin. Dysfaattisen oppilaan kyvykkyyden tunnetta lisää myös säännöllinen harrastus ja siihen sitoutuminen.

Integroitu kouluympäristö lisää mahdollisuuksia vammaisten ja vammattomien oppilaiden vuorovaikutukseen. Tutkimusten mukaan vuorovaikutus on yleensä positiivista ja hyödyttää myös muita kuin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Eristetyissä ympäristöissä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät voi ystäväystyä muiden oppilaiden kanssa eivätkä saa mahdollisuuksia omaksua sosiaalisia taitoja, joita tarvitaan normaaliympäristössä. (Ahvenainen ym. 2002, 135-136.)

4.3 Ystävyysuhteet

Inklusiivisissa luokkayhteisöissä tuetaan luonnollisten tukiverkoston syntymistä. Oppilaiden toisilleen antama ohjaus, kaverisuhteet, ystäväpiirit, yhteistoiminnallinen oppiminen ja muut luonnollista ja jatkuvaa yhteistyötä synnyttävät tavat ovat tärkeitä. (Ahvenainen ym. 2002, 111.) Myös Pulkkinen (2002, 112) korostaa kokemusta muihin kuulumisesta yhtenä yhteisöön jäsentymisen perusasioista. Pulkkinen mukaan lapsi tarvitsee yhteisön, jossa hänen panoksensa on tärkeä ja jossa hän voi muodostaa ystävyysuhteita. Tunne muihin kuulumisesta vahvistaa lapsen perusturvallisuutta.

Finen (1981, 41) luonnehdinnan mukaan ystävyys on positiivisella tunteella ladattu sosiaalinen suhde, side kahden yksilön välillä. Ystävyys on olemukseltaan henkistä tai aatteellista, ei niinkään fyysistä. Ystävien seurassa lapsi voi hankkia ja kehittää tarpeellisia vuorovaikutustaitoja kuten ennakoimaan muiden toimintaa ja tiedostamaan heidän odotuksiaan. Ystävät ovat taipuvaisia näkemään toisensa toimintamieltyymysten suhteen samankaltaisina ja uskovat siten jakavansa saman käyttäytymismallin. Yhteiset kiinnostukset ja toiminnot toistuivat lasten vastauksissa kysyttäessä, miksi he olivat jonkun ystäviä. Ystävyysuhteet tarjoavat kontekstin lapsen sosiaalisen minän kasvulle, kontekstin, jossa lapsi voi

omaksua tarkoituksenmukaisen minäkuvan, jota projisoida sosiaalisiin tilanteisiin. (emt., 47-49.)

Kouluikäiset lapset vertailevat itseään muihin samanikäisiin tarkoituksenaan saada käsitys omista tiedoista / taidoista ja muiden em. perustuvasta arvostuksesta. Näiden vertailujen pohjalta saattaa syntyä enemmän tai vähemmän vakiintuneita hierarkioita. Yleensä lapset löytävät paikkansa tästä järjestyksestä, sen sijaan jatkuva aliarviointi ja hylätyksi tulemisen kokemukset vaikuttavat negatiivisesti lapsen itsetuntoon. Kiusaaminen on niin ikään ilmiö, joka kulkee käsi kädessä lasten tekemien vertailujen kanssa. Aikuinen voi tukea ja vahvistaa lasta, muttei kunnolla korvata menetettyä toveripiiriin kuulumisen arvoa. Aikuisen vastuu on keskeinen, kun lasta autetaan uudelleen sellaiseen toveruuteen toisten lasten kanssa, joka toimii kaikkien hyväksymällä tasolla. (Rödström 1992, 74-75.) Toveriryhmään sopeutumisen kannalta on olennaista, että lapsi pystyy ymmärtämään muiden ajatuksia, tunteita ja motiiveja sekä toimimaan moraalisesti hyväksyttävillä ja myönteistä vuorovaikutusta ylläpitävillä tavoilla. (Eronen ym. 2001, 96.)

Kun toveriryhmä on vakiintunut ja lapset tuntevat olonsa turvalliseksi oman identiteettinsä suhteen, tulee myös erilaisuudesta sallitumpaa. Erilaisuuden sietokyvyllä on näin ollen mahdollisuus kehittyä alun samankaltaisuuden painottuvasta, jäykästä ryhmämuodostelmasta. Samanarvoisuuden periaatteelle rakentuvalle avoimelle toveruudelle voi sisältyä sellaisia ominaisuuksia kuten tasa-arvo, solidaarisuus ja lähimmäisyys. Edellä mainittu kehitys vaatii kuitenkin aikaa ja jatkuvuutta, samoin kuin aikuisten tukea. Lisäksi tarvitaan yhteisiä harrastuksia tai toiminta-alue, jonka ympärille toveriryhmä voi muodostua. (Rödström 1992, 87-91.)

Toverin valinta on kouluikäisillä useimmiten sukupuoleen sidottua. Tyttöjen toveruus on parityyppistä ja samankaltaisuus tavoitellumpaa kuin pojilla. Tosin ystävyys voi muodostua myös täydentävästä suhteesta esim. aktiivinen ja passiivinen tyttö. Poikien toveriryhmät ovat suurempia ja joustavampia, ja ryhmään on helpompi liittyä. Tyttöjen mielenkiinnon suuntautuessa suhteisiin ja tunteisiin, pojat suuntautuvat useimmiten toimintaan. Pojille toiminnan sisältö on muotoja tärkeämpää, toisin kuin tytöillä. (emt., 91-92.)

Strully & Strully (2000, 146) näkevät ystävyysuhteet ainoana todellisena tapana liittyä yhteisöön. He korostavat ystävyysuhteiden merkitystä ei vain elämänlaadun vaan myös oppimisen kannalta. Strullyt kritisoivat koulua ystävyysuhteiden ja sosiaalisten arvojen vähäisestä huomioimisesta. Koulun tulisi kehittyä inklusiiviseen suuntaan luoden mahdollisuuksia ystävyysuhteiden syntymiselle, oppilaiden erilaisista kyvyistä tai ominaisuuksista riippumatta. Ystävyysuhteiden kehittyminen ja ylläpitäminen edellyttää heidän mukaansa mm. lähikouluperiaatteen noudattamista, kaikille yhteisiä opinto-ohjelmia ja luokkayhteisöjä, koulun ulkopuolista yhteistoimintaa sekä erityisesti vanhempien ja opettajien aktiivista, tarkoituksellista toimintaa ystävyysuhteiden tukemiseksi. (Strully & Strully 2000, 148-149.)

Katsomme lasten vastavuoroisten ystävyysuhteiden kuvaavan ryhmään liittymistä. Erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden väliset ystävyysuhteet sekä yhteiset leikit ovat koulun arjessa näkyvää sosiaalista integraatiota. Subjektiiivinen kokemus ystävydestä ja hyväksytyksi tulemisesta vahvistaa lapsen itsetuntoa ja itsenäistymiskehitystä. Nämä kokemukset ovat mielestämme erityisen tärkeitä dysfaattisille oppilaille, joiden itsetuntoa kielelliset vaikeudet saattavat heikentää.

5. LUOKKAPARITYÖSKENTELY

5.1 Teoreettinen perusta ja tavoitteet

Luokkaparityöskentelyllä tarkoitetaan erityisluokan ja yleisopetuksen luokan yhteistoimintaa. Työskentelyä voidaan toteuttaa eri tavoin, tarpeista ja tilanteista riippuen. Luokkaparityöskentelyssä pyritään etenemään fyysisen ja toiminnallisen integraation kautta kohti sosiaalista integraatiota. Työskentely perustuu inklusioajatteluun, jossa keskeistä on täysi jäsenyys, vahva yhteisöllisyys ja erilaisuuden näkeminen rikkautena. Monitasoinen opetus ja yksilöllisyys ovat inklusiota koulussa, lisäksi tarvitaan tukitoimia ja vanhempien aktiivista mukanaoloa.

Luokkaparityöskentelyn tavoitteita ovat suvaitsevaisuuden lisääminen, erilaisuuden arvostaminen, mallioppiminen, sosiaalisten taitojen harjoittelu, luokan me-henki sekä omien taitojen vahvistaminen toisten taitoja tukien. Luokkatyöskentely perustuu pitkälti Johnstoneiden luomaan ryhmätyömenetelmään (ks. 3.3). Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti tavoitteet asetetaan sekä tiedolliselle että sosiaaliselle osaamiselle.

Opetus perustuu luokkaparityöskentelyssä pääasiassa samanaikaisopetukseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaksi tai useampi opettajaa ohjaa luokkaa yhdessä. Opettajat yhdistävät voimavaransa ja suunnittelevat toimintaa yhdessä. Jokaisen vahvuudet otetaan käyttöön. Samanaikaisopetuksen tiimityömallin (Bauwens & Hourcade 1995) mukaan opettajapari tai -ryhmä pystyy suunnittelemaan, opettamaan ja arvioimaan tehokkaammin kuin yksittäinen opettaja. Kyseisessä mallissa opettajat suunnittelevat oppitunnin yhdessä ja vuorottelevat opetuksessa. (Saloviita 1999, 152.) Erityisopettajan toimiessa luokanopettajan työparina voidaan kummankin opettajan erityisosaaminen hyödyntää luokan kaikkien oppilaiden hyväksi. Tämä vähentää oppilaiden leimautumisriskiä ja voi toimia ennaltaehkäisevästi. (Hautamäki ym. 2002, 214.)

Luokkaparityöskentelyn etuja voidaan tarkastella yksittäisen oppilaan, opettajan ja kunnan näkökulmasta (taulukko 1). Jaottelun yhteydessä on syytä huomioida etujen myös lomittuvan toisiinsa esim. lähikouluperiaatteesta voidaan ajatella kaikkien edellä mainittujen hyötyvän.

OPPILAS	OPETTAJA	KUNTA
isompi vertaisryhmä	tiimityö	Voimavarojen hyödyntäminen
mallioppiminen	asioiden jakaminen (mm. vastuu)	Säästöt
sosiaalisten taitojen kehittyminen	vahvuuksien ja voimavarojen hyödyntäminen	yhteistyö yleis- ja erityisopetuksen välillä
luonteva suhtautuminen erilaisuuteen	normalisaation hyödyntäminen luokassa	uudet opetukselliset ratkaisut
ystävyyssuhteet	opetuksen kehittäminen	tavoitteiden toteutuminen; lähikouluperiaate
leimautumisen minimointi	oman työn avartuminen ja monipuolistuminen	
mahdollisuus yksilölliseen opetukseen	erityisopetuksen resurssit	
omien taitojen maksimointi		
itsetunnon ja minäkäsityksen vahvistuminen		
riittävästi aikuisia luokassa		
erityisoppilaiden joustava siirtyminen yleisopetukseen		
erityisopettajan tuki kaikille		

Taulukko 1. Luokkaparityöskentelyn edut oppilaan, opettajan ja kunnan kannalta. (Hautamäki & Holopainen 2004.)

5.2 Opettajan rooli

Integraation onnistumisen yhtenä perusehtona on, että opettaja kykenee ottamaan tasapuolisesti huomioon koko ryhmän ja tukemaan erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita (Murto 1992, 32). Ammattitaitoinen opettaja huomioi oppilaidensa erilaisuuden eriyttämällä ja yksilöimällä opetusta. Mobergin mukaan (2001, 157) kaikkien oppilaiden hyvän opetuksen turvaaminen riippuu opettajien asenteista ja osaamisesta ja siten myös opettajien koulutuksesta. Opettajat tarvitsevat koulutusta paitsi oppilaan yksilöllisten tarpeiden kohtaamiseen myös eriasteiseen yhteisopetukseen ja yhteistyöhön. Luokanopettajien on hyväksyttävä integraatio ja sitouduttava siihen jo koulutuksensa yhteydessä.

Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen opetusmetodin valinnalla. Pienryhmissä työskentely yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaan on yksi tapa edistää oppilaiden välistä sosiaalista kanssakäymistä. Opettajan tehtävänä on myös huolehtia siitä, että oppilaille on sosiaaliseen vuorovaikutukseen riittävät välineet, esim. viittomat tai piktogrammit. (Jylhä 1999, 143-145.) Yhteistoiminnallisen oppimisen kannalta olennaista on opettajan henkilökohtainen suhtautuminen yhteistyöhön. Kohonen ja Leppilampi (1994, 98) toteavat, että mikäli opettaja ei kykene toimimaan yhteistyössä toisten opettajien ja muun henkilökunnan kanssa, hänen voi olla vaikea käyttää yhteistoiminnallisen oppimisen työtapoja omassa luokassaan.

Löfmanin mukaan (2001, 281) aikuisten välinen vuorovaikutus välittyy mallioppimisen kautta oppilaan toimintaan. Luokassa työskentelevät aikuiset välittävät niin ikään oppilaille mallin suhtautumisesta erilaisuuteen, ehkäisten tai vahvistan leimaavaa suhtautumista. Sosiaalisen integraation näkökulmasta oppilaiden välisten ystävyysuhteiden tukeminen on olennaista. Työparit, projektiryhmät ja yhteiset kotitehtävät ovat keinoja, jotka edistävät vuorovaikutusta ja auttavat oppilaita tutustumaan toisiinsa. Opettaja voi edesauttaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan liittymistä ryhmään mm. suunnittelemalla tehtäviä, joissa oppilas voi osallistua tasa-arvoisesti luokan

toimintaan. Vuorovaikutustaitojen kehittymistä tukevista harjoituksista hyötyvät kaikki luokan oppilaat. (Saloviita 1999, 196-198)

Opettajan asenteet kuvastavat hänen saamaansa koulutusta ja sen välittämää oppimiskäsitystä. Opetusprosessin muutokset edellyttävät muutoksia opettajien käsityksissä oppimisen luonteesta ja opettamisen mahdollisuuksista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 177.) Jylhän (1999,147) mukaan reflektiivisesti pohtiva opettaja voi kehittää omaa ammattitaitoaan ja tätä kautta luoda uutta teoriaa ja käytäntöä opetukseen, esimerkiksi integraatiopedagogista teoriaa.

Näemme opettajan roolin keskeisenä erityisesti toiminnallisen ja sosiaalisen integraation tasolla. Ilman opettajan aktiivista panostusta edellä mainittujen lienee mahdotonta toteutua. Luokkparityöskentelyssä vastuu luokan sosiaalisen ilmapiirin luomisesta ja opetusmenetelmien valinnasta jakautuu opettajaparin kesken. Avustajalla ei ole pedagogista vastuuta, mutta hän toimii opettajien kanssa tasavertaisesti yhteistyön ja vuorovaikutuksen mallina. Luokkparityöskentelyn kaltainen toiminta edellyttää kaikilta siihen osallistuvilta aikuisilta integraation periaatteiden sisäistämistä ja yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista.

6. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Moberg (1981) on tutkimuksessaan todennut, ettei fyysinen läheisyys vielä takaa positiivisen vuorovaikutuksen syntyä vammaisten ja ei-vammaisten ikätovereiden välillä, vaan sosiaalisen integraation kehittymiseen tarvitaan monia lisäedellytyksiä. Näistä osa liittyy opetuksen järjestämiseen ja osa puolestaan laajemmin kouluorganisaatioon ja ympäröivään yhteisöön. Moberg (1996, 134) toteaa integraation toteuttamisen vaativan lisänäyttöjä erilaisten oppilaiden hyvästä yksilöllisestä opetuksesta yleisopetuksen yhteydessä. Tämä taas edellyttää huolella valmisteltuja suomalaisia integraatiokokeiluja ja niihin liittyvää tutkimustyötä.

Sosiaalisen integraation kehittymistä fyysisen yksilöintegraation yhteydessä peruskoulun ala-asteella ovat tutkineet mm. Ihatsu (1987) sekä Ihatsu ja Pulkki (1990). Tutkimuksen oppilaat edustivat useita vamma-ryhmiä. Ihatsun mukaan (1987, 231) integraation kehittymisestä ei voi antaa yksiselitteistä vastausta. Tulokset riippuvat siitä, käytetäänkö karkeita, pintatason mittareita (esim. osallistuminen välituntitilanteisiin, tovereiden määrä) vai tarkastellaanko asiaa oppilaiden kokemuksellisista ja sosiaalista asemaa kuvaavista kriteereistä käsin.

Jylhä (1998) puolestaan tutki harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen oppilaiden yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutumista sekä sosiaalisen integraation toteutumista kuvaamataidon opetuskokeilussa. Tutkimus osoitti oppilaiden yhteistoiminnallisten taitojen vaihtelevan ryhmittäin sekä ryhmän sisällä. Tutorin yhteistoiminnalliset taidot näyttäisivät tutkimuksen perusteella olevan yhteydessä koko ryhmän yhteistoiminnallisiin taitoihin. Jylhän tutkimuksessa jokainen vammaisen oppilas pääsi ainakin jollakin tavalla osalliseksi ryhmänsä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Oppilaiden kokemukset omista ryhmistään osoittautuivat olevan yhteydessä ryhmän jäsenten vuorovaikutustaitoihin. Yhdessä

työskentelemisen kokemukset olivat pääsääntöisesti myönteisiä niin vammaisten kuin ei-vammaistenkin oppilaiden näkökulmista.

Integraatio-opetus koettiin osallistujien taholta merkityksellisenä. Toiminnan laajenemista sekä määrällisesti että ainevalikoiman suhteen pidettiin niin ikään tärkeänä.

Jylhän (1998, 148,150) tulkinnan mukaan hyvät ystävät, myönteiset kokemukset sekä erilaisuuden samanlaistuminen ja samanlaisuuden erilaistuminen liittyvät keskeisesti sosiaaliseen integraatioon. Sosiaalinen samanarvoisuus merkitsee hänen mukaansa vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden välisiä ystävyys-suhteita sekä halua työskennellä myös vammaisen toverin kanssa. Jylhän tutkimustulokset käyvät yksiin monien muiden integraatio-opetusta tarkastelevien tutkimusten kanssa, joissa mainitaan myönteisinä kokemuksina mm. sosiaalinen integroituminen, ystävyys-suhteiden muodostuminen, itsetunnon kohoaminen sekä sosiaaliset ja akateemiset taidot – koskien ennen kaikkea vammaisia, mutta myös ei- vammaisia oppilaita. (Jylhä 1998, 179.)

Partanen (2002) on pro gradu –tutkielmassaan tarkastellut luokkaintegraation hyötyjä ja haittoja. Tutkimus pohjautuu Hämeenlinnan integraatiomalli 2000 kokeiluun, joka toteutettiin Hämeenlinnassa vuosina 2000-2002. Partasen mukaan luokkaintegraation hyödyt ovat haittoja suuremmat niin yksilöllisellä, opetuksellisella kuin hallinnollisellakin tasolla. Luokkaintegraatio mahdollistaa opetuksen eriyttämisen ja tasoryhmien muodostamisen, mistä hyötyvät paitsi erityisopetusta tarvitsevat oppilaat myös ne yleisopetuksen oppilaat, jotka oppivat hitaammin tai joilla on selviä oppimisvaikeuksia. Luokkaintegraatiossa erityisopetuksen osaaminen ja resurssit saadaan myös yleisopetuksen käyttöön.

Kahden opettajan rinnakkaisopetus monipuolistaa Partasen mukaan opetusta sekä helpottaa opettajan työtä. Tiimityö on luokkaintegraation toteuttamisessa avainasemassa; onnistumisen edellytyksinä ovat sekä opettajien että avustajien

sitoutuminen yhdessä asetettuihin tavoitteisiin, tiimin jäsenten välinen tasa-arvo sekä toimiva vastuunjako.

Luokkaintegraatiota haittaavaksi tekijäksi osoittautui Partasen tutkimuksessa henkilöstön kokema aikapula. Opettajilta ei jäänyt aikaa yhteistyöhön koulun muiden opettajien kanssa ja avustajat toivoivat enemmän yhteistä suunnittelu-aikaa. Vanhempien taholta nousi esille tiedottamisen tärkeys. Luokkaintegraation toteuttamisessa on Partasen mukaan huomioitava seuraavat seikat: vapaa-ehtoisuus, sitoutuminen, luokkakoko, tarvittavat henkilöstöresurssit, mahdollisuus koulutukseen ja työnohjaukseen, riittävä suunnittelu-aika. (Partanen 2002, 54.)

Naukkarinen (2003) on tutkinut yleisopetuksen ja erityiskoulun yhdistymisen prosessia vuosina 1999-2001. Inklusio ja sen näkyminen tutkimuskoulun ja –kunnan käytännöissä oli tutkimuksen keskeinen teema. Tutkimus osoitti, että inklusion toteuttaminen vaatii kuntatason päätöksiä ja vahvaa sitoutumista lähikouluperiaatteeseen. Koulun tasolla edellytyksiä ovat inklusiofilosofiaan sitoutumisen lisäksi mm. oppijalähtöinen ajattelutapa sekä yksilöllisen eriyttämisen ja jatkuvan arvioinnin käytäntöjen kehittäminen. Kouluissa olisi mietittävä miten yleisopetuksen oppimisympäristö saadaan sellaiseksi, että oppilasta ei tarvitse siirtää oppimisen ongelmien vuoksi erityisluokkaan tai –kouluun. Tutkimus osoitti koulun nuorimpien oppilaiden suhtautuvan erityisoppilaisiin luontevammin kuin esim. 5-6 luokkalaiset. Tutkijan mukaan tämä heijastanee sitä, että vanhemmat oppilaat ovat jo sosiaalistuneet erotteluun yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaiden välillä. Inklusiivisen kasvatuksen näkökulmasta koko ikäluokan olisi näin ollen hyvä aloittaa koulunkäynti samoissa opetusryhmissä. (Naukkarinen 2003, 44-45, 66, 100-102.)

Tutkimuskoulun henkilöstö koki erilaisuuden siedon ja suvaitsevaisuuden lisääntyneen yhdistymisprosessin seurauksena. Tärkeäksi nähtiin aikuisten välittämä malli erilaisuuteen suhtautumisesta ja tasa-arvoisesta kohtelusta. Olennaista on tiedottaa vanhempia koulun toiminnasta ja inklusiivisen

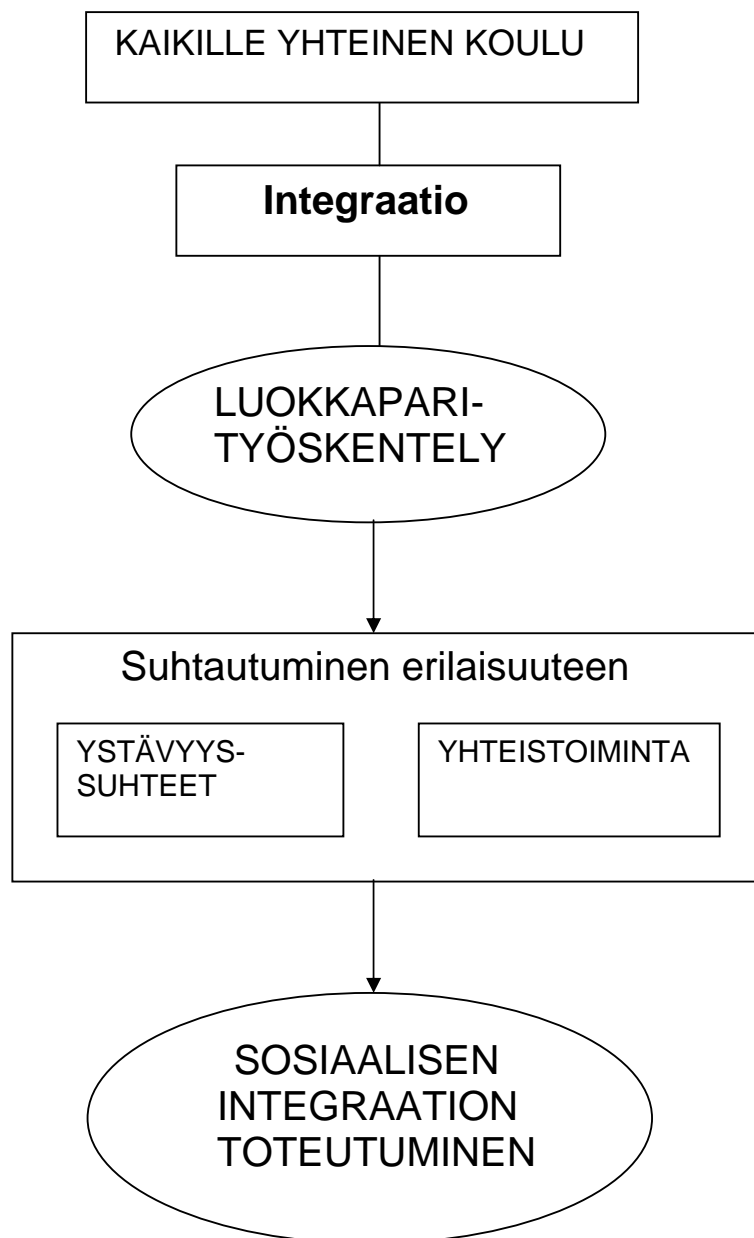
kasvatuksen käytännöistä. Näin voidaan vaikuttaa myös heidän asenteisiinsa. Yhdistymisprosessin yhdeksi tavoitteeksi asetettiin aikuisten välinen yhteistoiminnallisuus, jonka katsottiin luovan perustaa integraatiolle.

Prosessin päättyessä opettajien kokemukset suunnittelu- ja opetusvastuun jakautumisesta olivat hyviä. Yhteistyön koettiin vähentävän kiirettä ja auttavan jaksamaan. Yhteistoiminnallisuutta vaikeuttavaksi perusongelmaksi koettiin kuitenkin ajanpuute, johon tutkija esittää yhdeksi ratkaisuksi opettajien siirtymistä kokonaistyöaikaan. Tutkimus osoitti opettajien tarvitsevan täydennyskoulutusta uusien työtapojen omaksumiseen. Tärkeimmäksi nähtiin kuitenkin tekemällä oppiminen eli uusien käytänteiden kokeileminen omassa työssä. Tutkimuksen kohteensa olleessa prosessissa integraation toteuttaminen perustui opettajien vapaaehtoisuuteen. (Naukarinen 2003, 67, 71, 76-77, 84.)

Tutkija haastaa niin opettajakoulutuksen kuin lainsäädännönkin kehitykseen kohti inklusiivisia periaatteita. Visiona hän näkee yleisopetuksen koulun, jonka oppilailla ja aikuisilla olisi valmiudet ottaa esikoulusta ja alkuopetuksesta lähtien pysyvästi luokkaansa koko ikäluokan oppilaat. Resurssien uusjaon myötä luokassa olisi tarvittaessa useampi kuin yksi aikuinen. Opetus perustuisi oppilaiden yhteistoiminnallisuuteen ja joustavaan ryhmien muodostamiseen hyvän oppilaantuntemuksen avulla. Opetusryhmien kokoonpanot muotoutuisivat erilaisiksi eri oppimistilanteissa oppilaiden ominaisuuksien mukaan ja eroaisivat joustavuudessaan perinteisestä erityisluokkamallista. Oppilaat työskentelisivät mahdollisimman paljon kotiluokan tiloissa yhdessä luokkatovereidensa kanssa. Yhteistoiminnallista oppimista soveltavissa pienryhmissä tietyissä taidoissa pidemmällä olevat oppilaat ohjaisivat muita, millä lisättäisiin mahdollisuuksia oppilaiden sosiaaliseen kanssakäymiseen. (emt. 2003, 119-120.)

7. TUTKIMUSASETELMA

Tutkimus kohdistuu luokkaparityöskentelyyn, jonka teoreettinen perusta on koulutuksen yleisessä integraatioajattelussa. Kaikille yhteisessä koulussa oppilailla on mahdollisuus täysivaltaiseen jäsenyyteen. Työskentelyn tavoitteena on sosiaalisen integraation toteutuminen oppilaiden ystävyysuhteiden ja yhteistoiminnan kautta sekä erilaisuuden näkeminen rikkautena.



Kuva 1. Tutkimuksen lähtökohta ja keskeiset käsitteet.

7.1 Tutkimusongelmat

Pyrimme tutkimuksessamme vastaamaan seuraaviin ongelmiin:

1. *Millaisia tavoitteita ja odotuksia Lempoisten koulun 1-2a luokan opettajat ja koulunkäyntiavustaja asettavat luokkparityöskentelylle ja millaisin menetelmin tavoitteisiin pyritään?*
2. *Miten vanhemmat suhtautuvat luokkparityöskentelyyn?*
3. *Edistääkö luokkparityöskentely sosiaalisen integraation toteutumista?*

Ensimmäisen tutkimusongelman tarkoituksena on kuvailla luokkparityöskentelyn toteuttamista Lempoisten koulun 1-2a luokalla. Opettajien ja koulunkäyntiavustajan haastattelujen sekä vapaamuotoisten kirjoitelmien kautta pyrimme selvittämään luokkparityöskentelylle asetettuja tavoitteita ja menetelmiä niiden saavuttamiseksi. Toisin sanoen vastaamaan kysymyksiin *miksi* ja *miten*. Toinen tutkimusongelma kohdistuu vanhempien asenteisiin ja heidän kokemuksiinsa luokkparityöskentelystä. Menetelmänä käytämme lomakekyselyä.

Kolmas tutkimusongelma sisältää oletuksen luokkparityöskentelyn ja sosiaalisen integraation välisestä yhteydestä. Sosiaalisella integraatiolla tarkoitamme tässä tutkimuksessa erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välistä yhteistoimintaa ja ystävyyssuhteita sekä oppilaiden myönteistä suhtautumista erilaisuuteen. Näitä pyrimme selvittämään sosiometrisin menetelmin, vanhempien lomakekyselyllä ja luokassa työskentelevien aikuisten haastatteluilla.

7.2 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimuksemme on luonteeltaan tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja suositaan menetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. (Hirsjärvi ym. 2003, 152, 155.) Aineiston kerääminen, käsittely ja analyysi lomittuvat kvalitatiivisessa tutkimuksessa toisiinsa. Analyysi saattaa osoittaa, että aineistoa on täydennettävä tai rajattava. Aineiston rajat ovat siis tässä mielessä avoimet. (Uusitalo 1998, 80.) Aineiston analysointia voidaan luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi. Laadullinen tutkimus on näin ollen tulkinnallista. (Kiviniemi 2001, 79.)

Käytämme tutkimuksessamme määrällisiä menetelmiä laadullisten menetelmien täydentäjinä. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 32) mukaan täydentävällä käytöllä tarkoitetaan sitä, että laadulliset ja määrälliset menetelmät suunnitellaan jo alkujaan kattamaan tutkimuksen eri alueita. Tiedonhankintamenetelmät ovat työssämme vuorovaikutuksessa, toisin sanoen metodin voisi katsoa olevan dialektinen. (Paananen ym. 1998, 227.)

Tapaustutkimus ei ole menetelmä vaan se on lähestymistapa, näkökulma tutkittavaan ilmiöön. Aineistonkeruussa käytetään useita menetelmiä ja tavoitteena on ilmiön kuvaileminen. Käsiteltävä aineisto muodostaa kokonaisuuden, siis tapauksen. Tapaustutkimus etsii vastauksia kysymyksiin *miten* ja *miksi*. Tapaustutkimuksessa keskeistä ovat aineistosta tehtävät tulkinnat, jolloin puhutaan teoreettisesta yleistettävyydestä. Lähtökohtana tapaustutkimuksessa on tutkittavan ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159, 163.)

Tutkimuksessamme painottuu laadullinen lähestymistapa, koska tutkimuskohteena on ihmisjoukko: heidän toimintansa, ajatuksensa ja kokemuksensa. Käyttämillämme tutkimusmenetelmillä; lomakekysely, teemahaastattelu ja sosiometrinen testi, uskomme saavamme tutkittavien ”äänen” kuuluville. Laadullisilla tutkimusmenetelmillä on mahdollista saavuttaa myös ilmiöiden prosessiluonne (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tässä tutkimuksessa viittaamme prosessilla luokkaparityöskentelyn toimintatapojen ja menetelmien kehittymiseen lukuvuoden aikana sekä tutkijoiden näkökulmien ja tulkintojen muuttumiseen ja tarkentumiseen tutkimuksen edetessä.

Metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämisestä tutkimuksessa käytetään termiä *triangulaatio* (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141.) Tässä tutkimuksessa triangulaatio toteutuu kolmella tasolla:

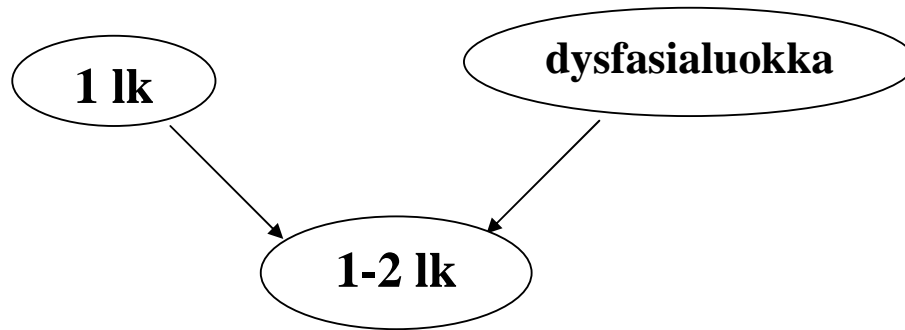
- 1) aineisto; tietoa kerätään opettajilta, avustajalta, vanhemmilta ja oppilailta
- 2) metodi; haastattelu, yksityinen dokumentti, lomakekysely, sosiometrinen testi
- 3) analyysi; laadulliset ja määrälliset menetelmät

Triangulaation käyttö ei ole Tuomi & Sarajärven (2002, 140, 144) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ongelmatonta. Ymmärtävän tutkimuksen näkökulmasta menetelmällisen triangulaation käyttö validiteettiaperusteluna on riittämätön. Ihmistieteellisessä tutkimuksessa triangulaation käyttöön on löydettävissä perusteluja puolesta ja vastaan. Yhdysvaltalaisen laadullisen tutkimuksen traditiossa triangulaatio mielletään menetelmäksi sitoa tulokset todellisuuteen. Tähän liittyy myös ajatus tutkittavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamisesta. (emt. 145-146.)

Tutkimuskohteenamme on koululuokan arki. Katsomme sen olevan ilmiönä niin moniulotteinen, että yhdellä tutkimusmenetelmällä saatu tieto välittäisi siitä vain kapean alueen. On myös huomioitava, että laadullisilla menetelmillä hankittu tieto perustuu vastaajien sille antamiin merkityksiin. Tutkimuksessamme emme pyri käyttämään triangulaatiota niinkään luotettavuuden lisäämiseksi vaan tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen.

Kiinnostuimme kotikunnassamme Lempäälässä, Lempoisten koulussa, käynnistyneestä luokkparityöskentelystä ammatilliselta pohjalta. Näimme toiminnan olevan Lempäälän kunnan erityisopetuksen kehittämissuunnitelman mukaista ja toivoimme tutkimuksen avulla hankkivamme asiasta lisätietoa alueelliseen ja yleiseen opetuksen kehittämiseen. Tutkijoina meillä oli esioletus sosiaalisen integraation toteutumisesta luokkparityöskentelyssä. Keräsimme aineiston ensimmäisen toimintavuoden aikana, koska katsoimme sen antavan palautetta tekijöille ja luovan pohjaa opetusta uudistaville käytännöille sekä mahdolliselle jatkotutkimukselle.

Tutkimuskohteenamme olevassa luokassa dysfaattisten lasten erityisluokka on integroitu yhteen yleisopetuksen luokkaan ja oppilaat muodostavat sosiaalisesti yhden ryhmän. Luokan oppilasmäärä on 28, josta yleisopetuksen oppilaita on 20 ja erityisoppilaita 8. Poikia luokassa on 15 ja tyttöjä 13. Aikuisia työskentelee luokassa kolme: luokanopettaja, erityisluokanopettaja ja vakituinen koulunkäyntiavustaja. Luokan opetustiloina on kaksi luokkahuonetta, joista toinen on yhteinen ns. suuropetustila ja toinen pienempi eriyttämistila. Opetustilat ovat fyysisesti lähekkäin.

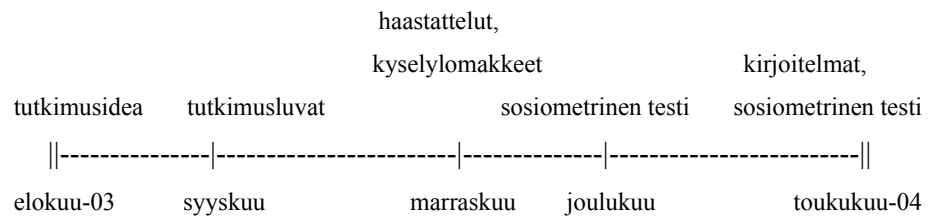


Kuva 2. Luokkparityöskentelyn lähtöasetelma elokuussa 2003.

Otimme elokuun -03 loppupuolella yhteyttä 1-2a luokan opettajiin ja kerroimme tutkimustoiveestamme. He suhtautuivat asiaan myönteisesti ja sovimme, että tulemme esittelemään asian vanhempainiltaan. Kerroimme vanhemmille tutkimuksesta ja kysyimme heidän mielipidettään asiaan. Vanhempien suhtautumien oli niin ikään myönteistä, kukaan ei ilmaissut kielteistä kantaa suunniteltua tutkimusta kohtaan. Vahvistimme tutkimusluvan myöhemmin kirjallisesti vanhemmilta sekä suullisesti koulun rehtorilta ja kunnan opetuspäälliköltä.

Haastattelimme erityisluokanopettajaa, luokanopettajaa ja avustajaa marraskuussa 2003. Lähetimme marraskuussa myös kaikkien oppilaiden mukana kyselylomakkeet vanhemmille (28 lomaketta). Lomakkeet palautettiin suljetuissa kirjekuorissa luokkaan. Lomakkeita palautettiin määräaikaan mennessä 26 kappaletta, yksi toimitettiin jälkikäteen. Opettajat toteuttivat pyynnöstämme oppilaille sosiometrisen testin joulukuussa-03 sekä toukokuussa -04.

Aineistoa täydennettiin toukokuussa opettajien ja avustajan vapaamuotoisilla kirjoitelmilla. Käytimme tutkimusaineistona osittain myös 1-2a luokan opettajien veso -koulutuspäivässä 21.4.2004 käyttämää koulutusmateriaalia.



Kuva 3. Tutkimusaineiston keruu aikajanalla.

8. TUTKIMUSMENETELMÄT

Käytimme tutkimuksessamme kolmea päämenetelmää: lomakekyselyä, teemahaastattelua ja sosiometristä testiä. Haastattelun täydentäjänä käytimme yksityistä dokumenttia l. vapaamuotoista kirjoitelmaa. Halusimme tarkastella luokkaparityöskentelyä niin opettajien, vanhempien kuin lastenkin näkökulmasta. Opettajien laatimaa koulutusmateriaalia hyödyntämällä katsoimme saavamme tutkimuksen kannalta olennaista lisätietoa luokkaparityöskentelyn käytännöistä ja teoreettisesta perustasta.

8.1 Kysely

Tutkimuksemme kohteena on todellinen elämä, koulun arki ja kodin ajatukset arjen sujuvuudesta. Tämän tutkimuksen aihepiiriä koskevia valmiita aineistoja ei ole olemassa. Päinvastoin, käytännön järjestelyt lienevät eri kouluissa hyvinkin erilaisia ja toisistaan poikkeavia. Hyväksi havaittu tapa kerätä tällaista tietoa itse on kysely eli survey. Englanninkielinen termi *survey* tarkoittaa sellaista kyselyn, haastattelun tai havainnoinnin muotoa, jossa aineistoa kerätään kontrolloidusti ja jossa otoksen tai perusjoukon näytteen muodostavat kyselyn kohdehenkilöt. Survey-tutkimuksen perinteet ovat pitkät ja monipuoliset. (Hirsjärvi ym. 2003, 180; Alkula ym. 1995, 118.)

Lomakekyselyn etuna pidetään sitä, että sen avulla saadaan kerätyksi laajojakin aineistoja. Menetelmä säästää aikaa ja vaivaa, kun voidaan nopeasti tavoittaa useita kohdehenkilöitä sekä kysyä monia asioita. Taloudellisuus sekä tavoitettavuus ovat lisäetuja, samoin se, että kysymykset ovat yhdenmukaiset kaikille. Lomakkeen huolellisella suunnittelulla autetaan saadun tiedon jälkikäsitteilyä. Tutkimuksen kustannukset sekä aikataulu ovat helposti arvioitavissa etukäteen. (Hirsjärvi ym. 2003, 182-184.)

Hyvä tapa suorittaa kysely on tehdä kontrolloitu kysely. Näitä kyselyjä on kahta tyyppiä: informoitu kysely tai henkilökohtaisesti tarkistettu kysely. Ensimmäinen tarkoittaa sitä, että tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti sekä kertoo tutkimuksen tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastaa kysymyksiin. Vastaja täyttävät kyselyn omalla ajallaan. Jälkimmäisessä tavassa tutkija on lähettänyt lomakkeet postitse, mutta noutaa ne itse ilmoitetun ajan kuluttua. (Hirsjärvi ym. 2003, 183-184; Jyrinki 1976, 25.)

Lomakkeissa voidaan pyytää arviointeja tai perusteluja vastauksille. Tarkkoja tosiasioita kysytään suoraan, joko avointen, monivalinta- tai asteikkoihin perustuvien kysymysten avulla. Suurimpaan osaan lomakkeita sisältyy vastaajia koskevia taustakysymyksiä, esimerkiksi ikä, sukupuoli, koulutus ammatti, perhesuhteet. Kysymysten laadinnassa ei ole vain yhtä oikeaa tapaa. Liian helposti kysymyksen takana on jonkinlainen oletus vastauksesta. Väittämätyyppisissä kysymyksissä on syytä esittää väittämiä erisuuntaisina, koska vastaaja saattaa pyrkiä loogisuuteen vastauksissaan (Jyrinki 1976, 101). Esitutkimuksesta tai toisten tutkijoiden mielipiteistä on apua tarkistuksessa ja muotoilussa. (Moore 2000, 122.) Kyselylomake tarvitsee mukaansa saatekirjelmän, jossa selvitetään tutkimusta ja sen tarkoitusta, sekä motivoidaan vastaamiseen tätä kautta. (Hirsjärvi ym. 2003, 185, 191.)

Tulosten tulkinnassa voi tässäkin tutkimusmuodossa esiintyä ongelmia. Menetelmän haittapuolena pidetään epävarmuutta siitä, kuinka vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tai kuinka vastausvaihtoehdot sopivat vastaajien omiin arvoihin. Toisaalta taas ei tunneta, kuinka hyvin vastaajat ovat perehtyneet kyseessä olevaan asiaan tai kuka heistä on vastannut kyselyyn. Hyvän lomakkeen laatiminen vie aikaa ja vaatii tietoja ja taitoja. Kato vastauksissa on silti tyypillistä tälle tutkimusmenetelmälle. (Hirsjärvi ym. 2003, 182; Jyrinki 1976, 25-26.)

Tässä tutkimuksessa kontrolloitu lomakekysely suunnattiin oppilaiden vanhemmille. Valitsimme lomakekyselyn ajankäyttöön, kustannuksiin ja tavoitettavuuteen perustuvista syistä. Informoimme vanhempia kyselystä etukäteen vanhempainillassa. Kertomalla vanhemmille tutkimuksesta pyrimme selvittämään heidän suhtautumistaan tutkimuksen tekoon ja motivoimaan heitä vastaamiseen. Kirjallisen tutkimusluvan saatuaamme lähetimme oppilaiden mukana vanhemmille saatekirjeellä varustetut kyselylomakkeet. Palautuskuoreen kirjasimme päivämäärän, johon mennessä toivoimme lomakkeet palautettavan. Opettajat ottivat oppilaiden palauttamat kuoret vastaan.

Lomake koostui kolmesta sivusta, joista ensimmäisellä selvitetään vastaajan taustatiedot. Lomakkeessa ei kysytty vastaajan nimeä, mutta tulosten analysoinnin vuoksi pyydettiin merkitsemään onko kyseessä erityis- vai yleisopetuksen oppilaan huoltaja/ huoltajat. Toisella sivulla oli seitsemäntoista väittämää sisältävä Likert -asteikkoon perustuva kysely. Väittämät laadittiin käyttäen pohjana alustavaan tutkimusasetelmaan perustuvaa teemoittelua. Tässä vaiheessa teemoina olivat: luokkavarityöskentely, integraatio, suhtautuminen erilaisuuteen sekä tiimityö, jonka rajasimme myöhemmässä vaiheessa pois tutkimuksesta. Asteikko oli viisiportainen ja sen ääripäinä toimivat väitteet 1= Täysin eri mieltä ja 5= Täysin samaa mieltä. Keskimäinen, neutraali luokka, oli 3= En osaa sanoa. Osa kysymyksistä oli käännetty vastakkaiseen sanamuotoon vastausten ohjaamisen välttämiseksi.

Viimeisellä sivulla oli kolme avointa kysymystä. Kysymykset koskivat lapsen koulusta kertomaa, luokkavarityöskentelyä ja erityisopetuksen järjestämistä. Ensimmäisen kysymyksen avulla toivoimme saavamme tietoa lasten kokemuksista, jälkimmäisten kysymysten kautta kartoitimme vanhempien mielipiteitä. Avoimet kysymykset mahdollistavat Vallin (2001, 110) mukaan vastaajan mielipiteen perusteellisen selvittämisen.

8.2 Teemahaastattelu

Haastattelu on eräänlaista, tutkijan aloitteesta tapahtuvaa, keskustelua. Haastattelutilanne on näin ollen vuorovaikutustilanne, jossa haastattelija ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa. Tätä tiedonkeruumenetelmää käytetään, kun tavoitteena on saada selville esimerkiksi haastateltavan ajatuksia, motiiveja ja mieltymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu on perinteisesti ollut päämenetelmänä. Bogdanin ja Biklenin (1982, 153) mukaan haastattelua voidaan käyttää tutkimusmenetelmänä kahdella eri tavalla: se on joko tutkimuksen tärkein tiedonkeruumenetelmä tai sitten se toimii aineiston lähteenä yhdessä esimerkiksi havainnoinnin ja dokumenttien ohella. Haastattelun etuna pidetään sen joustavuutta, niin tilanteiden huomioimista kuin kysymysten järjestystäkin ajatellen, ja yleensä haastateltavat on helppo saada mukaan tutkimukseen. Haastattelun valintaan tutkimusmenetelmänä voivat vaikuttaa monetkin seikat: halutaan selventää ja syventää saatuja vastauksia, pystytään sijoittamaan saatu tieto laajempaan kontekstiin, tutkitaan arkoja tai vaikeita asioita tai kohteena on tuntematon alue. Menetelmän haittapuolena pidetään virhelähteitä niin haastattelijan, haastateltavan tai tilanteen välittämistä vääristä kuvista ja tulkinnasta. On muistettava, että aines on aina tilannesidonnaista ja osa suurempaa kontekstia. (Hirsjärvi ym. 2003, 191-194.)

Haastattelutyyppejen jakoja on useita. Yksinkertainen jako saadaan, kun kriteerinä käytetään sitä kuinka tarkasti säädetty haastattelutilanne on. Puolistrukturoidusta haastattelusta on olemassa useita määritelmiä. Eskolan ja Suorannan (1998, 87) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat. Vastausvaihtoehtoja ei ole kuitenkaan valmiina, vaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin.

Esimerkki puolistrukturoidusta menetelmästä on niin sanottu teemahaastattelu. Kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja järjestystä, vaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Haastattelun teema-alueet ovat kaikille osallistujille samat. Haastattelu ei ole kuitenkaan yhtä vapaa kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi ym. 2003, 195.)

Tavallisin tapa haastatella on yksilöhaastattelu (emt., 2003, 197.) Haastattelu muistuttaa paljon tavallista keskustelua, jossa edellinen vastaus antaa suuntaa seuraavalle kysymykselle. Aiheen määrittely on usein väljä ja aiheesta toiseen siirtyminen tapahtuu haastateltavan ehdoilla. Kaikkien haastateltavien kanssa ei käydä läpi kaikkia teema-alueita ja haastatteluja saatetaan tehdä saman haastateltavan kanssa enemmän kuin yksi. Haastateltavien valinta ei tapahdu satunnaisotannalla, vaan haastattelu tehdään perustellusti valituille henkilölle. (Eskola & Suoranta 1996, 87, 94.)

Haastatteluun tiedonkeruumenetelmänä sisältyy myös monia ongelmia. Haastattelu vie paljon aikaa ja haastattelut on aina litteroitava eli purettava kirjoitettuun muotoon. Haastateltavat saattavat esimerkiksi yrittää antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Vapaamuotoisten haastattelujen analysointi, tulkinta ja raportointi saattaa olla ongelmallista. Haastattelusta aiheutuu aina myös kustannuksia. (Hirsjärvi ym. 2003, 193; Eskola & Suoranta 1996, 89.)

Haastattelu oli luonnollinen valinta yhdeksi tämän tutkimuksen menetelmistä. Luokkparityöskentelyä toteuttavilla on aiheesta asiantuntija-tietoa, jota ei ole mahdollista saada muilta. Ensimmäisen tutkimusongelmamme kautta pyrimme kuvaamaan luokkparityöskentelyn käytäntöjä – haastattelu on menetelmänä erittäin soveltuva ilmiöiden kuvailemiseen. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti vastausten selventämisen ja syventämisen lisäkysymyksin. Teema-alueet olivat samat kuin vanhempien lomakekyselyssä.

Haastateltavat osallistuivat mielellään n. tunnin mittaisiin haastatteluihin. Haastattelut suoritettiin koululla, luokan pienryhmätilassa, virka-aikana ja haastattelutilanteessa olivat läsnä haastateltavan (yksilöhaastattelu) lisäksi molemmat tutkijat. Molempien tutkijoiden läsnäololla pyrittiin vähentämään haastattelutilanteen mahdollisia virhelähteitä esim. vääriä tulkintoja (Hirsjärvi ym. 2003, 193). Yksilöhaastatteluun päädyimme, koska emme halunneet haastateltavien vaikuttavan toistensa vastauksiin. Haastattelut tallennettiin kasettinauhurilla.

Haastattelutilanteet olivat vapaamuotoisia ja ilmapiiriltään rentoja. Eteneminen kysymyksissä tapahtui osittain haastateltavan ehdoilla, kuitenkin siten, että etukäteen määritellyt teema-alueet käytiin läpi. Haastateltavien kanssa sovittiin, että annettuja vastauksia voi haastattelun aikana vielä täydentää palaamalla aiheeseen. Koulunkäyntiavustajan haastattelukysymykset poikkesivat hieman opettajien kysymyksistä, teemoittelu oli kuitenkin sama. Poisjätetyt kysymykset koskivat opettajien vastuualueeseen kuuluvia tehtäviä.

8.3 Yksityinen dokumentti

Yksityinen dokumentti on henkilön itsensä yksityiseen tarkoitukseen ja rajoitettuun käyttöön tuottama kirje, kirjoitelma, päiväkirja tms. Kirjoitelman kaltaista dokumenttia voidaan käyttää täydentämään tutkimusta, jonka pääasiallinen menetelmä on haastattelu tai havainnointi. Dokumentteja voidaan käyttää rikastuttamaan aineistoon pohjautuvaa kuvailua.

Yksityisen dokumentin käyttö on perusteltua, kun pyritään ymmärtämään kirjoittajan näkökulmaa, maailman- ja ihmiskatsomusta sekä hänen asioille antamia merkityksiä. Olennaista on kuitenkin huomioida sekä aineiston tuottajan että käyttäjän merkityssuhteiden rakenne. (Bogdan & Biklen 2003, 57-59.)

Annoimme opettajille ja avustajalle mahdollisuuden täydentää marraskuussa tehtyjä haastatteluja vapaamuotoisilla kirjoitelmilla toukokuussa 2004. He saivat halutessaan kertoa omin sanoin ajatuksistaan lukuvuoden päättyessä.

Kaikki kolme laativat kirjoitelman. Uskoimme saavamme lisäaineiston avulla kokonaisvaltaisemman kuvan lukuvuodesta ja luokkparityöskentelystä prosessina.

8.4 Sosiometrinen testi

Sosiometriikalla tarkoitetaan ryhmissä tapahtuvien sosiaalisten valintojen tutkimiseen käytettäviä menetelmiä. Sosiometrisillä menetelmillä voidaan tutkia ja kuvata esim. koululuokan sisäistä sosiaalista rakennetta. Menetelmät ovat käyttökelpoisia niin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kuin käytännön opetustyössä. Sosiometriset menetelmät soveltuvat sekä lasten että aikuisten sosiaalisten verkostojen kuvaamiseen, ja tästä syystä niillä on vakiintunut asema yhteiskunta- ja kasvatustieteissä. Sosiometria on käsitteenä liitetty usein psykiatri J. L. Morenoon (1934), joka kehitti pienryhmän sosiaalisen rakenteen kuvaamiseen tarkoitetun sosiometrisen kuvion eli sosiogrammin (Ropo 2001, 85.)

Yleensä sosiometriaa käytetään kvantitatiivisen tiedon keräämiseen, mutta sitä voidaan soveltaa myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tällöin sosiometria tarjoaa lähtötietoa ryhmän jäsenten asemasta ja heidän välisistä suhteista. (Ropo 2001, 99.) Sosiometrisen tutkimuksen aineistonkeruu suoritetaan tyypillisesti haastatteluna tai kyselynä. Pieniä ryhmiä tutkittaessa voidaan toteuttaa kokonaistutkimus, eli haastatella kaikkia ryhmän jäseniä tai antaa heille lomake täytettäväksi. Suuremmissa organisaatioissa voidaan soveltaa erilaisia otantamenetelmiä. (Ropo 2001, 89.) Sosiometrinen kysely on menetelmä, jossa vastaajaa pyydetään nimeämään ne ryhmän jäsenet, jotka täyttävät valintakriteerit esim. mieltymys tai arvostus. Usein kysytyjä sosiometrisiä kysymyksiä ovat: ”Ketkä ovat parhaita ystäviäsi?”, ”Keiden vieressä mieluiten istuisit?” tai ”Keiden kanssa haluaisit leikkiä?”. (Hallinan 1981, 91.)

Kysyttäessä kuka on kenenkin ystävä, kuvataan vuorovaikutuksena ilmenevää positiivista sosiaalista valintaa. Vastaaja voi tehdä valintansa monenlaisin perustein, joista mittari ei sinänsä kerro mitään. Vuorovaikutusta analysoivan sosiometrisen mittauksen tarkoituksena onkin yleensä kartoittaa ja kuvata ryhmän informaali eli epävirallinen sosiaalinen rakenne. Tulosten perusteella on mahdollista tehdä johtopäätöksiä yksittäisten ryhmän jäsenten suhteesta toisiin esim. syrjäytymisen paljastamiseksi. (Ropo 2001, 90-91.)

Sosiometristen menetelmien käyttö edellyttää joidenkin perusolettamusten toteutumisen ennakolta tapahtuvaa arviointia ja hyväksymistä. Lähtökohtana on ihmisten välisiin suhteisiin liittyvien ilmiöiden mitattavuuden ja kvantifioitavuuden hyväksyminen. Tähän liittyy myös oletamus siitä, että ilmiöiden numeeriset arvot kuvaavat alkuperäistä ominaisuutta pätevästi ja luotettavasti. Mitattavia muuttujia voidaan luokitella mittauksen tarkkuuden ja muuttujien merkityksen suhteen. Mittaustarkkuus voi vaihdella nominaaliasteikosta järjestys- ja intervalliasteikon kautta suhteasteikkoon. (emt., 86.)

Niin sosiometrisia kuin muitakin testejä käytettäessä on otettava huomioon eettiset kysymykset. Testien kysymykset tulee muotoilla siten, etteivät ne herätä ahdistusta tai jännitystä ja ettei kukaan ryhmän jäsenistä koe torjutuksi tulemista. Sosiometristen testien käyttöä tulisi edeltää riittävä valmisteluvaihe, jolloin ryhmän jäsenille selvitetään menettelyn tavoitteet. Testin kysymysten tai valintojen perustelujen tulee olla selkeitä. (Nieminen & Saarenheimo 1981, 53.) Erityisesti lapsia tutkittaessa on koko tutkimusprosessin ajan huolehdittava lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta. Tutkimukseen osallistuminen ei saa häiritä lapsen koulunkäyntiä ja sen tulisi olla mielekästä. Lapsen vanhempia on tiedotettava tutkimuksesta ja heillä on oikeus kieltää lapsen osallistuminen. (Aarnos 2001, 144.145.)

Mikäli aineisto kerätään haastattelemalla, on otettava huomioon myös menetelmän luotettavuuteen liittyvät tekijät. Kysymysten on oltava strukturoituja ja ne esitetään jokaiselle samalla tavalla. Sosiometrisen mittauksen erityinen ongelma on vastaajien anonymiteetti; toisin kuin kyselylomaketutkimuksessa vastaajien henkilöllisyys paljastuu. Tämän vuoksi tutkijan on turvattava annettujen vastausten luottamuksellisuus sekä kerrottava vastaajille tai heidän huoltajilleen tarkasti, mihin ja miten aineistoa käytetään. (Ropo 2001, 92.)

Tässä tutkimuksessa sosiometristä testiä käytettiin selvittämään luokan sosiaalista rakennetta. Kiinnostuksemme kohdistui etenkin erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välisiin vastavuoroisiin ystävyyssuhteisiin, joiden katsomme kuvaavan sosiaalisen integraation toteutumista. Menetelmä tarjosi lisäksi mahdollisuuden saada tietoa ryhmän jäsenten rooleista ja asemista esim. suosittu, syrjäytyvät. Testi toteutettiin kaikille luokan oppilaille eli kyseessä oli kokonaistutkimus (Ropo 2001, 89). Lasten vanhemmilta pyydettiin tutkimusluvan yhteydessä suostumus lasten sosiaalisten suhteiden selvittämiseen. Samassa yhteydessä luvattiin taata vastausten luottamuksellinen käsittely.

Laadimme lomakkeen, jossa testattavaa pyydetään nimeämään parhaat ystävänsä tai ne oppilaat, joiden kanssa hän viettää eniten aikaa koulussa (= positiivinen sosiaalinen valinta). Pyysimme opettajia ja avustajaa toimimaan testin toteuttajina. Tällä toimenpiteellä pyrimme luomaan testistä luotettavan ja lapsiystävällisen. Luokan aikuiset tuntevat oppilaat ja pystyvät näin ollen arvioimaan vastausten paikkansapitävyyttä. Tuttu testaaja ja ympäristö luovat tilanteeseen turvallisuutta, jolloin lapsi ei välttämättä miellä tilannetta testiksi vaan osaksi koulun arkea. Vastausten analysoinnin kannalta oli olennaista erottaa erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden vastaukset. Tämän vuoksi pyysimme testaajia merkitsemään testilomakkeeseen kumpi oppilas on kyseessä. Testi tehtiin oppituntien aikana siten, että opettajat kutsuivat eriyttämistilaan kaksi oppilasta kerrallaan muiden työskennellessä avustajan johdolla isossa luokassa. Opettajat olivat sijoittuneet eripuolille tilaa, jotta testattavat eivät häiriintyisi toistensa vastauksista.

9. ANALYYSIN PERUSTEET

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi voi olla Eskolan (2001, 136) jaottelun mukaan aineistolähtöistä, teoriasidonnaista tai teorialähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria pyritään konstruoimaan aineistosta. Teoriasidonnainen analyysi sisältää teoreettisia kytkentöjä, muttei suoraan pohjautu teoriaan. Teorialähtöisessä analyysissä lähdetään nimen mukaisesti teoriasta ja palataan siihen. (Eskola 2001, 136-137.) Sekä aineistolähtöisessä että teoriasidonnaisessa analyysissä aineiston hankinta on vapaata suhteessa teoriaosaan. Teorialähtöisessä analyysissä sen sijaan aikaisempi tieto tutkittavasta ilmiöstä sanelee aineiston hankintatavan ja tutkittavan ilmiön määrittelyn. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 100-101.)

Tutkimuksemme analyysi on teoriasidonnaista. Aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa analyysistä – tiedon merkitys ei ole kuitenkaan teoriaa testaava vaan uusia ajatuksia luova. (emt., 98.)

Laadullisen analyysin vaiheiksi Eskola (2001, 146-147) nimeää:

1. Aineiston järjestäminen teemoittain
2. Huolellinen aineistoon tutustuminen
3. Varsinainen analyysi
4. Aineiston mielenkiintoisimpien kohtien esittely tai tasapuolinen kuvaaminen
5. Teorian liittäminen tekstiin, joka kuvaa ilmiötä

Aineiston tekstikatkelmaa voidaan käyttää perustelemaan tutkijan esittämää tulkintaa, aineistoa kuvaavana esimerkkinä tai tekstin tiivistäjänä / elävöittäjänä. Teemoittelun avulla voidaan tekstiaineistosta saada esitettyihin kysymyksiin kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia, jolloin tulokset palvelevat parhaiten käytännön ongelman ratkaisemista. (Eskola & Suoranta 1998, 175-180.) Laadullisessa tutkimuksessa voi olla myös kvantitatiivisia osatarkasteluja, joita

käytetään selittämisen johtolankoina. Tulkintojen tekeminen on kuitenkin laadullisen tutkimuksen ydin. (Alasuutari 1994, 44.)

Lähdimme aineiston analyysissä liikkeelle litteroimalla haastattelut sanasta sanaan melko pian haastattelujen jälkeen (joulukuu-03). Jo tässä vaiheessa saimme alustavan käsityksen haastatteluaineistosta ja teimme siihen rajauksia. Haastatteluissa tuli esille kevätlukukautta koskevia menetelmällisiä kehittämissuunnitelmia, minkä vuoksi näimme perusteltuna antaa opettajille ja avustajalle mahdollisuuden täydentää haastatteluaineistoa toukokuussa 2004. Tämä toteutettiin vapaamuotoisina kirjoitelmina.

Tutustuttuamme huolellisesti sekä haastatteluaineistoon että kirjoitelmiin jaoimme vastaukset seuraavien teemojen: *luokkaparityöskentely, sosiaalinen integraatio, suhtautuminen erilaisuuteen* alle. Poimimme vastauksista tutkimusongelmien kannalta olennaiset asiat ja siirsimme ne tietokoneelle. Tarkensimme tässä vaiheessa teemoittelua jakamalla sosiaalisen integraation *ystävyyssuhteisiin* ja *yhteistoiminnallisuuteen*.

Vanhempien lomakekyselyn analysoinnin aloitimme avointen kysymysten laadullisella analyysillä. Siirsimme olennaisen aineiston tietokoneelle edellä mainittujen teemojen alle. Aineiston mielenkiintoisimmat kohdat esittelemme suorina lainauksina raportin elävöittämiseksi. Vanhempien lainausten perään olemme merkinneet, onko kyseessä erityisopetuksen (EO) vai yleisopetuksen (YO) oppilaan vanhempi.

Likert -asteikkoon perustuva kysely analysoitiin määrällisesti, aritmeettisiin keskiarvoihin perustuen. Keskiarvo laskettiin 1) kaikista vastauksista 2) erityisoppilaiden vanhempien kaikista vastauksista 3) yleisopetuksen oppilaiden vanhempien kaikista vastauksista. Samalla kolmijaolla laskettiin myös erikseen keskiarvo jokaiselle väittämälle. Keskiarvoa käytettiin siitä huolimatta, että vastausjakauma oli vino. Vinossa aineistossa vaikuttaa jo muutama poikkeama keskiarvoon merkittävästi. Mitä pienemmästä aineistosta on kyse, sitä tarkemmin pitää aineisto tutkia keskiarvon yhteydessä, ennen kuin tehdään johtopäätöksiä tai julkaistaan tuloksia. (Valli 2001, 167-171.) Otimme edellä mainitun seikan

huomioon tuloksia raportoidessamme. Väittämistä kaksi oli erisuuntaisia, minkä vuoksi käänsimme vastausten numeeriset arvot vastakkaisiksi (5 ↔ 1, 4 ↔ 2).

Sosiometrinen menetelmä avulla kerättyä aineistoa voidaan kuvata usealla eri tavalla. Tavoitteena on saada aineisto erilaisiin suhteita ja asemia havainnollistaviin kaavioihin ja diagrammeihin. Sosiogrammista ilmenee mm. mitkä valinnat ovat vastavuoroisia, ketkä ryhmässä ovat suosittuja ja keitä torjutaan. Sosiaalisia valintoja havainnollistetaan nuolin. (Nieminen & Saarenheimo 1981, 52-53.) Aineisto voidaan koota myös matriisiin, jossa riveillä ja sarakkeilla ilmaistaan ryhmän jäseniä. Keskinäiset valinnat merkitään matriisiin numeerisin symbolein. Morenon sosiometriassa matriisi ja sosiogrammi ovat tavallisimpia tulosten kuvaustapoja. Sosiometrisen mittauksen analyysi sisältää tavallisesti ryhmän jäsenten roolien nimeämistä tai yksilöiden välisten suhteiden verkoston sanallista kuvailua. (Ropo 2001, 86-87, 95.)

Käsittelimme testikertojen tulokset erikseen, jotta tulosten vertaileminen olisi mahdollista. Kokosimme tulokset aluksi matriisiin, mikä mahdollisti kuhunkin oppilaaseen kohdistuvien sosiaalisten valintojen määrän laskemisen. Havaitaksemme vastavuoroiset valinnat laadimme kaikki luokan oppilaat käsittävän sosiogrammin. Sosiaalisia valintoja kuvasimme yksisuuntaisilla nuolilla, vastavuoroiset valinnat merkittiin erivärisillä kaksisuuntaisilla nuolilla. Laskimme sosiogrammista kuhunkin oppilaaseen kohdistuvien vastavuoroisten ystävyysuhteiden lukumäärän. Laskimme myös luokan keskiarvot positiivisille valinnoille ja vastavuoroisille ystävyysuhteille.

Koimme sosiogrammin havainnollistavan matriisia paremmin lasten vastavuoroisia ystävyysuhteita, jotka ovat Erosen ym. (2001, 101) mukaan tärkeimpiä lapsen hyvinvoinnille. Katsoimme vastavuoroisten ystävyysuhteiden olevan myös sosiaalisen integraation näkökulmasta merkityksellisempiä kuin tovereiden suosio. Kiinnitimme analyysissä erityistä huomiota erityisoppilaiden ystävyysuhteisiin. Sosiometrisellä testillä pyrimme myös toteamaan toimiiko luokan sisällä erillisiä sosiaalisia ryhmittymiä.

10. TULOKSET

Luokkparityöskentelyn taustaa

Luokkparityöskentely käynnistyi Lempoisten koululla elokuussa 2003 luokanopettajan ja dysfaattisten lasten erityisluokanopettajan aloitteesta. Dysfasialuokan vakituinen koulunkäyntiavustaja oli alusta asti mukana hankkeessa. Ajatus luokkparityöskentelystä sai alkunsa opettajien tekemästä tutustumiskäynnistä Ahvenisjärven koululle Tampereelle joulun alla 2002. Kyseisellä koululla luokkaintegraatiota toteutettiin mukautettujen oppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden opetuksessa. Spontaani innostuminen uudesta työtavasta toimi liikkeelle panevana voimana: *”Ja siellä mä jotenkin innostuin ihan hirmuisesti, et ai näinkin voi tätä työtä viedä eteenpäin.”* Perusteet luokkparityöskentelylle löytyvät opettajien mukaan valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta sekä koulun ja kunnan opetussuunnitelmien arvopohjasta.

Ajatus dysfasialuokan (1-2 lk) integroimisesta yleisopetuksen ykkösluokkaan sai taakseen kunnan opetuspäällikön ja koulun rehtorin tuen. Suunnitelma esiteltiin esiluokkalaisten vanhemmille kevään -03 vanhempainillassa. Dysfasialuokan opettaja kertoi asiasta omien oppilaidensa vanhemmille jo vuoden alussa. Vanhemmat suhtautuivat opettajan mukaan myönteisesti ajatukseen.

Millaisia tavoitteita ja odotuksia Lempoisten koulun 1-2a luokan opettajat ja koulunkäyntiavustaja asettavat luokkavarityöskentelylle ja millaisin menetelmin tavoitteisiin pyritään?

Molemmat opettajat ja avustaja näkevät luokkavarityöskentelyn ensisijaisina tavoitteina sosiaaliset tavoitteet. Tällä he tarkoittavat mm. oppilaiden välisiä sosiaalisia kontakteja niin koulussa kuin vapaa-aikanakin: *”Ei niinku laiteta eri paikkaan siitä ryhmästä missä hän normaalisti sitten koulupäivän jälkeen toimii vaan hän on siellä muiden kavereiden joukossa ja saa siellä sitä opetusta mitä hän tarvitsee.”* Erityisluokanopettaja tiivistää ajatuksen käyttäen termiä *erilaisina yhdessä*. Sosiaaliin tavoitteisiin sisältyvät niin toisten auttaminen kuin luonteva suhtautuminen erilaisuuteen. Muita tavoitteita ovat mallioppiminen vertaisryhmältä ja aikuisilta sekä omien taitojen maksimointi. Koulunkäyntiavustaja mainitsee tavoitteiksi turvallisen ilmapiirin ja hyvän yhteishengen luomisen. Tiimille asetettuja tavoitteita ovat haastateltujen mukaan mm. aikuisten välinen vastuunjako ja kunkin vahvuuksien hyödyntäminen.

Erityisluokanopettaja luonnehtii luokkavarityöskentelyn kauaskantoisiksi tavoitteiksi aikuisuuteen asti kantavan tasavertaisen ihmisyyden ja syrjäytymisen ehkäisemisen. Hän pohtii mitä erilaisuus oikeastaan on ja toteaa, että kaikilla on omat erityispiirteensä. Myös yhteiskunnallinen näkökulma nousee esille: *Tää meidän yhteiskunta... me ollaan kaikki niin erilaisia, ihan jokainen meistä. Toistemme hyväksyminen, et se on ihan hirveen tärkeä asia ihan aikuisuutta ajatellen. Jos ei sitä rakenneta ihan pienestä lapsesta lähtien, niin...siinä voi jäädä aukkoja.”*

Luokan kaikki oppilaat opiskelevat yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Kunkin erityisoppilaan yksilölliset tavoitteet ja opetuksen painotukset on kirjattu HOJKS:iin. Tavoitteista ja niiden tarkentamisesta on sovittu tapaamisissa, joissa ovat olleet läsnä oppilas ja hänen vanhempansa sekä molemmat opettajat.

Henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien toteutumisesta opettajat kertovat huolehtivansa eriyttämisen, ryhmittelyn, erityisopetuksen materiaalien ja konkreettisten välineiden käytöllä. Lähtökohtana on, että erityisopetuksen opetusmenetelmistä ja eriyttämisestä hyötyvät myös yleisopetuksen oppilaat.

Kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä taito- ja taideaineiden tunneilla. Äidinkielessä käytetään ns. palkitusta eli jaetaan oppilaat osaamisen tason mukaisiin ryhmiin. Luokan aikuisten lisäksi koulun laaja-alainen erityisopettaja osallistuu viikoittain ”palkittamiseen”, jolloin oppilaat saadaan jaettua jopa neljään ryhmään. Matematiikkaa opiskellaan luokkatason mukaisesti. Reaaliaineissa oppilaat ovat sekä yhdessä että erikseen (1 lk / 2 lk), opetettavasta asiasta riippuen. Opettajan kokevat ryhmittelyn tukevan myös lahjakkaiden oppilaiden etenemistä. Lisäksi heille järjestetään lisä- ja syventäviä tehtäviä tarpeen mukaan.

Opettajat kertovat käyttävänsä yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien lisäksi opetuksessa ohjaavaa opetustyyliä, jolla pyritään oppilaan ajattelutaitojen ja toiminnanohjauksen kehittämiseen. Luokan arkea ovat opettajien mukaan myös aivojumppa, teemaryhmät, koritehtävät ja saduttaminen. Erityisoppilaiden tukitoimiin kuuluvat erilaiset terapiat, tukiviittomat ja -kuvat. Oppimisympäristö on strukturoitu. Opettajat kokevat tärkeäksi tiettyjen päivittäisten rutiinien ja rytmin toistumisen, erityisesti kielihäiriöisten, mutta myös muiden oppilaiden kannalta.

Vertaisryhmän merkitys on opettajien mukaan huomattava sekä oppimisen että opetuksen kannalta: ”*Ite kun siinä on jatkuvasti läsnä, niin näkee, että mitä niin kun samanikäinen yleisopetuksen oppilas, et miten hän etenee ... minkälaisia tavoitteita hänellä on ja näin niin osaa sit ehkä enemmän vielä sitä opetusta sillain tsuumata että ei päästä tavallaan liian helpollakaan.*” Tämä vastaa mielestämme Ahvenaisen, Ikosen & Koron (2002, 136, 142-143) esittämää ajatusta, jonka mukaan integroidussa luokkayhteisössä opettajan on helpompi ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kronologinen ikä opetuksessa ja vuorovaikutussuhteissa.

Yleisopetuksen ryhmä on opettajien mielestä ollut melko vilkas ja joukossa on tarkkaavaisuus- ja käytöshäiriöisiä oppilaita. Arki on ollut syksyllä pitkälti myös hiljaa olemisen ja hyvän käyttäytymisen harjoittelua. Opettajat korostavat sitä, että molemmat opettajat ovat tasavertaisesti kaikkien oppilaiden opettajia, tilanteen mukaan toisella on päävastuu opetuksesta toisen toimiessa koulunkäyntiavustajan kanssa havainnoitsijana ja oppilaiden auttajana. Koulunkäyntiavustaja kuvailee yhteistyötä opettajien kanssa mutkattomaksi ja kokee olevansa tiimin täysvaltainen jäsen. Hän katsoo kolmen aikuisen läsnäolon luovan turvallisen ilmapiirin luokkaan. Luokanopettaja uskoo aikuisten välisen yhteistyön välittyvän oppilaille yhdessä toimimisen mallina, mikä on yhdenmukaista Löfmanin (2001, 281) mallioppimista koskevan näkemyksen kanssa.

Tavoitteiden toteutumisesta

Opettajat ja koulunkäyntiavustaja arvioivat tavoitteiden toteutumista vapaamuotoisissa kirjoitelmissaan. Erityisluokanopettaja katsoo asetettujen tavoitteiden toteutuneen erityisesti sosiaalisten suhteiden ja oppimistulosten osalta. Hän on huomannut erityisoppilaiden itsetunnon vahvistuneen ”normaalissa luokkayhteisössä” ja näkee vahvat perusteet integraatiolle: ”*et...ei ole mitään erityisoppilaille omia luokkia ja toiset oppilaat ihmettelee, et mitähän siellä mahdetaan tehdä ja näin, että vaan me saadaan ne omat oppimistavoitteet täyteen ihan tämmösessä, olemalla toistemme kanssa.*” Luokanopettaja kuvailee tutkimuskohteena olevaa työskentelytapaa inklusiiviseksi, sulautuneeksi ja kehittyneeksi toimintamuodoksi. Hänen mukaansa oppimistuloksia on saavutettu myös asennetasolla.

Opettajat kertoivat marraskuun haastatteluissa pyrkivänsä lisäämään opetuksessa yhteistoiminnallisuutta tukevia menetelmiä. Vuoden aikana on edetty yksilö- ja parityöskentelyn kautta neljän oppilaan ryhmiin, joissa jokaisessa on yksi tai kaksi erityisoppilasta. Erityisluokanopettaja kuvailee kokemuksiaan: ”*Aikaisemmin en ole saanut yhteistoiminnallista oppimista toimimaan pelkästään erityisoppilaiden parissa. Mutta nyt tämä toimii!*”

Luokanopettaja toteaa työnsä olevan hedelmällisintä tiimissä tehtynä ja katsoo kasvaneensa integraation myötä ammatillisesti. Hän kuvailee tiimin työskentelyä antoisaksi ja oikeanlaiseksi sekä ilmaisee halukkuutensa kehittää luokkavaritoimintaa edelleen. Myös erityisluokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja tuovat ilmi tyytyväisyytensä tiimin työskentelyyn ja toiveensa jatkaa työskentelyä yhdessä.

Opettajat näkevät luokkavarityöskentelyn edellytyksinä henkilökohtaisella tasolla vapaaehtoisuuden, halukkuuden ja sitoutumisen. Hallinnon puolelta työskentelyn toteuttaminen edellyttää pienempää luokkakokoa ja riittäviä henkilöstöresursseja. Koulun toiminnan tasolla tärkeitä asioita työskentelyn kannalta ovat opettajien mukaan yhteinen koulutus ja suunnittelu-aika sekä tarvittaessa työnohjaus.

Luokkavarityöskentelyn mahdollisiksi ongelmiksi opettajat kokevat aikapulan, tilaratkaisut, informaationkulun koulun sisällä ja henkilösuhteet. Tämän tyyppinen työskentelytapa vaatii opettajien mukaan ”kemioiden” yhteensopivuutta ja työparin täydellistä sitoutumista työskentelyyn. Ensimmäisen toimintavuoden jälkeen opettajat nimeävät kehittämiskohteiksi oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tehokkaamman huomioimisen, yhteistyön lisäämisen vanhempien kanssa, eri oppiaineiden sisältöalueiden syventämisen sekä sovituista suunnitteluajoista kiinnittämisen ja suunnitteluajan tehostamisen.

Miten vanhemmat suhtautuvat luokkparityöskentelyyn?

Lomakekyselyn perusteella vanhempien suhtautuminen luokkparityöskentelyyn on myönteistä. Väittämien tuloksista lasketut keskiarvot osoittivat, ettei erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden vanhempien mielipiteiden välillä ollut merkittävää eroa (liite 6 a-c). Enemmistö kaikkien vanhempien luokkparityöskentelyä koskevien vastausten keskiarvoista sijoittui asenneasteikolla arvojen 4 (= osittain samaa mieltä) ja 5 (= täysin samaa mieltä) välille. Korkeimmat keskiarvot saivat seuraavat väittämät: ”Lapseni lähtee kouluun mielellään” (ka. 4,93) ja ”Lapseni viihtyy koulussa” (ka. 4,97). Alhaisin keskiarvo oli väittämällä ”Toivoisin saavani enemmän tietoa lapseni koulunkäynnistä”(ka. 3,46).

Myönteinen asenne luokkparityöskentelyä kohtaan ilmeni myös avointen kysymysten vastauksista. Muutamissa vastauksista nähtiin luokkparityöskentelyn hyödyttävän paitsi erityis- myös yleisopetuksen oppilaita. Myös luokkparityöskentelyssä toteutuva lähikouluperiaate saa tukea vanhemmilta.

”Kuvittelisin, että tämänkaltainen yleisopetus olisi paras sekä erityisopetusta tarvitseville että myös muiden oppilaiden kannalta.” (YO)

” Koemme tärkeänä, että erityisopetusta tarvitseva lapsi saa olla yhdessä yleisopetuksessa olevien oppilaiden kanssa, kodin lähellä olevassa koulussa.” (EO)

Luokkavaritoiminnan edut erityisoppilaan vanhemman näkökulmasta käyvät ilmi seuraavasta vastauksesta:

”Olemme erittäin tyytyväisiä luokkavaritoimintaan. Lapsemme on sopeutunut hyvin isoon ryhmään, saanut paljon uusia kavereita ja on kaikin puolin tyytyväinen koululainen. Uskomme, että luokkavaritoiminta edesauttaa jatkossa sopeutumista yleisopetukseen. Suuren kiitoksen onnistuneesta luokkavaritoiminnasta ansaitsevat samanhenkiset, yhteen hiileen puhaltavat opettajat ja avustaja. Luokkavaritoiminnan myötä lapsemme itsetunto on vahvistunut ja hän kokee olevansa ns. tavallinen koululainen.” (EO)

Luokkavarityöskentelyä koskeva avoin kysymys toi esille myös toimintatapaan kohdistuvaa epäilyä. Eräs yleisopetuksen oppilaan vanhempi ilmaisi huolensa seuraavista seikoista: opetuksen toteuttaminen käytännössä (liian vähän tietoa), työskentelyrauha isossa ryhmässä ja nopeiden oppilaiden huomioiminen. Toinen kiteyttää: *”Kyllähän tämä vähän mietityttää, että hyötyykö lapseni tästä luokkavaritoiminnasta vai häiritseekö se hänen työskentelyään ja oppimista.”* (YO) Selkein ero erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden vanhempien vastauksissa koski juuri väittämää ”Uskon lapseni hyötyvän luokkavaritoiminnasta”. Tulokset osoittivat erityisoppilaiden vanhempien kokevan luokkavarityöskentelyn lapsensa kannalta hyödyllisempänä. Lomakekyselyn väittämät osoittivat myös joidenkin vanhempien suhtautuvan empivästi lapsensa osallistumiseen luokkavarityöskentelyyn seuraavana lukuvuonna.

Vanhempien vastaukset kysymykseen ”Minkälaisia asioita lapsesi on kertonut koulusta?” toivat esille lapsen positiivisen suhtautumisen koulunkäyntiin. Vanhempien mukaan lapset kertovat pääasiassa kavereistaan ja välitunnin tapahtumista.

”Kaiken uuden oppiminen tuntuu olevan mukavaa.”

”Opettajat on kivoja.”

” Koulussa on kivaa.” (7 kpl)

Kysyttäessä vanhemmilta erityisopetuksen järjestämisestä selkeästi yli puolet avoimeen kysymykseen vastanneista suhtautuu myönteisesti erityisopetuksen järjestämiseen yleisopetuksen yhteydessä. Joukossa on sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen oppilaiden vanhempia. Yhtään kielteiseksi tulkittavaa kantaa ei vastauksissa esiintynyt. Lomakekyselyn väittämä ”Mielestäni erityisoppilaiden tulisi opiskella omissa luokissaan” osoitti kuitenkin erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden vanhempien näkemysten eroavan jonkin verran toisistaan. Kaikki erityisoppilaiden vanhemmat olivat osittain tai täysin eri mieltä väittämän suhteen eli näkivät integraation perusteltuna. Yleisopetuksen oppilaiden vanhemmista viisi vastaajaa oli osittain tai täysin erillisten erityisluokkien kannalla.

Vanhempien vastauksista erityisopetusta koskevaan avoimeen kysymykseen nousi esille oppilaiden henkilökohtaisen tason ja tarpeiden mukaisesta opetuksesta huolehtiminen:

”... että ei erotella ja että muiden oppiminen pysyy ajassaan.” (YO)

” Tärkeintä on, että kaikki voivat edetä tasonsa mukaan...että suuressa ryhmässä on järjestetty mahdollisuus myös yksilö- tai pienryhmäopetukseen.” (YO)

” Erityisopetuksen tulisi olla monipuolista. Erityisryhmiä tulee olla, kaikki eivät pärjää isossa ryhmässä. Osalle varmaan luokkaparitoiminta sopii. Aikuisilla täytyy olla aikaa jokaiselle oppilaalle eli ryhmät eivät saa paisua liian suuriksi.” (YO)

”... erityisopetus pitää räätälöidä oppilaan tuen tarpeen mukaan.” (EO)

Johtopäätökset

Tulokset osoittivat enemmistön vanhemmista suhtautuvan erittäin myönteisesti luokkparityöskentelyyn. Vanhemmat kokevat lähes yksimielisesti lapsensa viihtyvän koulussa, mikä viittaa laadukkaaseen psyykkiseen oppimisympäristöön. Vanhempien mainitsemat luokkparityöskentelyn edut olivat pääasiassa sosiaalisia liittyen lapsen ystävyys-suhteisiin ja itsetuntoon. Eräs erityisoppilaan vanhemmista kuvaili lapsensa kokevan itsensä *tavalliseksi koululaiseksi*, mikä viittaa luokkparityöskentelyn leimautumista ehkäisevään vaikutukseen.

Kyselylomakkeen vastauksista heijastui muutamien yleisopetuksen oppilaiden vanhempien empivä kanta integraatioon. Pohdimme, onko taustalla erilaisuuteen kohdistuva kielteinen asenne vai huoli oppilaiden tarpeisiin vastaamisesta. Toisaalta vanhempien vastauksista ilmeni myös omiin (koulu)kokemuksiin perustuva integraatiomyönteiseksi tulkittava näkemys: ”*On ne ennenkin vähän poikkeavat mahtuneet muiden sekaan.*” Vanhempien vastauksista oli erotettavissa kaksi erilaista näkökulmaa; oman lapsen tarpeet etusijalle asettava ja yhteisöllisempi, kaikkien lasten tarpeet huomioiva. Vanhempien ajatukset erityisopetuksen järjestämisestä olivat realistisia. Vastaukset osoittivat heidän toivovan monipuolista, lapsen tarpeista lähtevää erityisopetusta.

Edistääkö luokkparityöskentely sosiaalisen integraation toteutumista?

Sosiaalisen integraation toteutumista tarkastelemme kolmen teeman kautta.

- A. oppilaiden väliset ystävyyssuhteet
- B. yhteistoiminnallisuus
- C. suhtautuminen erilaisuuteen

A. OPPILAIDEN VÄLISET YSTÄVYYSSUHTEET

Sekä koulunkäyntiavustaja että erityisluokanopettaja toteavat erityisoppilaiden kaverisuhteiden laajentuneen luokkparityöskentelyn aikana. Isossa luokassa sosiaalisia vuorovaikutustilanteita on paljon enemmän kuin pienluokassa. Eräs erityisoppilaan vanhempi kertoo lapsensa todenneen, että isossa luokassa on kiva olla. Kaikki haastatellut kokivat luokan toimivan yhtenäisenä ryhmänä:

”...ettei oo kaks eri ryhmää... Musta ystävyyssuhteet on muotoutunut mukavasti ja vuosi sitten ku oltiin pienenä luokkana niin...oli niinku jatkuvaa kädenvääntöä niistä ystäivistä, että se on vähentynyt hirveesti, nyt on tietysti niin paljon lapsia, ett jokainen löytää jonkun...”

Luokanopettaja vahvistaa erityisoppilaiden löytäneen kavereita yleisopetuksen oppilaista ja toisinpäin. Pojat ja tytöt leikkivät välituntisin omissa ryhmissään. Opettajien mukaan oppilaat tapaavat toisiaan myös vapaa-aikana. Lomakekyselyn avoimiin kysymyksiin vastanneista vanhemmista kolmasosa mainitsi lapsensa kertovan kotona koulukavereistaan. Yhdessä yleisopetuksen oppilaan vanhemman vastauksessa todettiin ”kaveriasioiden olevan vielä hakusessa”.

Sosiometrisen testin tulokset (ks. liitteet 7a ja 7b) osoittivat, että luokan sisällä on tyttöjen ja poikien ryhmittymät. Verrattaessa joulukuun testin tuloksia toukokuuseen oli selkeästi havaittavissa tyttö-poika -ystävyyssuhteiden väheneminen. Erityisoppilaiden keskinäistä ryhmittymistä tai ryhmittymiä luokka-asteen mukaan ei testin perusteella ilmennyt.

Testi osoitti suosittujen oppilaiden (positiivisia valintoja enemmän kuin luokan keskiarvo) olevan sekä erityis- että yleisopetuksen oppilaita. Huomioitavaa oli myös se, että joulukuussa viidestä vähiten positiivisia valintoja saaneista oppilaista kolme oli erityisopetuksen oppilaita ja toukokuussa vain yksi.

Kuudella erityisoppilaalla kahdeksasta vastavuoroisten ystävyyssuhteiden määrä pysyi samana tai kasvoi puolen vuoden aikana. Testitulosten lähempi tarkastelu osoitti, että molemmilla testikerroilla selkeällä enemmistöllä erityisoppilaista oli vastavuoroisia ystävyyssuhteita sekä erityis- että yleisopetuksen oppilaisiin. Kahdella erityisoppilaalla oli testien mukaan huomattavan vähän tai ei lainkaan vastavuoroisia ystävyyssuhteita.

OPPILAS	yleisop. oppilaaseen	erit. oppilaaseen	yht. 12/2003	Yleisop. Oppilaaseen	yleisop. oppilaaseen	Yht. 05/2003
ER 1	1	3	4	1	2	3
ER 2	1	1	2	0	0	0
ER 3	2	2	4	2	3	5
ER 4	2	1	3	1	2	3
ER 5	0	0	0	1	0	1
ER 6	2	1	3	1	2	3
ER 7	1	2	3	1	3	4
ER 8	1	3	4	1	3	4
LUOKAN KA	1.3	1.6	2.9	1.0	1.9	2.9

Taulukko 2. Erityisoppilaiden vastavuoroiset ystävyyssuhteet sosiometrisen testin mukaan.

Vanhempien lomakekyselyn väittämistä kolme koski lapsen ystävyysuhteita. Yhtä lukuun ottamatta vanhemmat olivat osittain tai täysin samaa mieltä väittämän ”Lapsellani on koulussa hyviä ystäviä” kanssa. Kaikki erityisoppilaiden vanhemmat olivat joko osittain tai samaa mieltä myös väittämän ”Lapseni on saanut omasta luokasta uusia ystäviä” suhteen, yleisopetuksen oppilaiden vanhemmista kaksi ei osannut sanoa ja yksi oli osittain eri mieltä. Väittäminen ”Lapseni tapaa luokkatovereitaan myös vapaa-aikana” osoitti vanhempien selkeän enemmistön olevan osittain tai täysin samaa mieltä.

Johtopäätökset temasta A

Sosiometrisen testin tulokset osoittivat, että enemmistöllä kielihäiriöisistä erityisoppilaista on luokassa useita ystäviä. Vanhempien kyselyn ja luokan aikuisten haastattelujen tulokset olivat oppilaiden ystävyysuhteita koskien samansuuntaisia. Kielelliset vaikeudet eivät tämän perusteella välttämättä vaikuta haitallisesti oppilaan ystävyysuhteisiin. Mikäli erityisoppilaat opiskelisivat erillään, omana ryhmänään, ystävyysuhteita yleisopetuksen oppilaisiin tuskin syntyisi. Testin tulokset ilmensivät myös myönteistä kehitystä erityisoppilaiden ystävyysuhteissa lukuvuoden aikana. Luokkaparityöskentelyn voidaan näin ollen päätellä edistävän oppilaiden välisiä ystävyysuhteita. Sosiaalisen integraation näkökulmasta tulokset ovat merkityksellisiä.

Sosiometrisen testin mukaan kahdella erityisoppilaalla vastavuoroisia ystävyysuhteita on huomattavan vähän. Vanhempien kyselyssä yhden erityisoppilaan vanhemmat toivat ilmi ystävyysuhteiden vähäisyyden. Tutkimuksemme tulosten pohjalta on mahdotonta tehdä päätelmiä, mistä tämä johtuu. Tuloksiin perustuen näemme kuitenkin olennaisena luokan aikuisten tietoisien toiminnan oppilaiden välisten ystävyysuhteiden tukemiseksi (ks. Rödström 1992, 74-75, Strully & Strully 2000, 148-149).

Opettajien ja avustajan haastatteluvastauksista ei käynyt ilmi, että oppilaiden ystävyys-suhteissa olisi vaikeuksia. He kokevat luokan toimivan yhtenäisenä. Sosiometrinen testi voi mielestämme toimia opettajan työvälineenä oppilaiden välisten ystävyys-suhteiden havainnoimisessa ja auttaa näin kohdentamaan mahdollisia tukitoimia.

B. YHTEISTOIMINNALLISUUS

Kevään aikana yhteistoiminnallista oppimista on toteutettu jakamalla luokka neljän oppilaan pienryhmiin, kussakin ryhmässä on kolme yleisopetuksen oppilasta ja vähintään yksi erityisoppilas. Ryhmän jäsenillä on omat tehtävänsä ryhmissä, minkä erityisluokanopettaja katsoo edesauttavan ryhmätyötaitojen kehittymistä. Oppilaat ovat saaneet itse nimetä ryhmänsä ja jokaisella ryhmällä on oma käytöskorttinsa. Opettajat antavat ryhmille tehtäviä, jotka edellyttävät keskustelua oppilaiden välillä ja/ tai yhteisiä tuotoksia. Ryhmiä käytetään myös siirtymätilanteissa.

Erityisluokanopettaja toteaa yhteistoiminnallisen oppimisen luovan runsaasti tilaisuuksia vuorovaikutuksen tukemiseksi. Hän näkee tämän erityisen tärkeänä kielihäiriöisen lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiselle: ” *Jos vuorovaikutus tapahtuu tunnin aikana vain oppilas-opettaja - akselilla enimmäkseen, paljon jäisi tilaisuuksia käyttämättä. Mutta ryhmässä on runsaasti tilanteita oppilas-oppilas - vuorovaikutukseen.* ”

Erityisluokanopettaja kuvailee oppilaiden keskinäisen auttamisen ja huomioimisen olleen välillä liikuttavaakin. Oppilaiden välistä auttamista esiintyy molempiin suuntiin siten, että auttaja on joko yleisopetuksen oppilas tai erityisoppilas. Toisen oppilaan auttaminen koulutyössä vahvistaa erityisluokanopettajan mukaan myös auttajan omia taitoja.

Kiusaamista ei ole esiintynyt. Tavoitteeksi yhteistoiminnalliselle oppimiselle erityisluokanopettaja mainitsee lapsen mahdollisuuden opiskella oman lähikehityksen vyöhykkeensä ylärajoilla. Lapsen oppimiskykyä ei hänen mukaansa tulisi aliarvioida.

Koulunkäyntiavustaja kuvailee mallioppimisen ilmenemistä luokkatilanteessa: *”...sillai toiminta on muuttunut, että silloin kun oltiin omana dysfasialuokkana niin siellä kiukuttelua oli enempi ja semmonen... astetta alhasempi käytös, kun mitä ikätasollaan muuten olis niin ... tosi paljon vähentynyt sellanen kiukuttelu ja reiteily... Mut sitten ku me tullaan tänne luokkaan sen pienen porukan kanssa ja sitte vielä ne meille saattaa täällä kiukutella. ...se selkein muutos, että...mallioppiminen tavallaan, että miten muut toimii, on kyllä pätenyt hyvin näihin.”*

Vertaisryhmän vaikutus ilmenee myös erityisluokanopettajan kertomasta tilanteesta, jossa kaksi erityisoppilasta leikki ”littaa” luokassa ja yleisopetuksen oppilas kehotti heitä lopettamaan. Erityisoppilaat suhtautuivat opettajan mukaan vakavammin palautteeseen, joka tuli toiselta oppilaalta kuin aikuiselta saatavaan palautteeseen. Luokanopettaja kuvailee vastaavaa tapausta ja toteaa: *”...tämmönen mallioppimisen periaate, kyl sekin on tosi tärkeää... että miten ne niinku toisiaan opettaa.”*

Johtopäätöksiä teemasta B

Tulokset osoittavat yhteistoiminnallisen oppimisen toimivan luokassa laajemmassa merkityksessä kuin ainoastaan opetusmenetelmänä. Mielestämme aikuiset ovat onnistuneet luomaan luokkaan positiivisen sosiaalisen ilmapiirin, mikä ilmenee mm. oppilaiden keskinäisenä auttamisena ja myönteisen käyttäytymisen lisääntymisenä. Uskomme tämän johtuvan opettajien ja avustajan sisäistämistä yhteistoiminnallisen oppimisen työskentelytavoista, keskinäisestä yhteistyöstä ja jaetusta arvopohjasta.

Erityisluokanopettajan mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen ei ollut onnistunut tavoitteiden mukaisesti edellisenä vuonna, jolloin erityisoppilaat opiskelivat omana ryhmänään. Tänä lukuvuonna hän on sen sijaan kokenut sen toimivan. Tutkijoina koimme tämän erityisen merkityksellisenä. Mielestämme se liittyy Vygotskyn teoriaan, jonka mukaan oppiminen on tehokkainta lähikehityksen vyöhykkeellä työskenneltäessä. Luokkaparityöskentely mahdollistaa vuorovaikutuksen kehityksessä tai oppimisessa pidemmälle edenneen toverin kanssa. (Eronen ym. 2001, 92).

Jylhän (1998) tutkimuksessa oppilaiden kokemukset yhdessä työskentelemisestä olivat pääsääntöisesti myönteisiä. Tässä tutkimuksessa emme selvittäneet oppilaiden kokemuksia yhteistoiminnallisuudesta - aikuisten haastatteluista välittyi kuitenkin kuva oppilaiden myönteisestä suhtautumisesta yhdessä työskentelyyn. Katsomme yhteistoiminnallisen oppimisen tukevan myös lasten ystävyysuhteiden kehittymistä tarjoten oppilasryhmälle yhteisen toiminta-alueen (Rödström 1992, 89).

C. SUHTAUTUMINEN ERILAISUUTEEN

Kaikki haastatellut mainitsivat erilaisuuden hyväksymisen yhtenä tavoitteista. Erityisluokanopettajan mukaan oppilaat ja heidän vanhempansa eivät ole tietoisia siitä, ketkä luokassa ovat erityisopetuksen oppilaita. Erilaisuutta käsitellään opettajien mukaan lähes päivittäin, käytännön tilanteissa. ”*Aina kun niitä tulee semmosia, ett joku ei osaa... samalla tavalla kuin joku toinen, että ulosannissa saattaa olla jollain, joku ei osaa tosiaan sanoa jotain kirjainta tai joku on vähän isompi tai joku on vähän pienempi, et koko ajan oikeestaan semmosena läpäisyperiaatteena.*” Dysfasiasta ei suoranaisesti ole oppilaiden kanssa keskusteltu.

Oppilaiden välistä eriarvoisuutta tai erityispiirteiden arvostelua ei haastateltujen mukaan ole luokassa esiintynyt. Erityisoppilaat ovat päässeet hyvin mukaan leikkeihin ensimmäisten viikkojen jälkeen ja marraskuussa oppilaat leikkivät jo ”*sekaisin*”. Koulunkäyntiavustaja uskoo luokkavarityöskentelyn ehkäisevän leimautumista ja luovan luokkaan me-henkeä. Lukuvuoden lopussa hän kuvailee dysfasiaoppilaiden ”*sulautuneen*” yleisopetuksen oppilaiden joukkoon. Luokanopettaja käyttää samaa termiä verratessaan luokkavarityöskentelyä aikaisempien vuosien integraatiokokemuksiin.

Luokanopettaja katsoo luokkavarityöskentelyn opettavan kohtaamaan erilaisuutta ja lisäävän suvaitsevaisuutta. ”...*joku kenties ei osaa ihan niin tehdä jotain asiaa kuin joku toinen, mut silti me voidaan tehdä sen kanssa töitä ja me voidaan olla sen kans kavereita...niinku se madaltuu se kynnyks olla erilaisten ihmisten kanssa tekemisissä.*” Hän näkee rikkautena erilaisten oppilaiden läsnäolon koulussa. Integraation tavoitteena on luokanopettajan sanoin: ”...*et opitaan olemaan*” (yhdessä). Erityisluokanopettaja korostaa niin ikään arkipäivän erilaisuuden hyväksymistä ja asioiden jakamista yhdessä. Hän toteaa, että erityisopetusta on oltava siellä, missä on erityistarpeita. Opetuksen järjestämisen tulee olla yksilöllistä, oppilaan tarpeista lähtevää. ”*Et mahdollisimman paljon kuitenkin oltais yhdessä.*” Oppiminen ei hänen mukaansa ole vain akateemisten taitojen oppimista vaan elämään kasvamista.

Vanhempien lomakekyselyn väittämään ”Lapseni suhtautuu ennakkoluulottomasti erilaisiin ihmisiin” erityisoppilaiden vanhemmat vastasivat olevansa osittain tai täysin samaa mieltä. Yleisopetuksen oppilaiden vanhempien vastaukset jakaantuivat koko asteikolle, enemmistö vastasi kuitenkin olevansa täysin samaa mieltä.

Avoimessa kysymyksessä ”Minkälaisia asioita lapsesi on kertonut koulusta?” erityisoppilaita sivuttiin kolmessa vastauksessa:

”Erityisoppilaat eivät mitenkään erotu lapseni puheissa muista oppilaista.” (YO)

”Erityisoppilaista ei kotona ole koskaan ollut mitään erityistä kerrottavaa.” (YO)

”Erityisluokan oppilaat joskus häiritsevät, muuten lähinnä omista kavereistaan ja mitä koulussa on tehty.” (YO)

Johtopäätöksiä teemasta C

Opettajien mukaan oppimistuloksia on saavutettu asennetasolla. Sosiometrisen testin tulokset vahvistivat käsitystä oppilaiden myönteisestä suhtautumisesta erilaisuuteen; positiivisia sosiaalisia valintoja kohdistui niin jokaiseen erityis- kuin yleisopetuksenkin oppilaaseen. Testin perusteella luokassa ei ole syrjittyjä oppilaita. Enemmistö vanhemmista kokee lapsensa suhtautuvan erilaisuuteen avoimesti ilman ennakkoluuloja. Kielteiseksi tulkittavissa oleva suhtautuminen erityisoppilaita kohtaan esiintyi vain yhdessä vastauksista. Tässäkin tapauksessa jäimme pohtimaan oliko kyse lapsen vai vanhemman asenteesta.

Kehityopsykologisesta näkökulmasta tulos on yllättävä. Tämänikäisille lapsille on tyypillistä toveriin kohdistuva samanlaisuuden vaatimus. Luokassa on uskoaksemme kuitenkin päästy tasolle, jossa lasten voidaan olettaa tuntevan olonsa turvalliseksi identiteettinsä suhteen ja erilaisuus on sallitumpaa. Tulos on yhteneväinen Naukkarisen (2003) havainnon kanssa, jonka mukaan tutkimuskoulun alempien luokkien oppilaat suhtautuivat erilaisuuteen luontevasti ja ennakkoluulottomasti.

Tutkimuksemme tuloksista käy ilmi myös luokkaparitoimintaa toteuttavien aikuisten luonteva suhtautuminen erilaisiin oppilaisiin. Uskomme aikuisten mallin välittyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppilaille ja vaikuttavan siten osaltaan heidän käsityksiinsä erilaisuudesta. Opettajat ja avustaja näkevät erilaisuuden osana normaalia (luokka)yhteisöä, mikä liittyy kiinteästi integraation ja inklusion tavoitteisiin: yhteenkuuluvuuteen, yhteisöllisyyteen ja tasa-arvoisuuteen. Haastatteluissa esille tullut termi ”sulautuminen” vahvistaa käsitystä oppilaiden yhteenkuuluvuudesta.

11. POHDINTA

Tuloksia analysoidessamme törmäsimme useasti ajatukseen erilaisuudesta osana jokapäiväistä yhdessäoloa. Haastattelussa mainittu *erilaisina yhdessä* pitää mielestämme sisällään niin luokkavarityöskentelyn teoreettisen perustan kuin arjen käytännöt. Sosiaalinen integraatio mahdollistuu oppilaiden päivittäisen vuorovaikutuksen kautta. Tämän tulisi olla perustana erityisopetusta suunniteltaessa ja järjestettäessä. Päivähoito on jo osaltaan sekoittanut erityislapset muiden lasten joukkoon. Mielestämme koulun pitäisi huolehtia tässä suhteessa jatkumosta perusopetukseen. Tutkimuksemme osoitti luokkavarityöskentelyn kasvattavan oppilaita suhtautumaan luontevasti erilaisuuteen.

Tutkimuksemme vahvisti käsitystä integraation kehittymisestä portaittain. Lähikouluperiaate ja luokkavarityöskentely ovat fyysistä integraatiota, joka on välttämätön edellytys toiminnalliselle integraatiolle. Fyysisen integraation ei voida kuitenkaan olettaa synnyttävän oppilaiden välistä yhteistoimintaa ilman opettajien aktiivista panosta. Näemme toiminnallisen integraation toteutumisessa keskeisenä opettajan roolin oppimisympäristön luoja ja oppilaiden välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukijana. Opettajan käyttämät yhteistoiminnallisuutta suosivat menetelmät ovat toiminnallisen integraation rakennusainetta. Sosiaalisen integraation toteutuessa erilaisuus nähdään normaalina osana yhteisöä eikä sitä arvoteta. Yhteiskunnallinen integraatio edellyttää sosiaalisen integraation laajentumista kouluyhteisöjen ulkopuolelle.

Tulokset osoittivat sosiaalisen integraation toteutuvan tutkimuskohteenamme olleessa luokassa. Erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välillä oli myönteistä sosiaalista kanssakäymistä, ystävyysuhteita ja yhteistoimintaa. Oppimisympäristö vastaa oppilaiden erilaisiin tarpeisiin ja opetuksessa painottuu yhteisöllisyys. Sosiaalisen oppimisympäristön laadukkuutta kuvastaa mielestämme oppilaiden viihtyminen sekä luokan myönteiseksi koettu ilmapiiri. Oppimistuloksia on saavutettu sekä asennetasolla että akateemisissa taidoissa.

Kiinnostavaa oli tutkimuksessa esille tullut vertaisryhmän vaikutus sekä oppilaiden suorituksiin oppimistilanteissa että käyttäytymiseen vapaamuotoisemmissa tilanteissa. Myös Naukkarinen (2003) on tutkimuksessaan havainnut erityisoppilaiden käyttäytymisen, tarkkaavaisuuden ja työskentelytason kohentumista yleisopetuksessa. Erityis- ja yleisopetuksen oppilaiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus näyttää siis haastavan erityisoppilaat ponnistelemaan - maksimoimaan taitonsa - joka on yksi luokkparityöskentelyn tavoitteista ja yhteistoiminnallisen toimintamallin hyödyistä. Tulos tukee myös sosiaalisen konstruktivismin mukaista käsitystä sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimiselle.

Luokkparityöskentely on valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden sekä Lempäälän kunnan erityisopetuksen kehittämissuunnitelman mukaista toimintaa. Siinä turvataan kaikkien oppilaiden tasavertaiset oikeudet perusopetuksen palveluihin ja tukimuotoihin yhdessä ikätovereiden kanssa. Tutkimuksemme tulosten perusteella voidaan päätellä luokkparityöskentelyn edistävän sosiaalisen integraation toteutumista. Mobergin (1996) tavoin näemme tarpeellisena ja tärkeänä kehittää erilaisia harkittuja integraatiomalleja. On muistettava, että kyse on kuitenkin viime kädessä oppilaan yksilöllisistä tarpeista, minkä vuoksi toimivaakaan mallia ei tulisi suoraan yleistää ja siirtää käytäntöön muualla. Mallien kehittelyn tulisi tapahtua etupäässä paikallisesti. Tutkimuksemme osoitti myös kiistatta, että erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä vaatii riittäviä resursseja ja henkilökunnan lisäkoulutusta. Vanhempien huoli eritasoisten oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta on myös tiedostettava opetustilanteissa.

Tutkimuskohteenamme olleessa tapauksessa erityisluokkaa ja integraatiota ei pidetä vastakkaisina järjestelyinä vaan erityisluokka on edennyt oman kehityspolkunsa kautta kohti luokkaintegraatiota. Oletettavasti erityisluokanopettajan pitkä työjakso dysfaattisten lasten opettajana on kehittänyt hänen henkilökohtaisia työtapojaan kohti inklusiivisia käytäntöjä. Toisaalta

näiden dysfaattisten lasten ominaisuudet ovat sellaisia, että heidän on mahdollista opiskella yleisopetuksen luokassa.

Luokanopettaja toi haastattelussa esille aikaisempien integraatiokokemusten kasvattavan vaikutuksen. Halu kehittyä ammatillisesti lienee henkilökohtaisten ominaisuuksien ja arvojen ohella eräs motiivi ryhtyä luokkparityöskentelyyn. Mobergin (2001) ja Naukkarisen (2003) tavoin katsomme opettajankoulutuksen olevan keskeisessä asemassa erityisopetuksen tulevaisuuden suhteen.

Naukkarisen tutkimuksessa integraation toteuttaminen perustui opettajien vapaaehtoisuuteen. Näemme integraation ja inklusion onnistumisen kannalta kuitenkin olennaisena koko kouluyhteisön sitoutumisen yhteiseen kasvatustilafilosofiaan ja siihen perustuviin opetuskäytäntöihin. Tällöin jokaisen luokan ovi on avoinna kaikille oppilaille. Lempoisten koulun toiminta-ajatus ”Erilaisuus on voimamme” pitää mielestämme sisällään integraatiomyönteisen kannanoton. Koulun opetussuunnitelman arvopohjasta löytyvät mm. suvaitsevaisuus ja yhteistyö. Erilaisuus nähdään opetussuunnitelman mukaan koulua rakentavana rikkautena. Toiminta-ajatuksen sisäistäminen ja siihen sitoutuminen on jokaisen koulussa töitä tekevän henkilökohtainen haaste. Luokkparityöskentely on mielestämme kannustava esimerkki yhteistyöstä ja suvaitsevaisuudesta koko työyhteisölle.

Luokkparityöskentelyä toteuttavat opettajat ja avustaja toivat vahvasti esille tiimityön merkityksen työssä jaksamisen ja motivaation lähteenä. Tämä ilmeni myös aikaisemmista tutkimuksista. Luokkparityöskentelyä toteuttavilla opettajilla on molemmilla taustanaan lastentarhanopettaja-koulutus. Pohdimme, antaako tämä uskaliaamman mallin työskennellä yhdessä toisten opettajien ja muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Rajasimme kuitenkin tiimityön tutkimuksemme ulkopuolelle, koska katsoimme sen vaativan syvempää perehtymistä kuin mihin olisimme tämän tutkimuksen puitteissa kyenneet. Tässä olisi mielestämme kiinnostava kohde jatkotutkimukselle.

12. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen teossa pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta siitä huolimatta tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tämän vuoksi tutkijan on aina arvioitava luotettavuutta omassa tutkimuksessaan. Luotettavuutta voidaan arvioida useilla erilaisilla mittaus- ja tutkimustavoilla. laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää tutkijan tarkka ja totuudenmukainen selostus tutkimuksen toteuttamisesta sen kaikissa vaiheissa. Sama tarkkuus koskee esitettyjä tulkintoja; tutkijan on perusteltava päätelmänsä.(Hirsjärvi, Remes & Suojärvi 2003, 213-214.)

Mannarinon mukaan sosiometriset menetelmät ovat lasten ystävyysuhteiden tutkimisessa yksin käytettyinä riittämättömiä. Tämän menetelmällisen puutteen korjaamiseksi ehdotetaan käytettäväksi havainnointimenetelmiä, jotka ovat herkkiä mittaamaan kaksisuuntaista vuorovaikutusprosessia. Tässäkin tutkimuksessa havainnointimateriaali yhdistettynä lasta ja hänen ystäviään koskevaan haastattelutietoon sekä opettajan laatimat luokitukset lasten ystävyysuhteista olisivat tukeneet lasten ystävyyden kehittymistä koskevan laaja-alaisen tiedon saamista. (Foot, Chapman & Smith 1980, 59-61.) Uskoimme kuitenkin saavamme tutkimuksemme kannalta riittävästi tietoa lasten ystävyysuhteista sosiometrisen testin, vanhempien kyselyn sekä opettajien haastattelujen avulla. Kouluikäisiä lapsia tutkittaessa on huomioitava, että tämänikäisillä tunteet tuovat ajatteluun vielä kontrolloimattoman ja minäkeskeisen ulottuvuuden (Rödspam 1992, 44-45.) Sosiometrisen testin uusinnalla halusimme vähentää lasten hetkellisten tunnetilojen vaikutusta tutkimustuloksiin.

Kolmanteen tutkimusongelmaan liittyen luokan oppilaat olivat ilmeinen valinta sosiometrisen testin kohdejoukoksi. Ropon (2001, 88) mukaan pienen ryhmän esim. koululuokan sosiaalisia valintoja ei ole mielekästä tarkastella pitkälle viedyillä tilastollisilla analyyseilla. Tällaisissa tutkimuksissa analyytit tuottavat mielekkäitä tuloksia vasta verrattaessa ryhmän tuloksia jonkin toisen ryhmän tuloksiin.

Laatimalla graafinen kuvaus sosiometrisen testin tuloksista ja laskemalla jokaisen oppilaan sosiaalisten valintojen määrät sekä luokan keskiarvot katsoimme saavamme luotettavaa tietoa luokan sosiaalisesta rakenteesta.

Haastattelutilanteen luotettavuutta pyrimme lisäämään molempien tutkijoiden läsnäololla. Toinen toimi tilanteen tarkkailijana ja huolehti aineiston tallentamisesta toisen toimiessa haastattelijana. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, jotta haastateltavat eivät vaikuttaisi toistensa vastauksiin.

Pyrimme myös pitämään haastattelutilanteet toistensa kaltaisina mm. paikan ja vuorokaudenajan suhteen. Tuloksia esittäessämme käytämme haastateltavien luvalla heidän ammattinimikkeitään, koska katsomme tämän kuvaavan koulutuksen, kokemuksen ja henkilökohtaisen näkemyksen vaikutusta yksilön havaintoihin ja niiden tulkintaan. Tuomi & Sarajärven (2002, 88) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä on kokemusta asiasta. Haastateltavien valinta perustui tutkimuksessamme juuri näihin seikkoihin.

Kyselylomakkeen käytössä luotettavuutta parantaa Vallin (2001, 101-102) mukaan se, että tutkija ei vaikuta läsnäolollaan vastauksiin ja kysymykset esitetään kaikille täysin samassa muodossa. Lisäksi vastaajalla on aikaa pohtia vastauksiaan ja tarkistaa niitä. Ongelmana saattaa kuitenkin olla väärinymmärtäminen; kysymystä tarkentavaa informaatiota ei ole mahdollista saada. Kysymysten asettelu kyselytutkimuksessa vaikuttaa myös aineiston käsittelyyn ja vastaukset onkin aina tulkittava kysymyksenasettelua vasten (Uusitalo 1998, 93).

Tutkimuksessamme luotettavuutta lisäsi kyselylomakkeen korkea vastausprosentti (96 %). Yhteen lomakkeeseen ei ollut merkitty onko vastaaja erityis- vai yleisopetuksen oppilaan vanhempi, minkä johdosta lomake huomioitiin kaikkien vastanneiden keskiarvossa, muttei eritellyissä keskiarvoissa (YO/EO). Muutamista lomakkeista puuttui myös yksi väittämävastaus. Kysymyslomakkeen avoimiin kysymyksiin vastaaminen oli vaihtelevaa.

Koska tulokset raportoitiin pääasiassa laadullisesti tämä ei mielestämme heikentänyt tutkimuksen luotettavuutta. Kyselylomakkeen luotettavuutta pyrimme lisäämään myös luetuttamalla lomake etukäteen kolmella opetusalan ammattilaisella.

Koska kyseessä on tapaustutkimus ja halusimme saada esille vanhempien näkökulman, oli luonnollinen valinta otosjoukoksi 1-2a luokan oppilaiden vanhemmat. Kyselylomake-tutkimusta ajatellen otosjoukon koko oli pieni, mutta tämän tutkimuksen näkökulmasta edustava ja harkittu. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada luokkavarityöskentelystä syvällistä, muttei laajalti yleistettävää, tietoa. Tähän perustui myös tutkimuksen analyysi ja raportointi.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy myös tutkijoiden puolueettomuus. Tuomi & Sarajärvi (2002, 70) toteavat, että tutkijan uskomukset ovat mukana jo tutkimusongelmaa muotoiltaessa. Koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsejä, täydellistä arvovapautta on mahdotonta saavuttaa. Olemme tutkijoina pyrkineet puolueettomuuteen ja ennakkoluulottomuuteen tulosten suhteen, mutta kokemuksemme opetustyöstä saattaa heijastua tulosten tulkintaan ja päätelmiin. Tutkimuksen lähtökohtana ja innostajana toimi halu löytää keinoja erityisopetuksen käytäntöjen kehittämiseen. Vältimme kuitenkin tietoisesti ennako-oletusten luomista.

Eettiset kysymykset korostuvat lapsiin liittyvissä tutkimuksissa. Sosiometrisen testin toteuttamisessa eettisyyttä pyrittiin lisäämään tutulla ympäristöllä ja testaajilla sekä positiivisella kysymyksenasettelulla. Katsomme, että negatiivisten sosiaalisten valintojen kartoittaminen saattaa vaikuttaa haitallisesti luokan ilmapiiriin – ja vaatii näin ollen vahvat tutkimukselliset perusteet.

Aarnos (2001, 144-155) muistuttaa tutkimustulosten sijoittamisesta lapsen kasvukontekstiin. Aineistolta on kyseltävä mikä selittyy lapsuuteen kuuluvana ja mikä taas on yksilöllistä ja liittyy lasten erilaisiin kehitysrytmeihin, persoonallisuuden ja kasvuympäristön eroihin. On lapsia kohtaan eettisesti perusteltua ymmärtää heidän kokemuksiaan ja käsityksiään laajemmassa viitekehyksessä (esim. kehityspsykologinen konteksti).

Pyrimme tutkimuksessamme noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Erityisesti huolehdimme vastauslomakkeiden anonymiteetista ja luottamuksellisesta käsittelystä. Annoimme mielestämme sekä oppilaiden vanhemmille että luokan aikuisille riittävästi tietoa tutkimuksen toteutuksesta. Raportoinnissa pyrimme tarkkuuteen ja tieteellisyyteen.

*Maailma ei ole koskaan sellainen
kuin me haluaisimme,
mutta toivottavasti voisi olla
riittävän paljon yhteistä
sen maailman välillä,
jonka haluaisimme luoda,
ja sen todellisuuden välillä,
jossa elämme.*

~D.W. Winnicot~

Lähteet:

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Adams, D. M. & Hamm, M. E. 1990. Cooperative learning. Critical Thinking and Collaboration Across the Curriculum. Springfield. Illinois. United States of America. Charles C. Thomas.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa. WSOY.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä. Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva. WSOY.
- Aro, T., Närhi, V. & Räsänen, T. 2001. Tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen, & T. Aro, (toim.) Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva. PK- Kustannus, 150-174.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä. PK-Kustannus, 55-81.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. 1982. Qualitative Research for Education. Boston. United States of America. Allyn and Bacon Inc.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. 2003. Qualitative Research for Education. 4.ed. Boston. United States of America. Allyn and Bacon Inc.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregaatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä. PK-Kustannus, 125-137.
- Eronen ym. 2001. Persoona. Kehityopsykologia. Helsinki. Edita.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä. PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä. Osuuskunta Vastapaino.

- Fine, G. A. 1981. Friends, impression management, and preadolescent behavior. Teoksessa S. R. Asher, & J. M. Gottman. (toim.) The development of children's friendships. United States. Cambridge University Press, 29-52.
- Hallinan, M. T. 1981. Recent advances in sosiometry. Teoksessa S. R. Asher. & J. M. Gottman, (toim.), The development of children's friendships. United States, Cambridge University Press, 91-115.
- Hautamäki, M. & Holopainen, M-T. Mikä ihmeen luokkaparityöskentely? Veso-koulutus, Lempäälä. 21.04.2004.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1999. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva. WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. Erityispedagogiikan perusteet. Vantaa. WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Vantaa. Tammi.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T. & Virtanen, P. 2002. LATU – Laatu opetukseen. Tukea oppimiseen. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu. PS-kustannus, 226-252.
- Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 5. Joensuun yliopisto.
- Ihatsu, M. & Pulkki, A. 1990. Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Kouluhallituksen julkaisuja 27. Helsinki. VAPK-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2003. Meidän koulu on lähikoulu. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen. (toim.),HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva. PS-kustannus. 179-195.
- Integraatiokannanotto – kohti yhteistä koulua kaikille. 21.08.1999. Suomen erityiskasvatuksen liitto ry.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Johnson Holubec, E. & Roy, P. 1988. Circles of learning. Cooperation in the Classroom. United States of America. Edwards Brothers, Inc.

- Jylhä, I. 1998. Yhdessä ja erikseen. Harjaantumisoppilaiden ja ala-asteen yhteistoiminnallisten ryhmien muotoutuminen sekä sosiaalisen integraation toteuttaminen kuvaamataidon opetuskokeilussa. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisu 72. Helsinki. Kehitysvammaliitto ry.
- Jylhä, I. 1999. Opettajan roolin haasteet inklusiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa P. Murto (toim.), Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 140-151.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Hämeenlinna. Oy Gaudeamus Ab.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki. Painatuskeskus Oy.
- Kauhanen, A. 2001. Kaikille yhteinen koulu. Ylöjärvi. Kehitysvammaisten tukiliitto ry. Förbundet De Utvecklingsstördas Vänner i Finland. Kehitysvammaliitto ry [teemajulkaisu]
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä. PS-kustannus, 68-84.
- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo. WSOY, 348-366.
- Koppinen, M., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma. Kirjayhtymä.
- Laaksola, H. 2004. Nuorisokoulua yritetään jälleen. Opettaja 26, 5.
- Latva, T. 2001. Emotionaalinen ilmapiiri dysfaattisen oppilaan strukturoidussa opetuksessa. Teoksessa K. Kerola (toim.) Struktuuria opetukseen. Porvoo. PS-kustannus.
- Laatua ja tukea oppimiseen. Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma. 2003. Lempäälän kunta.
- Lempäälän kuntakohtainen opetussuunnitelma esi-9. 2004.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Kukkila. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Linnilä M-L. 1999. Lapsen oikeus yhdessä oppimiseen – lykätäänkö oppimiselta? Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille. Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2, 166-177.

- Löfman, T. 2001. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä. PS-kustannus, 279-286.
- Mannarino, A. 1980. H. In Foot, A. Chapman & J. Smith (ed.) The Development of Children's Friendships. Great Britain. The Pitman Press.
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva. PK- Kustannus, 19-32.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila: Arviointi. Helsinki. Opetushallitus, 121-136.
- Moberg, S. 2001. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen. Juva. Atena. 136-161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.), Inklusion haaste koululle. Jyväskylä. PK-Kustannus, 82-95.
- Moore, N. 2000. How to do research. Great Britain. MPG Books Ltd.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä. PS-kustannus, 96-124.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Opetushallituksen monisteita 9/2003.
- Nieminen, S. & Saarenheimo, M. 1981. Morenolainen psykodraama. Historiallinen ja filosofis-psykologinen analyysi. Helsinki. Psykologien Kustannus Oy.
- Partanen, P. 2002. Integraatiomalli 2000. Luokkaintegraation edut ja haitat. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Perusopetuslaki N:o 628/1998.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.

- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu. PS-kustannus.
- Pässilä, T., Niirikuru, L., Ojanen, T. & Rokka, P. 1994. Uuden koulun menetelmät. Jyväskylä. Visionääri Oy.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva. WSOY.
- Ropo, E. 2001. Sosiometriset menetelmät kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä. PS-kustannus, 85-99.
- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys. 7-12 vuotta. Keuruu. Otava.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskus.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo. WSOY.
- Salminen J. 2001. Dysfaattinen oppija oman koulunsa kehittäjänä. Helsingin kaupunki opetusvirasto & Ebeneser-säätiö lapsuuden instituutti. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9:2001. Helsinki.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä. Atena.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva. PK- Kustannus, 58-80.
- Strully, J. L. & Strully, C. 2000. Friendships as an Educational Goal. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) Inclusion. A Guide for Educators. 3.p. United States of America. Paul H. Brookes Publishing Co, 141-155.
- Teittinen, A. 2003. Perusopetuksen inkluusiopolitiikan lähtökohtia. Helsinki. Kehitysvammaliiton tutkimusyksikkö Kotu.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä. Tammi.
- Uusitalo, H. 1998. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tieteen maailmaan. Juva. WSOY.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä. PS-kustannus, 100-112.

Virtanen, P., Ikonen, O. & Siiskonen, T. 2001. Opetuksen järjestäminen.
Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin.
Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva. PK- Kustannus,
206-228.